

Е.Н. Соловова

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Базовый курс

Пособие для студентов
педагогических вузов и учителей

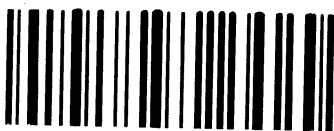
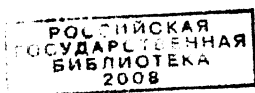
АСТ • Астрель
Москва
2008

УДК811.111(075.8)
ББК 81.2Англ-923
С60

Книга награждена медалью «Лауреат ВВЦ» в 2002 г.

Рецензенты:

кандидат педагогических наук, доцент МПГУ **Е.С. Маркова**;
кандидат педагогических наук, профессор **К.С. Махмурян**



2007443530

Соловова, Е.Н.

С60 Методика обучения иностранным языкам: базовый курс : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. — М. : АСТ : Астрель, 2008. — 238, [2] с.

ISBN 978-5-17-048998-5 (ООО «Издательство АСТ»)

ISBN 978-5-271-18996-8 (ООО «Издательство Астрель»)

«Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс» представляет собой курс лекций, в основу которого положен собственный многолетний опыт автора и анализ новейших исследований по методике.

В книге раскрывается содержание базовых методических категорий, таких, как цели, принципы, содержание, методы и средства обучения, рассматриваются особенности организации уроков по формированию произносительных, лексических и грамматических навыков и по обучению различным видам речевой деятельности.

Книга предназначена для использования в качестве учебного пособия по методике преподавания иностранных языков (на примере английского языка) в педагогических и лингвистических высших учебных заведениях.

УДК 811.111(075.8)
ББК 81.2Англ-923

ISBN 978-5-17-048998-5 (ООО «Издательство АСТ»)

ISBN 978-5-271-18996-8 (ООО «Издательство Астрель»)

© ООО «Издательство Астрель», 2008

Раздел I

Основные категории методики преподавания иностранных языков



ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Вопросы для обсуждения:

- ✓ Как определяется комплекс целей обучения иностранным языкам в отечественной и зарубежной методике?
- ✓ Что входит в общеевропейское понимание коммуникативной компетенции?
- ✓ Какие уровни коммуникативной компетенции можно выделить, и какой из них является минимально допустимым для выпускников российских школ сегодня?
- ✓ В каких документах и программах отражено понимание цели обучения иностранным языкам в современной российской школе?

Начиная этот курс, рассмотрим наиболее значимые вопросы, связанные с обучением иностранным языкам сегодня. Мы понимаем, что как для начинающих, так и для опытных учителей наибольший интерес представляют практические советы по использованию различных приемов и перечень упражнений для обучения языку и речи, и об этом непременно пойдет речь в данном курсе. Однако хотелось бы заметить, что грамотный учитель сегодня не может быть просто «операционистом», послушно выполняющим различные указания авторов учебников или методистов. Именно поэтому хотелось бы начать курс методики с вопросов философии обучения иностранным языкам сегодня, которые традиционно и открывают подобные курсы. Речь идет о базовых методических категориях, таких, как цели, принципы, содержание, методы и средства обучения. Именно они формируют философию учителей, без которой последние оказываются пешками в руках обстоятельств. И наоборот, сформировав свою концепцию, учитель может грамотно обосновать выбор тех или иных подходов, приемов обучения, а соответственно и учебных пособий, выбрать различные модели взаимодействия со студентами и способы их мотивации.

Представим на минутку, что у вас в квартире раздается звонок. Незнакомый голос засыпает вас комплиментами и говорит о сильном желании заниматься языком именно с вами. При этом ссылается на ваших прежних учеников и заявляет о готовности встретиться

в любое удобное для вас время, нужное количество раз в неделю и добавляет, что в средствах он не ограничен. Каков будет ваш первый вопрос в подобной ситуации? Конечно, это вопрос о том, зачем этому человеку нужен иностранный язык. Итак, можно смело сказать, что именно цели обучения являются самой важной методической категорией. Отвечая на вопрос «Зачем учить?», они определяют весь последующий выбор. Все перекосы в обучении начинаются с неверно сформулированной или неверно понятой цели.

Каков же социальный заказ общества на изучение иностранных языков сегодня? Не имея возможности рассмотреть в данном курсе все возможные варианты, приведем лишь некоторые аббревиатуры, которые обозначают спектр возможных целей изучения иностранного языка сегодня (сделаем это на примере аббревиатур для английского языка).

- EGP (English for General Purposes, или язык для общих целей);
- EAP (English for Academic Purposes, или язык для академических целей);
- ESP (English for Specific Purposes, или язык для специальных целей), сюда же можно отнести и профессиональный язык для учителей;
- EST (English for Science and Technology, или язык для науки и техники);
- EOP (English for Occupational Purposes, или язык узкопрофессионального применения) и т. д.

На первый взгляд данная информация может показаться преподавателям избыточной, однако на современном этапе развития непрерывного языкового образования очень важно понимать, как данные варианты изучения иностранного языка могут и должны сочетаться в курсовом обучении иностранному языку в школе или в вузе.

Очевидно, что в школе основное внимание должно уделяться изучению иностранного языка для *общих целей*, что определяет содержание тематики и проблематики учебного общения. Тем не менее, для успешного продолжения образования в вузе у выпускника школы должны быть сформированы определенные академические навыки и умения, такие, как:

- способность работать с большим объемом информации;
- делать записи различного характера в процессе чтения и прослушивания лекций и иных устных сообщений;
- выбирать тему и делать устные/письменные доклады по выбранной теме;
- владеть определенными стратегиями выполнения тестовых заданий и т. д.

Вряд ли в школе целесообразно обучать школьников языку будущей специальности, даже если они точно знают, кем они хотят стать. Эту задачу могут и должны решать вузы, где иностранный

язык также является обязательной учебной дисциплиной и где есть кафедры, специализирующиеся на данной задаче. А вот изучению основ делового общения на иностранном языке, возможно, и следует уделить некоторое время в курсе иностранного языка уже в старших классах. *Язык для делового общения* не имеет специальной аббревиатуры, однако именно данный вариант можно смело назвать вторым по важности вариантом изучения языка, после языка для общих целей. Основами делового общения на изучаемом иностранном языке должен владеть любой взрослый человек, который выходит на рынок труда. Не следует путать язык для делового общения с языком для профессиональных целей, где также может проследиваться специфика делового этикета и устной и письменной деловой, или бизнес-коммуникации. В основе общего курса языка для делового общения на иностранном языке лежат такие умения, как:

- написать резюме или автобиографию, заявление о приеме на работу, пройти устное собеседование при приеме на работу;
- говорить по телефону, назначать встречи, представляться самому и представлять других людей;
- писать электронные письма, факсы, докладные и служебные записки и т. д., причем с *учетом социальных и культурных особенностей, норм общения той страны, на языке которой данное общение осуществляется.*

Для оптимизации обучения иностранному языку в вузе преподавателям необходимо решить, какой вариант изучения языка будет доминировать, в какой последовательности изучаться, и будет ли изучаться вообще. Неязыковые факультеты реально сталкиваются с проблемой выбора, решить которую невозможно без учета конкретной ситуации, а именно, не имея ответа на следующие вопросы.

- Есть ли в вузе вступительный экзамен по иностранному языку, и если да, то каков минимальный входной уровень владения ИЯ на данном факультете (т.е. надо ли продолжать изучение английского языка для общих целей)?
- Разумно ли начинать изучение иностранного языка для специальных целей до того, как студенты приступят к изучению специальных дисциплин на родном языке, что, как правило, происходит не ранее третьего курса? В некоторых случаях это разумно, как, например, в вузах, связанных с индустрией туризма. Профессиональные знания в данной области носят широкий гуманитарный характер. Тематика и проблематика сфер применения языка для специальных целей соотносима с тематикой и проблематикой курса языка для общих целей. При этом ранняя профессионализация помогает определить значимость специальных предметных дисциплин, а также те имеющиеся лакуны или пробелы, которые не позволяют эффективно решать профессионально-ориентированные комму-

никативные задачи. Но для студентов чисто технических специальностей данный подход вряд ли возможен.

- Надо ли разрабатывать специальные модули курса профессионального общения (EOP, ESP) для студентов разных специальностей (инженеров-технологов, программистов, экономистов, юристов, химиков и т. д.) или достаточно разработать единый курс иностранного языка с блоком модулей EGP, EAP и основ делового общения, а модули по специализации — ESP — вынести в блок курсов по выбору или в систему дополнительного языкового образования?

Все эти вопросы связаны с политическими решениями на уровне языковой политики вуза, как правило, принимаемыми при прямом участии кафедр иностранных языков.

При разработке курса следует учитывать и такие терминологические понятия, как EFL (English as a Foreign Language, английский или любой другой язык как *иностраный язык*) и ESL (English as a Second Language, английский или любой другой язык как *второй язык*). Люди изучают тот или иной язык как иностранный, если они живут в стране, где этот язык не является государственным языком или одним из языков официального общения. Термин *второй язык* означает, что в семье говорят на родном языке, а вокруг существует другая языковая среда, этот язык и изучается как второй. Подобная ситуация была характерна для русского языка как языка межнационального общения в СССР, она также характерна для изучения современных европейских и иных языков в семьях русских иммигрантов, проживающих за рубежом.

В данном курсе мы будем затрагивать, главным образом, проблемы обучения иностранному языку широкого круга обучаемых с целью подготовки слушателей к пороговому уровню или пороговому продвинутому уровню владения иностранным языком (уровни B1и B2 по общеевропейской шкале уровней владения иностранным языком).

Несколько слов о том, что сегодня понимают под уровнями владения иностранным языком. Благодаря усилиям Совета Европы по иностранным языкам (European Council for Modern Languages), сложилась единая система или шкала определения уровней владения иностранным языком. На основе данной Европейской шкалы уровней Ассоциация тестирующих учреждений Европы сертифицирует содержание национальных и международных экзаменов по иностранным языкам. Начиная с 2006 года в международных экзаменах, разрабатываемых в США (TOEFL, TOEIC), также стали учитываться уровни, принятые Советом Европы. Это позволяет унифицировать содержание и контроль процесса овладения иностранным языком в контексте непрерывного образования в мировом масштабе, а не только в Европе.

Перечислим уровни владения иностранным языком, выделенные в документах Совета Европы, а также соотнесем их с более привычными для нас определениями и знакомыми международными экзаменами по английскому языку как иностранному для каждого из выделенных уровней.

	<i>Уровни владения иностранным языком</i>	<i>Определение уровня, экзамен для данного уровня (на примере экзаменов сертификационного центра Кембриджского университета)</i>
A1	Breakthrough	Начальный уровень, уровень, не подлежащий сертификации. Starter level.
A2	Waystage Level	Элементарный уровень владения иностранным языком, уровень экзамена KET (Key English Test) Кембриджского университета. Elementary level.
B1	Threshold Level	Пороговый, базовый уровень, уровень многих национальных стандартов для выпускников средней школы. Уровень экзамена PET (Preliminary English Test) Кембриджского университета. Pre-intermediate — Intermediate level.
B2	Vantage Level	Пороговый продвинутый уровень, или уровень независимого пользователя. Уровень экзамена FCE (First Certificate in English) Кембриджского университета. Intermediate — Upper-intermediate level.
C1	Effectiveness Level	Уровень компетентного пользователя. Уровень экзамена CAE (Certificate in Advanced English). Upper-intermediate — Advanced level.
C2	Mastery Level	Уровень свободного владения языком на уровне образованного носителя языка. Уровень экзамена CPE (Certificate of Proficiency in English). Proficiency level.

После принятия в 2004 году новых ГОС (государственных образовательных стандартов) для полной средней школы данные уровни стали актуальными и для преподавателей иностранных языков в России. Уровень B1, или пороговый уровень зафиксирован в государственном образовательном стандарте как обязательный уровень выпускников полной средней школы (10—11 классы), изучающих иностранный язык на базовом уровне. На профильном уровне, т.е. для тех учащихся, которые выбрали филологический профиль, минимальным уровнем является уровень B2. Материалы ЕГЭ разрабатываются с учетом данных уровней для заданий повышенного и высокого уровня сложности.

Говоря о выделенных уровнях владения иностранным языком, следует отметить, что деление это достаточно условно, основано не столько на определении объема языковых единиц (т.е. на знании достаточного количества слов и грамматических конструкций), сколько на готовности решать коммуникативные задачи разного уровня сложности. Это достаточно трудно измерить и еще труднее развести по уровням, поэтому условность границ выделенных уровней признается большинством лингвистов и методистов, работающих в различных странах мира. Тем не менее, сделанная попытка дает основу для создания единого образовательного пространства в области развития языкового образования. Разработанный Советом Европы Языковой портфель позволяет не только учителю, но и учащимся попытаться определить свой реальный уровень владения иностранным языком, понять свои сильные и слабые стороны в использовании языка в устной и письменной речи, в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности.

Часто различные деятели образования и сами учителя сетуют на то, что очень трудно выйти на уровень заданных стандартов в силу незначительного количества учебных часов, выделяемых на изучение иностранных языков в школе и при отсутствии деления класса на группы, что затрудняет процесс обучения. В ответ можно заметить, что в мировой практике преподавания иностранных языков практически нет деления на подгруппы, и учитель работает с классом в 25—30 человек, правда, широко используя групповые и проектные формы работы. В некоторых странах мира (например, в Монголии) группа в 50 и более учащихся не является чем-то экстраординарным.

Что же касается количества часов, то для выхода на пороговый уровень необходимо около 350 учебных часов, а уровень В2 можно и рекомендуется достигнуть после 550 часов аудиторных занятий, на каждый последующий уровень добавляется от 200 до 250 дополнительных занятий. Если посмотреть программу массовой школы, то там количество часов значительно превышает минимум, особенно после введения новых ГОС, где изучение иностранных языков начинается со второго класса и является обязательным на протяжении всего процесса обучения, т.е. со второго по одиннадцатый класс. В специализированных же языковых школах количество аудиторных часов доходит до 1200. Здесь, правда, следует оговориться, что все, что касается европейских уровней владения языками и количества часов, рекомендованных на их изучение, относится к обучению взрослых. Учитывая тот факт, что обязательный курс иностранного языка в школе носит не только узко прагматический характер, но призван решать задачи общего развития личности ребенка, требуется гораздо больше времени на достижение соответствующего уровня владения иностранным языком у детей и подрост-

ков. Иногда можно с уверенностью сказать, что степень сформированности коммуникативных умений на иностранном языке у выпускников российских школ в отдельных видах речевой деятельности ничуть не ниже, чем у их сверстников в странах изучаемого языка, и даже выше, чем на родном языке.

Абсолютно недопустимо использовать международные экзамены по иностранному языку на уровне А2 как контроль успешности усвоения программы начальной или средней школы. Даже если уровень языковой сложности экзаменационной работы достаточно прост, задания экзаменов для взрослых предполагают совершенно иной уровень социальных знаний и умений, они рассчитаны на характерный для взрослых контекст деятельности, совершенно чуждый ребенку или подростку.

Тема использования международных экзаменов как национальных выпускных экзаменов все еще остается достаточно острой. Не повторяя сути всей дискуссии по данному вопросу, приведу лишь основные аргументы за развитие национальной системы языковых экзаменов.

- Любой международный экзамен ориентирован на ту или иную целевую аудиторию, и даже если он имеет ограничения по уровню проверяемых коммуникативных умений, характер и содержание заданий имеют ориентацию на контекст деятельности заданной аудитории. Так, например, некоторые экзамены являются академическими, т.е. призваны определить степень готовности испытуемых к продолжению образования в средних и высших учебных заведениях Европы и мира в целом. При этом очевидно, что специфика обучения в колледжах и вузах России и в Европе будет разной, а значит, и проверять готовность к обучению в вузе надо по-разному, с учетом национальной специфики академической среды. Есть и международные экзамены, разработанные для таких профессиональных групп, как шоферы такси, медсестры, телефонистки и т. д. При том, что языковой уровень этих экзаменов также не ниже уровня В1, вряд ли целесообразно использовать эти экзамены как выпускные экзамены для российских школьников, поскольку целью системы среднего образования России не является подготовка таких специалистов для других стран Европы, так же, как и направление наших выпускников для дальнейшего обучения за рубежом.
- Отказ от разработки национальных языковых экзаменов, как это показал опыт Греции и ряда других стран, может привести к опасности разрушения всей системы национальной языковой индустрии: отказу от разработки и издания собственных УМК по иностранным языкам, подготовки педагогических и научных кадров в данной области и т. д. После использования экзамена FCE как национального выпускного экзамена для школьников в течение ря-

да лет Греция пришла к выводу о необходимости создания собственного школьного выпускного национального экзамена по английскому языку, в рамках выделенных Советом Европы уровней владения иностранным языком. Такие же экзамены разрабатываются в Польше, Словении, Венгрии. Таким экзаменом является и ЕГЭ по иностранным языкам в России. Эти экзамены сходны, но не идентичны, они учитывают не только требования международных уровней, но и специфику национальных стандартов образования, процедуры поступления в вузы. Выбор экзамена, разработка его спецификации — это политическое решение, которое не может не сказаться на дальнейшем развитии системы непрерывного языкового образования на этапе «школа—вуз».

Рассмотрим же цели обучения иностранным языкам так, как они понимаются в документах Совета Европы сегодня, а затем сравним их с традиционно принятым комплексом целей обучения иностранным языкам в отечественной методике.

Основной целью обучения иностранному языку названо **формирование коммуникативной компетенции**. При этом, как уже было отмечено выше, есть несколько уровней данной компетенции. Однако компонентный состав остается при этом тем же. В документах Совета Европы коммуникативная компетенция рассматривается как единство, состоящее из нескольких составляющих, или компетенций. Рассмотрим суть каждой из них.

1. Лингвистическая компетенция. Она предполагает овладение определенной суммой формальных языковых знаний и соответствующих им навыков, связанных с различными аспектами языка — лексикой, фонетикой, грамматикой. При этом встает вопрос, какие слова, грамматические структуры, интонаемы необходимы человеку того или иного возраста, профессии и т. д. для обеспечения нормального взаимодействия на изучаемом языке. В этом плане интересно сравнить языковой репертуар, предлагаемый в отечественных и международных учебниках в рамках изучения различных тем и ситуаций, например «Отдых»/«Досуг»/«Животные» и т. д. Безусловно, слова, грамматические конструкции, интонаемы и т. д. изучаются с целью их преобразования в осмысленные высказывания, т.е. имеют четко выраженную речевую направленность. Таким образом, можно сказать, что акцент преподавания делается не на язык как систему, а на речь. Но речь всегда ситуативна, ситуация же, в свою очередь, определяется местом и временем, особенностями аудитории — партнеров по общению, целью общения и т. д. Чтобы адекватно решать задачи общения в каждом конкретном случае, помимо лингвистической компетенции нам необходима социолингвистическая компетенция.

2. Социолингвистическая компетенция. Это есть способность осуществлять выбор языковых форм, использовать их и преобразовывать в соответствии с контекстом. Чтобы научиться этому, обучаемому важно знать семантические особенности слов и выражений, их изменение в зависимости от стиля и характера общения, того эффекта, который они могут оказать на собеседника. Здесь необходимо привести несколько примеров. Возьмем *фонетику*. Прощаясь, по-английски вы произносите «Пока» (“Bye-bye”) с падающей интонацией. Что это значит, что стоит за этим? А ведь это угроза, предостережение. Вы можете этого не знать, но здесь, как и в жизни, незнание законов одной из сторон не может изменить сам закон и неминуемые последствия. Почему, здороваясь с приятелем или хорошим знакомым, можно в ответ на пожелание доброго утра сказать просто “Morning!”, причем с повышающейся интонацией, а обращаясь к уважаемому, малознакомому человеку, следует выговорить всю фразу, да еще с падающей интонацией?

На уровне использования *лексики* недостаток данной компетенции еще более заметен. Для ребенка неестественно обращаться к родной маме, величая ее “mother” (чему мы, кстати, учим), а для учителя абсолютно непозволительно обращаться к своим ученикам “Hey, guys!” (что учителя часто делают). Одна и та же фраза “You look cute today”, обращенная к маленькой девочке и взрослой женщине, в одном случае может быть комплиментом, а в другом приглушенной формой оскорбления. Однако всегда ли мы обращаем внимание на эти «мелочи» при обучении лексике, фонетике, грамматике?

Определяя выбор *грамматических* структур, будет ли естественным пригласить друга перекусить, сказав: «Не соблаговолишь ли ты откусить со мной гамбургер в полдень?» и, наоборот, позвать начальника на ленч следующим образом: «Эй, приятель, давай-ка закусим чем бог послал!» Можно продолжать приводить примеры, связанные с данным уровнем коммуникативной компетенции или ее отсутствием. Суммируя все вышесказанное, делаем вывод, что социолингвистическая компетенция и вопросы речевой и языковой допустимости имеют много общего. Возникает вопрос, когда же можно начинать формирование этой компетенции? Прежде всего, на этапе отбора языкового и речевого материала. Но этим, как правило, занимаются авторы учебников. При обучении фонетике, лексике, грамматике в коммуникативном контексте, учителю наверняка представится не одна возможность учета и формирования социолингвистического опыта обучаемых, при условии что он сам владеет данной компетенцией. Анализ любого аутентичного материала дает массу примеров, ценных как в практическом, так и в развивающем и воспитательном аспектах. Язык отражает особенности жизни людей. Изучая многообразие планов выражения, мож-

но многое понять и узнать о культуре различных стран изучаемого языка. А это подводит нас к необходимости формирования социокультурной компетенции.

3. Социокультурная компетенция. Сегодня, говоря о том, что целью обучения является общение на иностранном языке, мы подразумеваем не просто диалог на уровне индивидуумов, но готовность и способность к ведению диалога культур. В материалах Рекомендаций Комитета министров Совета Европы говорится о том, что богатое наследие разнообразных языков и культур Европы необходимо охранять и развивать, а усилия в области образования необходимо направить на то, чтобы предотвратить взаимное непонимание, обусловленное различиями языков, превратив языковой барьер в источник взаимного обогащения культур и широкого диалога-сотрудничества. Диалог культур подразумевает знание собственной культуры и культуры страны/стран изучаемого языка. Под культурой мы понимаем все то, что определяет сложившийся веками стиль жизни и характер мышления, национальный менталитет, а не просто искусство, которое, в свою очередь, тоже является частью культуры, отражает и формирует ее. Понимание того, как географическое положение и климат страны определяют ее быт, экономику и традиционные связи, знание основных вех развития истории, выдающихся событий и людей, религиозных верований и обрядов облегчает задачу межкультурного общения, помогает находить общее и отличное в наших традициях и стилях жизни, вести диалог на равных. Социокультурная компетенция является инструментом воспитания международно ориентированной личности, осознающей взаимозависимость и целостность мира, необходимость межкультурного сотрудничества в решении глобальных проблем человечества. Недаром в последнее время в учебниках иностранных языков нового поколения все большее внимание уделяется проблемам формирования экологического сознания учащихся, студентам предлагаются различные проектные задания, связанные как с проблемами экологической защиты природы, так и экологии взаимоотношений между людьми. Однако формирование социокультурной компетенции не сводится к формированию только глобальных представлений о мире. Так же, как и социолингвистическая компетенция, она пронизывает весь процесс обучения иностранному языку. Приведем несколько примеров. Всем нам известны слова, обозначающие цвета: голубой, черный, белый, желтый и т. д. Такие существительные, как «страницы», «воротничок», «рынок», «ложь» и т. д. тоже часто употребляются. Но когда на лекции студентам предложили составить из данных слов наиболее употребительные и значимые в культурологическом плане словосочетания, то со словом «pages» (страницы) основная масса назвала слово «white» (белые), а что подразумевает-

ся под выражением "yellow pages" (желтые страницы), т.е. рекламные справочники, составленные по перечню видов оказываемых бытовых услуг, многие не знали вообще. Примерно та же картина была и с выражениями "white/blue collars". Фраза "I am going to the drugstore to buy a pen" не покажется странной тому, кто знает, что в Америке в аптеке можно купить не только лекарства, но и почтовые и писчие принадлежности, шоколад и т.д. Знание фоновой, безэквивалентной лексики необходимо не только переводчикам, но и всем тем, кто хочет выйти на уровень независимого или компетентного пользователя иностранным языком. Это поможет избежать и недопонимания на уровне межличностного общения, обусловленного зачастую незнанием социокультурных особенностей. Приведем еще один пример. Группа американских студентов и профессоров приехала по обмену в один из московских университетов. Была составлена очень сжатая программа посещения культурных центров Москвы и других городов России. И вдруг группа просит перенести посещение Третьяковской галереи, назначенное на воскресенье, объясняя это решение желанием пойти на службу в храм. После непродолжительной беседы с русским преподавателем, сопровождавшим их в поездке и выступавшим в роли гида-переводчика, решение было изменено. Поняв, что служба в русском православном храме длится не час, как они предполагали по собственному опыту, а более двух часов, которые при этом надо отстоять на ногах; что прихожанам не дают книг песнопений и не указывают гимны со страницами в определенной последовательности для облегчения поиска слов и нот; что воскресных школ для взрослых не бывает, т.е. возможности пообщаться с русскими верующими даже на русском языке практически нет; что проповедь священника не отпечатывается и т.д., гости решили пойти в церковь, поставить свечки и ехать в Третьяковку. Но для того чтобы грамотно решать задачи общения и добиваться желаемых результатов, недостаточно лишь знаний культурологического характера. Надо иметь определенные навыки и умения организации речи, уметь выстраивать ее логично, последовательно и убедительно, ставить задачи и добиваться поставленной цели, а это уже новый уровень коммуникативной компетенции, которая в материалах Евросовета разделена на стратегическую и дискурсивную компетенции.

4—5. Стратегическая и дискурсивная компетенции. Многие вопросы, связанные с данными компонентами коммуникативной компетенции, прекрасно разработаны в курсе риторики, неспроста многие гуманитарно-ориентированные школы вводят этот курс в обязательную программу. Там можно найти ответы на вопросы о том, как работать над устным выступлением, что такое композиция речи, и как грамотно осуществлять взаимодействие со слушателем. Там же рассматриваются и такие вопросы, как определение темы, направлен-

ности выступления. логические приемы изложения (анализ, синтез, сравнение, обобщение), способы связи речи посредством слов, словосочетаний, предложений, повторов, анафор, выражающих субъективное отношение, языковые средства создания эмоциональности и оценочности речи и т. д. Трудно не согласиться с тем, что даже на родном языке, где знание слов и их стилистических особенностей не представляет сложности, убедительно, а значит и логично выстроить речь, добиться желаемого эффекта получается не всегда и не у всех. В значительной степени это определяется тем, что на уроках как иностранного, так и родного языка устные высказывания учащихся часто представляют речь лишь по форме, а по сути речью не являются. В разработанных классификациях видов речевой деятельности говорение и письмо относят к продуктивным видам деятельности, а это значит, что произведение, которое «создает» студент -- это плод его творчества, самостоятельный «продукт», неповторимый как по сути, так и по форме. На практике же часто приходится встречаться с ситуацией, когда ответы студентов по изучаемой теме похожи как близнецы-братья, являются ярким примером воспроизведения, репродуктивности, но не продуктивности. При проверке сформированности диалогических навыков общения это еще резче бросается в глаза. Задав вопрос собеседнику и не получив ответа (или получив «не тот» ответ), человек теряется, не знает, что делать дальше, иногда пытается подсказывать (т.е. навязывать) реплики на родном или иностранном языке собеседнику. Можно ли представить нечто подобное в ситуациях реального общения, когда, не получив ответа, человек толкает локтем собеседника в бок и яростно шепчет ему: «Ну, отвечай»? А так ли уж данная ситуация не типична для урока иностранного языка? Это еще раз говорит о необходимости формирования стратегической и дискурсивной компетенций, сущность которых заключается в умении построить общение так, чтобы добиться поставленной цели, во владении различными приемами получения и передачи информации как в устном, так и в письменном общении, компенсаторными умениями. Формирование указанных составляющих коммуникативной компетенции невозможно осуществить в отрыве от речевых функций, которые определяют как стратегию собственно общения, так и отбор языковых средств для решения задач общения. К сожалению, в процессе обучения иностранному языку изучение лексики, грамматики зачастую не связывают с речевыми функциями. Между тем, они помогают систематизировать и обобщать полученные знания, способствуя тем самым более прочному запоминанию. В различных источниках можно найти различное количество и различные варианты классификаций речевых функций. Но об этом речь пойдет в последующих лекциях. Последней по порядку, но отнюдь не последней по значимости составляющей коммуникативной компетенции (The last, but not the least) является социальная компетенция.

6. Социальная компетенция. Она предполагает готовность и желание взаимодействовать с другими, уверенность в себе, а также умение поставить себя на место другого и способность справиться со сложившимися ситуациями. Здесь очень важно сформировать чувство толерантности или, говоря русским языком, готовности выслушать и понять точку зрения, отличную от вашей. Здесь принцип «Кто не с нами, тот против нас» не работает, а вредит.

В отечественной методике преподавания иностранных языков также выделяются различные компоненты коммуникативной компетенции. Однако в отличие от вышеперечисленных компонентов, выделенных Советом Европы, в отечественной методике выделяют не шесть, а три или четыре компетенции:

1. Языковая компетенция, которую можно рассматривать как полный аналог лингвистической компетенции.

2. Речевая компетенция как соединение стратегической и дискурсивной компетенций.

3. Социокультурная компетенция как совокупность социолингвистической, социокультурной и социальной компетенций.

Идея объединить компетенции и представить весь набор коммуникативной компетенции в более сжатом виде, но без нарушения внутренней логики и целостности всего понимания данной компетенции, принадлежит профессору В.В. Сафоновой. Именно ее классификация с незначительными изменениями (набор компетенций был дополнен компенсаторной компетенцией, по предложению И.Л. Бим) была положена в основу новых стандартов по иностранным языкам для полной средней школы и примерных программ, рекомендованных Министерством образования и науки РФ в 2004 году. Эти стандарты и программы, наряду с учебными программами, одобренными Министерством образования и науки РФ для разных типов школ, и являются сегодня теми нормативными документами, на основе которых разрабатываются учебные и рабочие программы в каждой школе, лицее или гимназии.¹

¹ См. Новые государственные стандарты школьного образования по иностранному языку. 2—11 классы. (Образование в документах и комментариях). — М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2004.; В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова. Программа начального общего образования по английскому языку. — М.: АСТ: Астрель, 2006.; Е.Н. Соловова. Программа основного общего образования по английскому языку. 5—9 классы. — М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007.; В.В. Сафонова. Английский язык. Школа с углубленным изучением иностранных языков. 2—11 классы. (Программы общеобразовательных учреждений). — М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007.; Е.Н. Соловова. Английский язык. Элективный курс «Гид-переводчик». 10-11 классы. (Программы общеобразовательных учреждений). — М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007.; Английский язык. Элективные курсы «Культуроведение Великобритании» «Культуроведение США». 10-11 классы. /разраб. В.В. Сафонова, П.В. Сысоев. (Программы общеобразовательных учреждений). — М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007.

Как же современное понимание цели обучения иностранным языкам, предложенное в документах Совета Европы и отечественных нормативных документах — стандартах и программах по иностранному языку, сочетается с комплексом целей, традиционно принятых в отечественной методике? Вам предстоит ответить на этот вопрос самостоятельно, но прежде давайте вспомним, как формулировали цели изучения и обучения иностранным языкам ранее, до появления термина «коммуникативная компетенция».

В вопросах коммуникативного преподавания языков липецкая школа методики Е.И. Пассова занимала ведущее место, поэтому в данной лекции мы приводим его классификацию целей обучения иностранному языку. Подробнее о других подходах можно прочитать в книгах, приведенных в списке рекомендованной литературы.

ЗАДАНИЕ

Ознакомьтесь с трактовкой цели обучения иностранным языкам, принятой в советской методике, и определите:

- ♦ все ли компоненты коммуникативной компетенции были в ней отражены;
- ♦ что являлось приоритетным: обучение или воспитание, развитие личности школьника;
- ♦ какие позиции прежней трактовки были утрачены в последнее время;
- ♦ можно ли считать прежнюю трактовку целей обучения иностранным языкам современной и почему.

В отечественной методике обучения иностранным языкам в советский период традиционно выделяли 4 аспекта цели обучения иностранному языку, как, впрочем, и любому другому предмету.

1. Учебная или практическая цель. Учащиеся овладевают иностранным языком как средством общения и должны уметь им пользоваться в устной и письменной формах. Речь идет об овладении **4 видами речевой деятельности**: рецептивными — аудированием и чтением и продуктивными — говорением и письмом, а также связанными с ними **3 аспектами языка** — лексикой, фонетикой, грамматикой. Она предполагает овладение всеми **формами общения** и всеми **речевыми функциями** для того, чтобы владение ИЯ было средством: межличностного общения, обогащения духовного мира, отстаивания своих убеждений, пропаганды отечественной культуры, дружбы между народами, экономического и социального прогресса. Конкретными целями в каждом виде речевой деятельности являются:

- 1) **В говорении** — умение сообщить (доложить, известить, объявить, информировать, рассказать и т. д.); объяснить (охарактеризовать, уточнить, показать и т. д.), одобрить (рекомендовать, посоветовать,

подчеркнуть, поддержать, похвалить, поблагодарить), осудить (по-критиковать, возразить, отрицать, обвинить, оспорить), убедить (доказать, обосновать, уверить, уговорить, настоять и т. д.).

- 2) **В письме** — умение достаточно быстро фиксировать свои высказывания и высказывания других, выписывать из прочитанного, трансформируя материал, записывать план или тезисы выступления, написать письмо, рецензию, аннотацию.
- 3) **В чтении** — умение быстро читать про себя статью в газете или журнале; художественное произведение средней сложности для удовлетворения всех функций чтения как средства общения.
- 4) **В аудировании** — умение понимать аутентичную речь в нормальном темпе при живом общении и общий смысл радиопередач и фонозаписей.
- 5) **В переводе** — умение выступить в качестве переводчика в бытовой ситуации.

Чрезвычайно важным в учебном аспекте следует считать приобретение навыков самостоятельной работы.

2. Воспитательная цель обучения. Формирование мировоззрения, идейной убежденности, патриотизма, нравственности, ответственности за себя и происходящее вокруг. Эстетическое и духовное развитие личности. Воспитание нельзя делить на этическое, эстетическое, трудовое, экологическое, интернациональное и т. д. Всякое воспитание есть воспитание в человеке нравственности. Для реализации данной цели надо использовать все возможности: и содержательные — наличие всевозможных проблем, и организационные — обсуждение этих проблем и их трактовку. Возможности здесь поистине безграничны, самое главное — не ограничиваться благими намерениями, а выявить конкретные возможности ИЯ в этом плане и заложить их в систему обучения. Очень важно учитывать при этом как урочную, так и внеурочную деятельность.

3. Образовательная цель обучения. Приобретение знаний о культуре страны/стран изучаемого языка, включая литературу, музыку, архитектуру, живопись, историю, и т. д. Знания о строе языка, его системе, характере, особенностях, сходстве и различии с родным языком. Удовлетворение личных познавательных интересов в любой из сфер своей деятельности: от профессиональной до хобби.

4. Развивающая цель обучения. Осознание наличия множества средств выражения мыслей, того, как люди произносят звуки и слова, какие слова употребляют для номинации предметов, сравнение и сопоставление явлений родного и иностранного языка. Развитие чувства языка, языковой догадки, памяти во всех ее

видах, а также логики (анализа, синтеза, сравнения), сенсорного восприятия, мотивационной сферы, умения общаться, таких черт, как трудолюбие, воля, целеустремленность, активность, умение учиться.

Заканчивая рассмотрение различных подходов к формулировке целей изучения иностранных языков, предлагаем вам сравнить их и определить общие моменты и отдельные расхождения, а также проследить реализацию заявленных целей в различных УМК и учебных пособиях, выпущенных в разное время в России и за рубежом.

ЗАДАНИЕ

Просмотрите Программы по английскому языку для школ с углубленным изучением иностранных языков В. В. Сафоновой и скажите:

- ♦ что понимается под языковой, речевой и социокультурной компетенциями;
- ♦ как предложенное понимание целей соотносится с ранее рассмотренными подходами к трактовке комплекса целей обучения ИЯ в отечественной и зарубежных методиках;
- ♦ как они реализуются в Программах;
- ♦ как изменяется трактовка целей обучения в зависимости от этапа (начальный, средний, старший).

В настоящее время много говорится о необходимости обновления системы непрерывного языкового образования. Разрабатываются новые концепции школьного и вузовского образования, появляются новые модели подготовки специалистов, в том числе и в области подготовки и переподготовки учительских кадров.

Однако далеко не всегда понятно, касаются ли предлагаемые инновационные тенденции обновления содержания образования как такового или сводятся лишь к некоторым количественным и качественным изменениям в рамках разработки новых учебных программ и курсов.

Данный вопрос не является праздным, поскольку опыт разработки различных концепций школьного и вузовского языкового образования убеждает в том, что подчас разработка частных предметных концепций и минимумов содержания образования по различным предметам предшествует разработке общих концептуальных основ обновления содержания образования.

Далеко не всегда инициируемые реформы образования базируются на фундаментальном анализе реальных потребностей общества и личности в контексте изменяющихся международных, государственных, региональных условий и тенденций развития экономики и социальной жизни.

Анализ материалов международных научных конференций и последних научных разработок убеждает в том, что данное противоречие в понимании сути обновления характерно не только для России.

Все вышесказанное имеет непосредственное отношение к пониманию целей образования в целом и роли иностранного языка в развитии личности.

Если когда-то серьезно говорили о возможности передачи знаний, то сегодня очевидно, что знания не передаются, а получаются в процессе личностно-значимой деятельности. Сами знания, вне определенных навыков и умений их использования, не решают проблемы образования человека и его подготовки к реальной деятельности вне стен учебного заведения.

В настоящее время вопрос ставится еще шире. Целью образования становятся не просто знания и умения, но определенные качества личности, формирование ключевых компетенций, которые должны «вооружить» молодежь для дальнейшей жизни в обществе.

Совет Европы выделяет пять базовых компетенций, необходимых сегодня любым специалистам.

ЗАДАНИЕ

Определите роль иностранного языка в формировании указанных компетенций, необходимых, по мнению Совета Европы, для любого человека, начинающего трудовую карьеру. Докажите правомерность или неправомерность такой постановки вопроса.

- ♦ Социальные и политические компетенции, связанные со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов.
- ♦ Компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе, призванные препятствовать возникновению ксенофобии¹ и способствующие как пониманию различий, так и готовности жить с людьми других культур, языков и религий.
- ♦ Компетенции, определяющие владение устным и письменным общением, важным в работе и общественной жизни до такой степени, что тем, кто ими не обладает, грозит изоляция от общества. К этой же группе общения относится владение несколькими языками, приобретающими все возрастающее значение.
- ♦ Компетенции, связанные с возникновением общества информации. Владение новыми технологиями, понимание их силы и слабости, способность критического отношения к распространяемой по каналам СМИ и Интернета информации и рекламе.

¹ **Ксенофобия** — ненависть, нетерпимость к кому-либо или чему-либо чужому, незнакомому, непривычному.

- ♦ Компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь не только в профессиональном плане, но и в личной и общественной жизни.

Обобщая вышеперечисленные компетенции, можно сказать, что школьное и вузовское образование (в том числе и языковое) должно быть направлено на решение следующих общих задач. Эти задачи могут по-разному решаться в рамках изучения различных дисциплин, но в совокупности должны ориентироваться на формирование необходимых личностных качеств выпускников.

1. Формирование готовности к решению различных проблем, причем как в академическом плане, так и в более широком контексте. Решение любой проблемы начинается с ее определения. До тех пор пока проблема не сформулирована, не оформлена вербально, она словно и не существует. Сформулировав проблему, определив ее суть, можно искать возможные пути ее решения. Очевидно, что в зависимости от ситуации решение конкретно возникающей проблемы будет опираться на целый спектр знаний, навыков, умений, полученных в разных предметных областях. Для того чтобы данное качество было сформировано, необходимо:

- сделать преподавание различных дисциплин более проблемно ориентированным;
- шире использовать рефлексивный подход в обучении;
- стимулировать у учащихся умение не только отвечать на поставленные вопросы, но и формулировать свои собственные вопросы по курсу;
- усилить степень автономии учащихся;
- пересмотреть традиционные роли учителя и ученика на уроке.

2. Развитие стремления учиться всю жизнь, обновляя и совершенствуя полученные знания, умения и навыки применительно к изменяющимся условиям; при необходимости получить дополнительное образование и изменить характер деятельности, если предыдущее образование оказывается временно или частично невостребованным. Именно данное качество обеспечивает мобильность человека в обществе, может стать гарантом успеха и социальной защищенности. При этом уже полученное образование должно отличаться фундаментальностью, а не просто узкопрагматической направленностью, а значит, подготовить человека к подобным изменениям, обеспечить сформированность необходимых общеучебных умений и навыков, потребность в дальнейшем развитии.

3. Совершенствование билингвальной коммуникативной компетенции в устном и письменном общении с учетом социокультурных отличий современного поликультурного мира. Представляется, что достаточно сформированная коммуникативная компетен-

ция в общеевропейском понимании уже включает в себя целый набор компетенций, в том числе и в области информационной грамотности. В данном случае необходимо, чтобы цели и уровни формирования коммуникативной компетенции на родном и иностранном языках разрабатывались в единой логике. Согласованные позиции по формату и содержанию итогового контроля в различных гуманитарных дисциплинах, построенные не только на основе проверки фактологических знаний, но с учетом единых требований к уровню коммуникативных умений в устной и письменной речи, также способны сыграть положительную роль в решении данной задачи.



СОДЕРЖАНИЕ, ПРИНЦИПЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В данной лекции мы обсудим следующие вопросы:

- ✓ из каких компонентов складывается содержание обучения ИЯ;
- ✓ какие принципы обучения характерны именно для обучения иностранным языкам;
- ✓ как можно классифицировать средства обучения иностранным языкам.

В предыдущей лекции мы начали рассматривать наиболее важные категории методики обучения иностранным языкам. Ведущей категорией методики являются цели обучения, во многом определяющие весь последующий учебный процесс. Все другие методические категории лишь развивают те положения, которые определяются категорией цели, и отвечают на новые возникающие вопросы.

ЗАДАНИЕ

Соотнесите ту или иную категорию методики с вопросом, на который она призвана дать ответ.

- | | |
|--|------------------------|
| 1. Зачем учить? | А. Принципы обучения |
| 2. Чему учить? | Б. Цели обучения |
| 3. С помощью чего учить? | В. Содержание обучения |
| 4. На основе какой концепции строить обучение? | Г. Средства обучения |

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Очевидно, что данная методическая категория отвечает на вопрос «Чему учить?». Ответить на него не так просто, как может показаться на первый взгляд. В отечественной методике существует несколько подходов к определению содержания обучения иностранным языкам. Остановимся на том, который был предложен профессором Г. В. Роговой и который положен в основу многих методических школ России.

Определяя содержание обучения иностранному языку, последователи школы Г. В. Роговой выделяют три основных компонента содержания обучения: лингвистический, психологический и методологический.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Поскольку методика преподавания иностранных языков занимается не просто общими вопросами преподавания, а преподаванием иностранных языков, очевидно, что в определении содержания обучения данному предмету она опирается на исследования лингвистики — науки, занимающейся изучением языков как определенных кодовых систем, которыми люди пользуются для общения.

В лингвистике и в методике традиционно разграничивают такие понятия, как язык и речь. Они составляют две стороны одного явления, при этом имеют целый ряд отличий, которые необходимо учитывать при обучении иностранному языку.

Язык — это система языковых средств, необходимых для общения, и правил их использования.

Речь — это процесс реализации языковой системы в конкретных актах общения, а также продукты этого процесса — речевые произведения.

К единицам речи относятся ситуативно-обусловленные высказывания различной протяженности (от восклицания до развернутого информативного).

Таким образом, слово, словосочетание, предложение и т. д. можно отнести как к единицам языка, так и к единицам речи. Основное отличие заключается в том, что единицы языка организованы по формально-семантическому признаку, в то время как единицы речи — по семантико-коммуникативному. Это значит, что последние всегда соотнесены с конкретной ситуацией общения.

Приведем несколько примеров. Все знают, что означает слово “да/yes/oui/si/ja” и т. д. Однако в речи все зависит от ситуации. Здесь в зависимости от контекста, используемой интонации, мимики значение может измениться на прямо противоположное.

ЗАДАНИЕ

Придумайте такую ситуацию, когда слово «да» может использоваться для выражения следующих речевых функций:

- ♦ сомнение;
- ♦ удивление;
- ♦ несогласие;
- ♦ неудовольствие и т. д.

Стоит обратить отдельное внимание и на особенности речевого использования некоторых слов, которые на первый взгляд не могут представлять никаких сложностей в употреблении. Возьмем то же самое слово «да». Кажется, что тут сложного, особенно если вы научились голосом выражать разные эмоции и поняли, что от того, как вы говорите, часто зависит смысл высказывания. Но не все так просто, по крайней мере со словом «да». В русском языке, реагируя

на реплики типа «Вы не были в Австралии?», «Я слышал, что вы не хотите сниматься в кино?» и т. д., можно сказать: «Да, не была», «Нет, я хочу». В английском языке это абсолютно недопустимо. Мои американские друзья часто шутят по этому поводу, рассуждая о загадочной русской душе и непонятной ментальности, где «речка движется и не движется, песня слышится и не слышится». На английском языке в такой ситуации положено отвечать так: «Нет, я не была в Австралии», «Да, я хочу сниматься в кино./Но я хочу сниматься в кино».

Лингвистический компонент содержания обучения иностранному языку предполагает отбор необходимого материала: 1) языкового (лексического, грамматического, фонетического), 2) речевого, 3) социокультурного.

Критерии отбора могут быть разными, но в их основе всегда лежат такие факторы, как:

- предполагаемый контекст деятельности обучаемых, их реальные запросы, интересы и потребности;
- возраст;
- общий уровень образованности;
- уровень владения языком.

ЗАДАНИЕ

- ❖ Определите, какой из перечисленных факторов является ключевым при отборе лингвистического компонента содержания обучения иностранному языку, и обоснуйте свое решение.
- ❖ Определите суть отличий в отборе языкового, речевого, социокультурного материала (на примере предложенных тем) для обучения иностранному языку следующих групп учащихся:
 - ♦ дети 7—8 лет, не изучавшие иностранный язык;
 - ♦ дети 10—11 лет, которые некоторое время жили в стране изучаемого языка и могут немного читать и говорить на этом языке;
 - ♦ студенты Института востоковедения, которые сдали вступительный экзамен по английскому языку на продвинутом уровне, а теперь изучают один из восточных языков как основной, а английский как второй иностранный;
 - ♦ студенты факультета гостиничного хозяйства и менеджмента. Уровень языка — пороговый;
 - ♦ ученики 8—9 классов школы с углубленным изучением иностранного языка.

Темы: Семья. Досуг. Дружба. Образование. Старые и новые профессии. Природа. Путешествия.

- ❖ Просмотрите программы по иностранным языкам для различных типов учебных заведений и различных этапов обучения. Сравните их тематику/проблему, типологию учебных заданий и другие компоненты программы.

С чего следует начинать обучение иностранному языку — с языка или с речи? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо знать реальную ситуацию. Каков возраст учеников? Какова цель изучения ИЯ? Владеют ли они другим иностранным языком и в какой мере? И т. д.

Если речь идет о студентах языкового вуза, которые приступают к изучению третьего иностранного языка (например, испанского на базе английского и французского), то, возможно, наиболее эффективным будет путь сравнения фонетических, графических, грамматических и других особенностей изучаемого языка с уже освоенными. Здесь можно рассчитывать на осуществление положительного переноса полученных языковых знаний на формирование новых речевых умений.

Однако в большинстве случаев, когда целью обучения является формирование необходимого уровня иноязычной коммуникативной компетенции что называется с нуля, наиболее предпочтительным является путь от речи к языку, особенно на начальном этапе обучения младших школьников. Приведем несколько аргументов в защиту данного заявления.

1. Иногда школьники на родном языке не понимают некоторых лингвистических терминов. Объяснение, что такое вспомогательный глагол и чем он отличается от смыслового, что такое подлежащее и сказуемое/спряжение глаголов/склонение существительных и т. д., займет больше времени, чем весь процесс обучения необходимым речевым образцам. На родном языке они будут все это изучать, но несколько позже. К тому времени и на иностранном языке уже появится первичный опыт иноязычного общения. Вот тогда-то и можно будет систематизировать имеющийся опыт соизучения языков, провести языковые системные аналогии и противопоставления. Как показывает практика, даже на среднем и старшем этапах обучения в школе механическое записывание правил грамматики, фонетики и т. д. на русском или иностранном языке в специальные тетради мало что меняет в плане достижения чистоты речи.

2. Именно речевая ситуация помогает определить необходимый отбор языкового, речевого, социокультурного материала, а также последовательность и характер его предъявления и отработки.

Иногда речевая ситуация диктует необходимость использования достаточно трудного в языковом отношении материала. Однако если есть реальная потребность в его использовании, то этот материал может быть легко усвоен. Например, в начале изучения английского языка учащиеся знакомятся с такими речевыми структурами, как "This is ... Is this ...?". В фонетическом плане такое сочетание зазубных и межзубных звуков является очень сложным. Но как показывает практика, эта задача решается успешно при условии, что учитель проявляет достаточно умения и настойчивости.

При обучении таким словам, как "lunch, dinner, supper, in the morning/evening, at night" и т. д., следует обращать особое внимание не только на их форму, но и на социокультурные особенности употребления этих слов в иностранном и родном языках. Непонимание этих особенностей может привести в дальнейшем к неправильному их использованию в речи.

На курсах интенсивного изучения ИЯ для взрослых за одно занятие может предъявляться до 10—15 грамматических моделей и струк-

тур и до 100 новых слов. Они все определены конкретной ситуацией общения, разбиты на более мелкие ситуативно-обусловленные подгруппы и поначалу воспринимаются обучаемыми лишь как «строительные кирпичики» речевого взаимодействия. Осознание реальной структуры языка как системы на данном, начальном этапе обучения не столь важно. Оно, безусловно, необходимо для совершенствования речи и достижения чистоты навыка, однако всему свое время.

3. Такие составляющие коммуникативной компетенции, как речевая и социокультурная, вообще не существуют вне контекста, вне речи. Обратит внимание учащихся на особенности выбора тех или иных слов, структур или моделей, сформировать внимательное и вдумчивое отношение к использованию языка гораздо проще в рамках речевой ситуации и действий самих учащихся в этой ситуации, чем в ходе теоретического анализа типологических и социолингвистических особенностей двух языков. Что же касается объема и качественных характеристик индивидуального семантического поля учащихся, объема лексики и грамматики, можно смело сказать, что формирование прочных лексических и грамматических связей слов неразрывно связано с их использованием для реализации различных речевых функций.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Однажды мои друзья обратились ко мне за советом. Их ребенок шести лет ходил в клуб на занятия по развитию творческих способностей. Наряду со многими предметами, такими, как рисование, музыка и ритмика, у него были и занятия по английскому языку. Ходил ребенок на занятия почти год. Родители захотели узнать, стоит ли результат тех денег, которые за это были заплачены. На проверку оказалось следующее. Ребенок знал невероятное количество слов, в основном существительных, по нескольким темам. Он мог перечислить самых разных животных, знал названия таких продуктов, овощей и фруктов, о существовании которых я даже не подозревала. Как потом оказалось, они на самом деле все существуют, используются при приготовлении блюд в национальных кухнях различных стран. При этом ни на один вопрос на английском языке ребенок ответить не мог и кроме называния выученных слов просто не знал, что с ними делать. Кстати, и о принадлежности блюд к разным национальным кухням он тоже не знал, да и зачем в шесть лет ему было это знать?

ЗАДАНИЕ

- ❶ Что бы вы могли сказать на иностранном языке, если бы знали около ста слов, 99% из которых составляют существительные, по темам «Овощи и фрукты», «Времена года»?
- ❷ Какую цель преследовал учитель, отбирая учебный материал? Что он не учел, отвечая на вопрос «Чему учить?».

Вывод напрашивается сам собой. Отвечая на вопрос «Чему учить?», необходимо не просто отобрать языковой материал, но и подумать о том, что с ним будет делать ученик, т. е. определить те языковые, речевые и социокультурные навыки и умения, которые вы хотите сформировать у учащихся по использованию данного материала в процессе иноязычного общения.

Таким образом, психологический компонент содержания обучения ИЯ призван определить те навыки и умения, которые должны быть сформированы в процессе обучения на данном конкретном этапе и применительно к данным конкретным условиям.

Здесь возникают другие немаловажные вопросы. Что такое навыки и что такое умения? В чем их различие? За ответом на них обратимся к психологам.

А. А. Леонтьев полагает, что речевыми навыками следует считать речевые операции, выполнение которых доведено до степени совершенства. То есть навык предполагает способность к совершенному автоматизированным операциям или их сочетания, которая в любой момент может быть реализована. Это тот случай, когда говорят: «Разбуди человека ночью и заставь сделать что-то, и даже в таком полусонном состоянии он правильно выполнит задачу».

В методике обучения ИЯ навыки в большей степени связаны с освоением фонетических, лексических и грамматических сторон речи, т. е. с обучением различным аспектам языка и речи.

Однако, как считает А. А. Леонтьев, для осуществления общения недостаточно только сформированных речевых навыков. Необходимы еще и речевые умения, которые предполагают творческую деятельность, связанную с использованием воображения, эмоций, мышления. В каждой конкретной речевой ситуации речевые умения могут проявляться по-разному. Они могут предполагать учет не просто норм языковой грамотности, но и степени формальности общения, того эффекта, которого вы желаете добиться.

Иногда для достижения данного эффекта необходимо заведомо идти на нарушение норм лексического, фонетического или грамматического оформления речи. Речевые умения характеризуют не только продуктивный уровень общения, но и рецептивный. Довольно красочным примером может служить то, как разные люди рассказывают и понимают анекдоты. Смысл анекдота может быть одним и тем же, а впечатление будет разным.

Чтобы добиться комического эффекта, можно использовать различные средства выразительности, в том числе фонетические изменения мелодики, ритмико-интонационные и произносительные модели, свойственные людям различных национальностей, социальных групп, возрастов и т. д.; нарушение лексических и грамматических норм сочетания слов; смешение стилей речи и т. д.

Приведу несколько примеров умелого использования речевых умений для достижения желаемого эффекта.

Желая унизить своего итальянского соперника в глазах любимой девушки, англичанин с издевкой пародирует его неправильную английскую речь: "Thees ees exactly what I want forr my wonderful film." Не говоря о том, что для такой пародии необходимы фонетические навыки и умения для того, чтобы уловить весь комизм ситуации, необходимы еще и умения понять это при чтении или со слуха.

Последнее замечание относится и ко второму примеру, взятому из учебника Н. Н. Кохтева «Риторика» (М.: Просвещение, 1994). Автор предлагает определить, какими средствами пользуется писатель для создания комического эффекта (штампами, нарушением лексической сочетаемости, изменением значения слова и т. д.).

ЗАДАНИЕ

Прочтите приведенный ниже отрывок и докажите, что:

- ♦ автор обладает достаточными языковыми, речевыми и социокультурными умениями;
- ♦ читающий данный текст должен обладать достаточными речевыми умениями, чтобы понять смысл данного текста;
- ♦ русскоязычному понять данный текст проще, чем иностранцу;
- ♦ современной молодежи юмор данного отрывка может быть менее понятен, чем людям старшего поколения.

Отрывок из выступления прозаика Епифана Самсонова:

«Я рос в обычной семье, в которой поэтому всегда было место подвигу. Мой отец стоял на часах. Вернее сидел: он работал часовых дел мастером. Образно выражаясь, небо над головой охраняла моя мать: она трудилась вахтером в обсерватории. Стало быть, еще с молоком матери я всосал настоящую цену хлебу, маслу, яйцам и шпротам. Это оставило неизгладимый след на всю оставшуюся жизнь. Трудовые мозоли — это понятие я натер себе с детства».

Речевые умения всегда неразрывно связаны с личностью говорящего и его способностью правильно оценивать речевую ситуацию, готовностью при необходимости изменять ранее намеченный план речевого взаимодействия, адекватно использовать различные приемы аргументации, убеждения, получения информации и т. д.

При изучении ИЯ далеко не все могут достичь уровня речевых умений.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Восприятие знаний — это форма существования человека, а не некий набор отдельных элементов. Знания невозможно механически переложить из одной головы в другую. Усвоение знаний может идти только через деятельность. Человек вынужден сам создавать собственные знания, а учитель может лишь направить этот процесс. Данный тезис положен в основу концепции «Школа-2100»;

разработанной под руководством академика А. А. Леонтьева. Хороший учитель стремится не просто передать определенный объем информации, обучает не столько ответам на вопросы, сколько новым способам мышления, необходимым и достаточным навыкам самостоятельной учебной работы.

В настоящее время организация активной деятельности учащихся в процессе познания, стимулирование их творческой активности в течение всего учебного процесса являются одной из важнейших задач школы в целом и всех учителей-предметников. К общеучебным умениям и навыкам можно отнести овладение такими компонентами академического труда, как:

- планирование собственной учебной деятельности;
- выбор оптимальных средств решения поставленных учебных задач;
- использование учащимися различных технологий работы со справочной и учебной литературой в процессе выполнения учебной задачи;
- осуществление самоконтроля и самокоррекции в процессе учебной деятельности и т. д.

Особенностями предметной области «филология» в целом и предмета «иностраный язык» в частности является то, что умения, сформированные в устной и письменной речи, на уровне рецептивных и продуктивных умений являются системообразующим фундаментом успешности учебного труда по всем другим учебным дисциплинам как в школе, так и в вузе.

При изучении любой дисциплины учащиеся сталкиваются с необходимостью много читать, работать с учебной литературой, выполнять устные и письменные контрольные задания, излагать собственные мысли по тем или иным вопросам на родном или иностранном языке, сдавать экзамены. Иностраный язык уже перестал быть самоцелью, а рассматривается многими специалистами лишь как средство дальнейшего профессионального роста в различных областях. Недаром во многих технических и экономических вузах в настоящее время иностранный язык является одним из обязательных вступительных экзаменов, а иногда может использоваться и как рабочий язык лекций и семинаров в рамках курсовой подготовки будущих специалистов.

Очень часто учителя английского языка сетуют, что на иностранном языке дети должны уметь то, что они подчас не умеют и на родном. Чаще всего это относится к овладению различными технологиями чтения, формированию навыков различных форм записи, таких, как выделение ключевых слов/ключевой информации, конспектирование, запись лекции со слуха и т. д. Много проблем возникает и с развитием устноречевых умений и таких риторических умений, как аргументация, умение отделять главное от второстепенного, устанавливать причинно-следственные связи, использовать различные приемы изложения мысли, взаимодействия со слушателем и т. д.

Проблема учителя, а значит, и его учеников зачастую кроется в том, что учитель полагает, что если что-то легко и понятно ему са-

тому и однажды было им объяснено на уроке, то это автоматически становится понятным и доступным его ученикам. Иногда бывает и так, что учитель дает ученикам такие задания, которые с трудом может выполнить сам.

Сущность методологического компонента содержания обучения сводится к тому, что в процессе обучения учитель не только объясняет новый материал и организует его правильную отработку, но и предлагает своим ученикам определенные алгоритмы выполнения заданий, обучает их базовым приемам самостоятельной работы, а в случае необходимости снабжает их памятками по рациональному выполнению тех или иных заданий или видов работ.

Поскольку обучение иностранному языку предполагает формирование необходимой языковой, речевой и социокультурной компетенции, то очевидно, что в понятие методологического компонента содержания обучения различным аспектам языка и видам речевой деятельности входит обучение различным приемам работы с лексикой, грамматикой, фонетикой, различными типами словарей и справочников, а также приемам работы с текстом, в том числе и собственным. Необходимо также научить учащихся проводить социокультурные наблюдения в процессе соизучения языков и культур. Для этого можно использовать различные памятки-инструкции.

Здесь возникает вопрос: «А где учителю взять все эти памятки и инструкции?». Часть из них можно найти в профессиональной литературе для учителя, часть можно составить самим, исходя из собственного академического опыта и на основе профессиональной рефлексии с учетом особенностей своих учеников, о которых вы знаете больше, чем автор любого учебника.

Рассмотрим несколько примеров. Данные задания очень часто предлагаются ученикам на различных этапах обучения иностранному языку.

1. Выучите новые слова.
2. Подготовьте доклад на тему.
3. Составьте собственные предложения/рассказы с новыми словами.
4. Прочитайте текст, ответьте на вопросы по тексту и перескажите его и т. д.

Далеко не всегда результат бывает удовлетворительным. Очень часто это объясняется тем, что у учащихся нет необходимых академических умений, они не владеют рациональными приемами выполнения данных заданий. При колоссальных временных затратах результаты могут оставаться нулевыми.

Давайте проследим логику разработки памятки-инструкции вместе. Для этого нам придется выполнить некоторые совместные действия.

1. Для начала попробуем вспомнить, какие способы работы с новыми словами вы знаете. Дополните данный список:

- Использовать различные типы словарей для определения особенностей формы, значения и особенностей употребления слова.
 - Выписать слова в словарь и периодически проверять себя самому или просить кого-либо проверить правильность перевода.
 - Выписать слова на отдельные карточки и прикрепить их над рабочим столом так, чтобы они всегда были перед глазами.
 - Сгруппировать слова различным образом (синонимы-антонимы; близкие по смыслу слова; типичные словосочетания; слова, которые переводятся на русский язык неожиданно; трудные для написания/запоминания/произношения слова и т. д.).
 - Придумать предложения с новыми словами, стараясь использовать их в разных контекстах (взяв сюжет любимой книги/только что увиденной передачи/случая из жизни/придуманной фантастической ситуации и т. д.).
 - Придумать смешные предложения/сюжеты, состоящие на 80—90% из новых слов.
 - Найти в тексте новые слова и воспроизвести ситуацию их употребления.
 - Пересказать прочитанный ранее текст по другой теме с использованием вновь изученной лексики. И т. д.
2. Обсудите получившийся список с товарищами/коллегами/учениками.
 3. Составьте новый дополнительный список.
 4. Определите, какие из приемов вы не использовали раньше, но хотели бы использовать. Почему?
 5. С какими проблемами вы сталкиваетесь при использовании того или иного приема и как вы их решаете?
 6. Попробуйте сформулировать правила работы для себя.
 7. Запишите эти правила и представьте себя на месте своих собственных учеников. Все ли будет понятно? Если нет, внесите необходимые коррективы.

ЗАДАНИЕ

- ◆ Прочитайте приведенную ниже памятку по работе с новыми словами для учащихся средних классов. Скажите, может ли такая памятка:
- ◆ сократить временные затраты на изучение новых слов;
 - ◆ способствовать сокращению количества ошибок на употребление новых слов;
 - ◆ сформировать необходимые академические навыки самостоятельной работы со словарем.

Обсудите свой ответ. Внесите собственные коррективы в данную памятку.

Памятка по работе с новыми словами дома

1. Внимательно изучите упражнение учебника или текст, где встречаются новые слова. Если вы не уверены, что точно поняли смысл слова, обратитесь к словарю учебника, а еще лучше к толковому словарю.

2. Выписывая слово в свой словарь, обратите внимание на следующие моменты:
- ♦ употребляется оно без предлога или с предлогами, какими;

ПОМНИТЕ!

1) В английском языке предлоги не только заменяют падежи, но и могут полностью изменять смысл слова.

Например: to look after — ухаживать, заботиться; to look for — искать; to look through — бегло просматривать.

2) В русском и английском языках слова могут иметь разное управление — прямое или предложное.

Сравните: лазать по деревьям/по горам — to climb trees/mountains; слушать музыку — to listen to music.

- ♦ какое место занимает слово в предложении;
- ♦ с какими словами новое слово сочетается;
- ♦ с какими словами оно может быть спутано в родном или иностранном языке.

ПОМНИТЕ!

В русском и английском языках одно и то же слово может иметь различную сочетаемость, по-разному переводиться в зависимости от того, с каким словом оно употребляется в данный момент.

Сравните: легкая сумка — light bag; легкая работа — easy work; ожидать взаимопомощи — to expect mutual help; ожидать прибытия поезда — to wait for the train.

3. Постарайтесь найти в слове то, что поможет вам его быстрее запомнить. Это может быть:
- ♦ его произношение;
 - ♦ написание;
 - ♦ синонимы или антонимы;
 - ♦ способ образования;
 - ♦ неувольнимые ассоциации.
4. Прочитайте предложения с новыми словами вслух. Вы уверены, что полностью понимаете их смысл? Попробуйте перевести их на литературный русский язык, а затем по памяти, не глядя в текст, обратно на английский. Проверьте себя по книге.
5. Составьте свои предложения с новым словом. Постарайтесь сделать их интересными, неожиданными для товарищей. Вы уже много знаете, и каждый из вас — уникальная личность. Старайтесь не повторяться в примерах. Вы уверены, что можете перевести свои предложения на литературный русский язык? А предложения своих товарищей? Проверьте себя.
6. Объедините все новые слова в небольшом рассказе. Если вы испытываете трудности, просмотрите памятку по составлению рассказа.
7. Выполните упражнения учебника, а также задания и упражнения на карточках, предложенные учителем.

8. Придумайте свои собственные упражнения, пользуясь списком идей (список идей можно взять из учебника "Cambridge English for Schools").
- ❖ Попробуйте составить собственные рассказы с новой лексикой (лексикой по какой-либо теме) или подготовить доклад по теме «Выдающиеся личности XX века». Выполняя задание, обратите внимание на следующие моменты:
- ◆ О чем вы подумали, прежде чем начать выполнять задание?
 - ◆ Какие действия вы совершали и в какой последовательности (постарайтесь зафиксировать даже самые незначительные детали)?
 - ◆ Чем определялся выбор данных действий и последовательность их выполнения?
 - ◆ Что вызвало затруднения?
 - ◆ Что помогло вам справиться с этими трудностями? Что нужно сделать для того, чтобы ваши ученики также смогли преодолеть эти трудности?
 - ◆ Могли ли действия быть другими и почему?
 - ◆ Как сформировать аналогичные умения у учащихся?

В последующих лекциях мы еще не раз вернемся к вопросу о разработке памяток для учащихся, а пока можно потренироваться в составлении небольших памяток по использованию словарей, работе с аудиопленками, текстами различных жанров и т. д. самостоятельно. Жизнь и практика преподавания помогут внести в них необходимые коррективы. Главное, помнить народную мудрость: «Не ошибается тот, кто ничего не делает» или "If there is a will there is a way".

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В методике обучения иностранным языкам существуют различные подходы к определению принципов обучения. Тем не менее можно выделить общедидактические принципы обучения и специфические принципы формирования иноязычной коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка.

ОБЩЕДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ

В основе обучения любому предмету лежат такие основополагающие принципы, как:

- воспитывающего обучения;
- сознательности;
- активности;
- наглядности;
- доступности и посильности;
- прочности;
- индивидуализации.

Все эти принципы подробно анализируются в курсе дидактики. Безусловно, в рамках преподавания любой дисциплины эти принципы получают свое специфическое звучание и прочтение. В некоторых

методиках обучения иностранному языку эти особенности раскрываются в разделе, посвященном определению базовых принципов обучения предмету. В данном курсе мы подробнее рассмотрим особенности их реализации при обучении иностранному языку в лекции 3, посвященной современному уроку иностранного языка.

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Помимо общедидактических принципов, в методике обучения ИЯ можно выделить несколько принципов, актуальных только для данной дисциплины. Разные методисты по-разному подходят к определению этих принципов, они могут по-разному формулироваться, но в своей основе они составляют неразрывную троицу: принцип коммуникативной направленности, принцип дифференциации и интеграции, принцип учета родного языка.

Принцип интеграции и дифференциации

Объяснить суть предполагаемой в данном случае интеграции можно в одном предложении: какому бы аспекту языка или виду речевой деятельности мы ни обучали, одновременно в большей или меньшей степени мы задействуем и формируем все остальные аспекты и виды речевой деятельности.

Давайте убедимся в истинности данного утверждения. Возьмем, например, обучение лексике. В процессе работы над словом мы:

- произносим данные слова изолированно, а также в различных контекстах, а значит, формируем определенные фонетические навыки;
- учимся соединять это слово в предложении с другими словами, изменять его форму в зависимости от норм управления и контекста, следовательно, отрабатываем различные стороны грамматического и собственно лексического навыков;
- выполняем разнообразные лексические упражнения, которые предполагают умение читать и понимать со слуха различные по объему тексты;
- выполняем письменные упражнения с новыми словами, следовательно, используем письмо.

ЗАДАНИЕ

Докажите обоснованность данного положения применительно к обучению:

- ♦ чтению;
- ♦ грамматике;
- ♦ аудированию;
- ♦ фонетике.

Этот принцип действует и в данном курсе. Очень трудно избежать повторов, поскольку обучение ИЯ представляет собой единый

процесс, где различные стороны воспитания, образования и развития личности обучаемого настолько тесно переплетены, что подчас их трудно отделить друг от друга. Одни и те же примеры могут быть использованы в различных разделах курса, иллюстрируя разные положения методики обучения ИЯ.

Тем не менее, если посмотреть на оглавление, то можно легко выделить определенные разделы, и в каждом из них будет что-то особенное, специфически неповторимое.

Суть дифференциации в данном случае определяется тем, что при формировании каждого вида речевой деятельности и аспекта языка мы используем особые упражнения и задания, построенные с учетом специфических механизмов, лежащих в основе формирования каждого отдельного языкового и речевого навыка.

Принцип учета родного языка

В основе данного принципа лежат две противоположные тенденции, которые условно можно охарактеризовать как положительную и отрицательную. Речь идет о явлениях переноса и интерференции.

Очевидно, что если в процессе обучения ИЯ мы можем провести определенные параллели с родным языком, установить общие закономерности, то процесс обучения будет представлять меньше сложностей.

Положительное влияние родного языка на формирование аналогичных языковых и речевых навыков называется переносом. Здесь хотелось бы подчеркнуть мысль о том, что, говоря о переносе, следует учитывать не только собственно языковую сторону вопроса, но и те навыки изучения языка, которые учащийся может перенести с родного языка на иностранный. Вот почему в новой концепции 11-летней школы такое большое внимание уделяется интеграции подходов к обучению родному и иностранному языкам, а также и другим гуманитарным дисциплинам.

Тем не менее при изучении иностранного языка мы часто сталкиваемся с такими языковыми явлениями, которые либо не имеют аналогов в родном языке, либо используются по-разному. В данном случае возникает отрицательное явление интерференции. Можно говорить о межъязыковой и внутриязыковой интерференции.

ЗАДАНИЕ

- ❖ Определите, о какой интерференции: межъязыковой или внутриязыковой — идет речь в каждом из приведенных примеров.
- ♦ При изучении многих современных европейских языков русскоговорящий учащийся сталкивается с несколькими группами настоящего, прошедшего и будущего времени, в том числе и с перфектными.
 - ♦ При изучении иностранного языка русскоговорящий студент сталкивается с явлением артикля.
 - ♦ Англоговорящий ученик приступает к изучению испанского языка и сталкивается с явлением артикля.

- ♦ Русскоговорящий/франкоговорящий ученик, изучающий английский язык, сталкивается с тем, что будущее время может быть выражено с помощью различных групп времен.
- ❖ Скажите, испытываете ли/испытывали ли вы трудности, обусловленные влиянием интерференции в каждом из приведенных примеров. Как вы справляетесь с данными трудностями?
- ❖ Приведите конкретные примеры межъязыковых и внутриязыковых трудностей, связанных с изучением ИЯ, опираясь на личный опыт.

Для того чтобы минимизировать данное отрицательное явление, надо не просто умело и грамотно исправлять возникающие ошибки, но прежде всего предвидеть такие ошибки и заранее предупреждать их появление. На этапе объяснения нового материала следует вовлекать учащихся в активные действия по сравнению различных явлений родного и иностранного языков, а также аналогичных, но не тождественных явлений в рамках изучаемого языка; обеспечивать достаточный уровень тренировки и автоматизации навыков.

Данный принцип может быть эффективно использован только в том случае, если учитель, помимо иностранного языка, владеет и родным языком его учеников.

Практика доказывает, что очень часто учитель-иностранец, носитель языка, не понимает тех трудностей, с которыми сталкиваются его ученики, и не может объяснить то или иное трудное языковое явление так же эффективно, как учитель, в свое время прошедший все ступени изучения данного языка как иностранного.

ЗАДАНИЕ

- ❖ Вспомните, что для вас представляло наибольшие трудности при изучении иностранного языка.
- ❖ Определите, что или кто помог вам в их преодолении.
- ❖ Можно ли использовать ваш собственный положительный или отрицательный опыт изучения ИЯ при организации эффективного обучения данному языку.

Принцип учета родного языка также не работает в полной мере в интернациональных классах, где собраны ученики, говорящие на разных языках. Вот почему международные учебники хороши в смешанных языковых аудиториях и не всегда эффективно работают в моноязычных классах. В последнее время появилась тенденция подключать отечественных авторов-методистов к написанию компонентов УМК для международных учебников иностранного языка. Такой опыт уже существует с учебниками издательства Кембриджского университета, с учебниками немецкого языка, издаваемыми при содействии Немецкого культурного центра им. Гёте (Goethe Institut) и т. д.

Абсурдная на первый взгляд ситуация, когда английский язык используется в качестве основного языка обучения в школе, при

том, что он не является ни родным, ни государственным языком данной страны, не покажется уж столь абсурдной, если учесть, что в некоторых странах Африки существует такое количество местных наречий и языков, что ни один учитель не в состоянии освоить все языки учеников, собранных в одном классе. Но даже если это и возможно, как решить, какой из этих языков сделать основным и как научить ему остальных учеников?

Принцип коммуникативной направленности обучения

Как известно, цель оправдывает средства и определяет их выбор. Если признать формирование необходимого и достаточного уровня коммуникативных умений у учащихся в качестве основной цели обучения, то очевидно, что обучать иностранному языку сегодня вне коммуникативного контекста деятельности невозможно.

Что же лежит в основе коммуникативного контекста обучения?

Прежде всего это категория смысла. На уроке ученикам могут предлагаться различные упражнения и задания. Некоторые из них являются подлинно коммуникативными, но значительная часть упражнений и заданий направлена на отработку чистоты языковых и речевых навыков и умений. Было бы неправильно отрицать право тренировочных упражнений на существование в рамках коммуникативного подхода к обучению. Упражнения могут иметь разную степень коммуникативной свободы для учащихся. В отечественной методике выделяют:

- подстановочные упражнения, где учащиеся действуют строго по аналогии с образцом;
- трансформационные упражнения, где учащиеся уже должны избирательно использовать имеющиеся знания и навыки с учетом реального контекста или измененной ситуации;
- условно-коммуникативные задания, где ситуация учебного общения смоделирована близко к реальной, но где учащиеся строго следуют полученным инструкциям;
- подлинно коммуникативные задания, где идет реальное общение на иностранном языке без какой-либо регламентации и инструкций со стороны учителя.

В англоязычной методической литературе выделяют три типа упражнений, основанных на степени свободы учащихся в ходе их выполнения:

- жестко регламентирующие действия учащихся/правильность выполнения (*controlled exercises*);
- предполагающие относительную самостоятельность учащихся при достаточной степени руководства со стороны учителя (*guided exercises*);
- подлинно коммуникативные/свободные (*communicative exercises*).

Очевидно, что последние вряд ли будут составлять подавляющую массу упражнений и заданий.

Важно обеспечить наличие смысла при выполнении всех остальных типов упражнений. Механическое зазубривание или бессмыс-

ленное повторение одного и того же материала вызывает раздражение и ненависть к предмету. Одно и то же задание можно сделать значимым в смысловом отношении, а значит, и обучающим, и развивающим, и воспитывающим, а можно превратить в пытку.

В основе категории смысла лежат **РЕАЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ** учащихся, их **ИНТЕРЕСЫ**, обусловленные реальным или возможным **КОНТЕКСТОМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**.

Поскольку в дальнейших разделах данной книги мы постоянно будем возвращаться к условиям создания коммуникативности при обучении различным навыкам и умениям, в этой лекции ограничимся лишь некоторыми наиболее общими советами для учителя и учеников. Их выбор определяется тем, что в жизни мы выступаем и в роли учителя, и в роли ученика. В роли последнего мы часто бываем более беззащитными перед лицом обстоятельств и не всегда можем выбрать правильную манеру поведения.

Советы, данные ниже, основаны на личном опыте автора, а также на положениях материалов Совета Европы, озаглавленных «Коммуникативность в обучении современным языкам» (Совет Европы, 1995).

Рекомендации преподавателю

1. Предлагайте своим студентам такие темы, тексты, задачи, в которых содержится новая для них информация и которые близки им по контексту деятельности.
2. Апеллируйте к их опыту, знаниям, эмоциям и чувствам.
3. Чаще используйте различные языковые и речевые игры, проблемные задания и элементы соревнования.
4. По возможности обеспечивайте учащимся право выбора тем, текстов, заданий и т. д.
5. Поощряйте нестандартные решения учащихся, даже если эти решения приводят к использованию незнакомого языкового материала и провоцируют много ошибок, а также не совпадают с вашим или общепринятым мнением.
6. Показывайте пример речевого взаимодействия, вежливого отношения к оппоненту, готовности к решению возникающих проблем. Чаще хвалите своих учеников, при этом используйте различные оценочные коммуникативные приемы (как вербальные, так и невербальные).
7. Варьируйте использование индивидуальных, парных, групповых форм работы на уроке. Именно в процессе совместного выполнения учебных заданий можно моделировать условно-коммуникативные и реальные коммуникативные ситуации на уроке.
8. Не ставьте нереальные задачи перед учениками, шире используйте содержательные, языковые и речевые опоры с учетом индивидуальных особенностей учащихся.
9. Создайте партнерские отношения. Не бойтесь делегировать часть своих полномочий студентам, в этом случае появляется чувство коллективной заинтересованности и ответственности за результат!

Рекомендации обучаемым

1. Активно включайтесь в процесс обучения. Не стесняйтесь обсуждать свои предложения по выбору текстов, задач и методов с преподавателем.
2. Будьте конструктивны в своих предложениях, при этом не отказывайтесь от разумных компромиссов.
3. Шире используйте разнообразные источники получения информации (справочную литературу, Интернет и т. д.).
4. Ищите наиболее оптимальные для вас способы запоминания материала, приемы выполнения заданий и т. д.
5. Выбирайте разумных наставников, обращайтесь к ним за советами.
6. Не стесняйтесь делиться своим опытом, знаниями, чувствами, сомнениями.
7. Учитесь оценивать тексты, задания, свою работу и свой прогресс в овладении языком.
8. Не будьте чересчур самокритичны или самоуверенны. Помните о перспективе.
9. Уважайте индивидуальность других людей.

СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Данная категория методики отвечает на вопрос «С помощью чего обучать иностранному языку?». Под средствами обучения понимается все то, что оказывает помощь в процессе изучения/обучения ИЯ в классе и дома. Эти средства могут быть:

- обязательными (основными) и вспомогательными;
- ориентированными на ученика и на учителя;
- техническими и нетехническими.

В настоящее время учителю не приходится жаловаться на то, что ему негде взять необходимые для эффективной работы средства обучения. Сегодня проблема формулируется иначе, а именно: как выбрать из огромного количества предлагаемых средств обучения те, которые помогут оптимизировать процесс обучения, принесут пользу, а не вред (может быть и такое). Недаром в Положении об аттестации учителей (см. Приложение № 1) записано, что квалифицированный учитель умеет грамотно отбирать, а при необходимости и составлять учебные и контрольные материалы, адекватные условиям обучения.

ОСНОВНЫЕ И ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

К основным средствам обучения сегодня можно отнести УМК (учебно-методические комплекты). Именно УМК, а не просто учебник. Если речь идет о формировании коммуникативной компетен-

ции на уровне порогового владения ИЯ, а не просто об умении читать, что-то говорить и немного писать на иностранном языке, то одного учебника будет явно недостаточно. Самому учителю тоже нужна помощь, особенно если он только начинает профессиональную деятельность, имеет огромную нагрузку и мало времени для самостоятельной подготовки.

Состав современных отечественных и зарубежных УМК может незначительно варьироваться, но если этот УМК претендует на эпитет «современный», то у него должна быть определенная инвариантная часть.

<i>Варианты</i>	<i>Компоненты УМК</i>
Инвариантное (обязательное) ядро любого современного УМК	<ul style="list-style-type: none"> • Книга для учащихся • Аудиокассеты к книге для учащихся • Книга для учителя
Возможные дополнительные компоненты в составе современных отечественных и зарубежных УМК	<ul style="list-style-type: none"> • Рабочая тетрадь • Книга для чтения • Специальный набор кассет только для учителя • Культуроведческое пособие • Аудиокассеты по культуроведению • Контрольно-тестовые задания • Видеокассета • Книга для учителя по использованию видеоматериалов • Лексико-грамматические упражнения и задания (с ключами или без них) • Пособие по обучению письменной речи

В настоящее время существует большой выбор УМК, ориентированных на различные модели обучения ИЯ. При выборе базового курса учитель обычно руководствуется многими соображениями, но ведущими можно назвать следующие:

- является ли этот курс полным учебно-методическим комплектом или к нему необходимо подбирать/составлять недостающие компоненты;
- соответствует ли данный курс требованиям отечественных федеральных/региональных программ по иностранному языку;
- соответствует ли этот курс возрасту учащихся, возможному контексту их деятельности, реальным интересам, потребностям и возможностям;
- развивает ли этот курс в достаточной мере необходимые языковые, речевые и социокультурные умения в различных видах речевой деятельности;

- обеспечивают ли материалы хорошие модели для использования естественного языка, тесно ли увязаны в контексте значение, форма и употребление;
- доступен ли данный курс учителю и ученикам.

Можно привести множество других соображений, но поскольку все из них учесть невозможно, обратим внимание еще на один момент.

Если учитель работает не просто как частный репетитор, то выбор УМК и других базовых средств обучения является прерогативой не только самого учителя, но и школы. Это объясняется тем, что слишком большой плюрализм в данном вопросе может лишить учеников равных образовательных возможностей даже в рамках одной школы, а администрация будет испытывать значительные затруднения в организации замены уроков заболевших учителей.

Следует подумать и о том, что ученики вашей школы, изучавшие ИЯ с помощью экзотических методов и эксклюзивных средств обучения, могут переехать в другой район или город, перейти в другой класс или школу. Учитель ответствен за то, чтобы уровень подготовки таких учеников соответствовал государственным программным требованиям, а иначе можно сказать, что эксперимент не удался. Тем более что в эксперименте задействованы наши дети, очень ранимые и часто беззащитные перед лицом обстоятельств.

К дополнительным средствам обучения можно отнести различные учебные пособия, как профессионально изданные, так и составленные самим учителем.

Это могут быть:

- другие УМК, которые используются лишь частично;
- специальные учебные пособия для развития конкретных видов речевой деятельности;
- книги для чтения;
- разнообразные видео- и аудиоматериалы;
- сборники языковых и речевых игр для различных этапов обучения;
- компьютерные программы;
- таблицы и схемы;
- карточки;
- картинки;
- музыка и песни;
- рифмовки и стихи, т. е. все то, что разумно дополняет и компенсирует определенные недостатки базового УМК.

Идеального курса для всех возможных условий обучения не существует, но существует огромное количество учебных пособий, среди которых учитель-профессионал может найти нужные ему материалы, а в случае крайней необходимости и составить свои собственные.

В дальнейших лекциях будут даны рекомендации по отбору учебных материалов для формирования различных коммуникативных навыков и умений, а также для составления собственных дополнительных средств обучения.

ТЕХНИЧЕСКИЕ И НЕТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Очевидно, что в настоящее время на уроке иностранного языка трудно обойтись без технических средств обучения. Тем не менее еще существуют школы, где не только видео-, но и аудиоаппаратура считается непозволительной роскошью. Не комментируя данное положение, следует добавить, что учитель, как и любой профессионал, должен быть готов к решению возникающих проблем. Проще всего принять ситуацию как данность, но, как известно, под лежащий камень вода не течет.

Приведу здесь один очень показательный пример, с которым я как член жюри американской организации АСПРЯЛ столкнулась при отборе учителей английского языка для профессиональной стажировки в США. Это был третий тур. По правилам организации учитель должен прислать письменное обоснование собственной концепции обучения иноязычной культуре, а также анализ удач и неудач в профессиональной деятельности и причин последних. Затем на местах проходило устное собеседование с представителем АСПРЯЛ (носителем языка). На третьем туре в Москве эксперты лишь познакомились с полученными материалами и результатами собеседования. Один из кандидатов прекрасно прошел собеседование, прислал очень грамотный анализ собственной деятельности: прекрасно структурированный и написанный на хорошем уровне профессионального языка (по-английски), НО ОТ РУКИ. Ниже была приписка, объяснявшая, что машинка в школе сломалась и перепечатать текст возможности не было. Решение членов комиссии было однозначным. Кандидата признали одним из самых профессионально подготовленных и перспективных, но в стажировке отказали. Аргумент отказа был таким: «Если учитель иностранного языка, знакомый с требованиями профессиональной культуры, не смог решить столь незначительную проблему, значит, он плохой организатор и менеджер, а значит, на уровне распространения и внедрения полученного нового опыта он будет руководствоваться собственными удобствами, а не результатами и интересами дела».

Чтобы успешно решать задачи обучения школьников и реально готовить их к практической деятельности, необходимо не просто самим использовать технические средства обучения на уроке, но и научить учащихся работать с ними самостоятельно.

Трудно переоценить те плюсы, которые дает использование аудио- и видеоматериалов на уроке иностранного языка. Эпидиаскоп может значительно сократить усилия учителя при фронтальной работе с доской, поскольку пленки можно использовать многократно и не надо переписывать один и тот же текст мелом на доске для каждой новой группы учащихся. Кстати, умение пользоваться этим

техническим средством является необходимым элементом профессиональной культуры учителя, особенно при публичных выступлениях на научных конференциях и семинарах. Правда, на последней международной конференции в Китае в октябре 2000 года, где мне пришлось выступать, я убедилась в том, что эпидиаскоп как ТСО (техническое средство обучения) уже уходит в прошлое. 99,9% выступавших на конференции использовали компьютерные программы, которые автоматически воспроизводились на большой экран с переносного компьютера, лежавшего на кафедре перед докладчиком.

В настоящее время любому специалисту важно уметь работать с компьютером, пользоваться Интернетом для подготовки различных раздаточных материалов, индивидуальных домашних заданий и т. д. Через Интернет можно легко получить профессиональную консультацию, найти интересный аутентичный текст и т. д. Однако следует предупредить, что многие компьютерные программы и материалы, полученные из Интернета, надо предварительно подвергать тщательному анализу, поскольку в них могут быть и ошибки, и заведомо ложные социокультурные стереотипы, которые кто-то пытается навязывать через электронную сеть не очень разборчивым пользователям.



УРОК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СЕГОДНЯ

В данной лекции мы поговорим о методическом содержании современного урока иностранного языка и его особенностях. В основе лекции лежит концепция профессора Е. И. Пассова, изложенная им в прекрасной книге, которая так и называется «Урок иностранного языка в средней школе» (М.: Просвещение, 1988), а также практические наработки автора данной книги.

Вопросы для обсуждения:

- ▼ Сущность методического содержания урока иностранного языка.
- ▼ Основные черты современного урока иностранного языка.
- ▼ Роль учителя и ученика на уроке иностранного языка.

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Урок — это неотъемлемая часть учебного процесса. На уроке, как в капле воды, отражаются все плюсы и минусы научной концепции, которую использует учитель. Опытному методисту достаточно посетить несколько занятий, чтобы иметь представление о том, как идет процесс преподавания языка в конкретном классе. Даже если учитель пытается отрететировать заранее и показать хороший спектакль вместо рабочего урока, это неизбежно станет очевидным через первые же 5—10 минут.

Урок обладает всеми свойствами общего процесса обучения. Он представляет собой сложный комплекс учебных задач, которые как учитель, так и ученики решают, исходя из конкретной, сугубо индивидуальной ситуации, условий работы группы или отдельного ученика.

Мне приходится часто посещать уроки иностранного языка как у начинающих преподавателей, так и у опытных учителей. У каждого учителя со временем вырабатывается свой стиль, свои любимые приемы работы. Что хорошо для одного учителя, то не всегда может быть приемлемо для другого. Но что объединяет все хорошие уроки, так это грамотная методическая концепция.

Знающие учителя всегда четко понимают, с какой целью они предлагают то или иное задание, какие учебные задачи они хотят решить. Такие учителя умеют видеть альтернативные пути решения одной и той же проблемы и могут объяснить свой выбор. Без четкой методической концепции урок может превратиться в хаос, в беспорядочный набор случайных упражнений и заданий, смысл которых непонятен даже учителю, не говоря об учениках.

Давайте поговорим о методическом содержании урока иностранного языка, или, иными словами, о тех основных положениях, которые определяют его особенности, структуру, логику и приемы работы.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ

Суть данного положения основывается прежде всего на том, что овладение культурой лично. Лично и общение. Отсюда индивидуализация заключается в учете и использовании резервов личности обучаемых, т. е. их жизненного опыта, мировоззрения, контекста деятельности, интересов, эмоций и чувств, статуса личности в коллективе.

Одна и та же тема «Семья» может обсуждаться по-разному в зависимости от того, с кем вы работаете. Есть дети из неполных семей, дети, потерявшие родителей при трагических обстоятельствах, сироты, воспитанники детских домов, дети-беженцы. Есть и, наоборот, дети из очень состоятельных семей, где при этом мама и папа передоверяют воспитание детей гувернерам и телохранителям. Есть дети из так называемых благополучных семей, но каковы критерии этого благополучия?

У каждого человека может быть свое отношение к обсуждаемой теме. Хорошо, если учитель знает жизненные обстоятельства своих учеников и может их учесть при определении круга обсуждаемых проблем.

Значит ли это, что надо «подстраиваться» под мировоззрение учеников, зачастую очень незрелое и ошибочное? Отнюдь нет. Обучение иностранному языку, как и обучение в целом, прежде всего призвано развивать социальную зрелость человека, готовить его к жизни в обществе, учить правильно понимать динамику его развития и нормы человеческого общежития.

Анализ зарубежной учебной литературы, проведенный профессором В. В. Сафоновой, позволил выделить несколько наиболее частотных социологизированных подтем в рамках изучения темы «Семья».

ЗАДАНИЕ

Просмотрите данные ниже подтемы и скажите, какие из них вам кажутся наиболее важными. Раскройте кратко основные положения каждой из подтем и скажите:

- ♦ какие из них, по вашему мнению, можно безболезненно опустить в начальной/средней школе;
- ♦ все ли из приведенных подтем реализуются в отечественных учебных пособиях по ИЯ и почему;
- ♦ какие из них надо рассматривать в школе, в каком классе, в каком объеме и почему.

На конкретных примерах проиллюстрируйте возможность/невозможность формирования всех целей обучения ИЯ в рамках изучения данной темы. Определите условия успешности/неуспешности достижения цели.

Тема «Семья»:

- типы современных семей в Западной Европе, в мире;
 - индустриализация и изменения в жизни семьи;
 - функции семьи в обществе;
 - равные права и проблемы взаимоотношений мужчины и женщины;
 - проблемы «отцов и детей»;
 - бюджет современной семьи;
 - проблема пожилых людей;
 - культура женитьбы/замужества, развода;
 - проблемы насилия в семье; социальная защита;
 - движение женщин за свои права.
-

Мы уже говорили о том, что урок иностранного языка призван формировать коммуникативную компетенцию во всем многообразии ее составляющих, решать различные цели обучения. Учитывая сложившиеся стереотипы своих учеников, учитель может повлиять на их преодоление, способствовать большей социальной зрелости, умению принять иную точку зрения, стать терпимее или, наоборот, активнее и критичнее и т. д.

Как же обеспечить индивидуализацию урока? В каждом конкретном случае это будет по-разному, но вот несколько возможных вариантов.

- При планировании темы отобрать те проблемы, которые наиболее актуальны для данной группы, для контекста их деятельности, соответствуют уровню понимания и знаний учащихся.
- Использовать задания открытого типа, высокого уровня проблемности, т. е. такие, где есть возможность выразить свою точку зрения, иногда отличную от других, обеспечить столкновение мнений, дискуссию.
- Использовать различный жизненный опыт учащихся, их интересы и увлечения при организации обсуждения, возможно, планируя опрос под конкретными учениками.
- Использовать индивидуальные домашние задания, давая возможность ученикам проявить себя наилучшим образом, раскрыть свои знания, поделиться опытом и даже удивить товарищей и изменить их отношение к себе.
- Учитывать социальный статус различных учеников и корректировать взаимодействие учащихся в том случае, если поведенческие модели формируют определенные комплексы как у самого ученика, так и у всей группы по отношению к нему. Здесь необходимо пояснить, что имеется в виду как заниженная оценка и самооценка, так и завышенная. Мне неоднократно приходилось видеть уроки хороших учителей, где именно воспитательные цели урока составляли весь его стержень. Причем это может быть воспитание одного конкретного человека, который монополизирует внимание всей группы, и требует к себе особого внимания учителя или, наоборот, считает себя

слишком незначительным и ничтожным, постоянно соглашается со всеми, не имеет собственного мнения, льстит и заискивает. И то и другое очень плохо. Школа должна готовить детей к реальной жизни, к производственным отношениям. Нормы социального общения, умение взаимодействовать с людьми, не унижая их достоинства и не теряя своего, — это важнее, чем хорошо усвоенные правила грамматики или физики. Кстати, без сформированных навыков социальной компетенции все остальные прагматические навыки могут оказаться, мягко говоря, невостребованными.

- Учитывать реальный уровень обученности по предмету, сформированность речевых и языковых навыков. В случае отставания от программы или ее опережения внести необходимые поправки в планирование цикла уроков и всего курса.
- Выбирать дополнительные средства обучения, отвечающие реальным возможностям и потребностям учеников.
- Использовать различные режимы и формы работы на уроке, обращая особое внимание на формирование групп/пар, распределение ролей и т. д. (см.: «Новые формы общения» на с. 52—55).

РЕЧЕВАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ УРОКА

Хороший урок иностранного языка идет на языке, но это не урок о языке. Безусловно, могут быть и уроки, ориентированные на формирование чисто языковых знаний, но согласитесь, что если речь идет о формировании коммуникативной компетенции, то такие уроки скорее будут исключением, чем правилом. Ведь даже если это урок формирования лексических и грамматических навыков, нас интересует не уровень знания, а уровень умения применить эти знания в реальном общении. К сожалению, эти два уровня не всегда пересекаются.

Приведу один пример. На уроке английского языка отрабатывались различные типы вопросов. Дети 6 класса бойко ставили вопросы к выделенным словам, переводили их с одного языка на другой, соревновались, кто больше придумает вопросов к одному и тому же предложению, и т. д. На уроке присутствовал методист. Его поразила правильность и быстрота постановки вопросов. Было очевидно, что урок не был ни отрепетирован, ни заучен. Но что-то в данной легкости выглядело неестественным. Все примеры были лишены какой-либо коммуникативной направленности, были на 100% тренировочными, или, как говорят на профессиональном языке, дрилловыми (от английского слова “drill”). Методист решил провести небольшой эксперимент. За 5 минут до конца урока он занял место учителя и предложил ученикам сыграть с ним в игру. Он загадал одну из спортивных игр и попросил учеников с помощью вопросов отгадать ее, а также определить его отношение к ней. Такой поворот событий оказался совершенно неожиданным для детей. Даже при определенных подсказках мето-

диста они долго не могли сформулировать ни одного вопроса, отличного от «Это футбол/теннис?», а в других вопросах делали совершенно непростительные ошибки как языкового, так и чисто логического характера. Услышав в ответ, что это не игра в мяч, они продолжали называть командные игры с мячом и т. д. В чем причина такой метаморфозы? Думается, что именно в игнорировании речевой направленности предыдущих заданий.

Нередко на уроке предложения не имеют практически никакой речевой ценности. Часто в них говорится о неизвестном Пете, который почему-то придет поздно, или Маше, к которой мы не пойдём, если будет дождь. Их механическое повторение и даже определенные трансформации по образцу не способствуют подготовке учащихся к общению, остаются чем-то аморфным, громоздким и малоэффективным.

Вернемся к вопросам. В жизни нам надо уметь задавать вопросы. Но что будет представлять наибольшую сложность: умение расположить слова в нужном порядке или найти слова, которые помогут восполнить информационный пробел, добыть нужную информацию? Нужно ли формировать лингвистическую компетенцию в отрыве от дискурсивной? Можно ли одновременно отрабатывать и то и другое?

ЗАДАНИЕ

- 1 Сравните данные ниже упражнения на отработку навыка постановки вопросов.
- 2 Определите, какие из них можно использовать на начальном этапе обучения, а какие нет.
- 3 Прокомментируйте их с точки зрения отработки формы и наличия или отсутствия речевой направленности.
- 4 Определите, какие из них имеют большую практическую/мотивационную/образовательную/воспитательную ценность и почему.
- 5 Определите сложности, которые могут возникнуть при выполнении данных заданий.
- 6 Попробуйте сами выполнить упражнения 4, 5, 7 на русском или иностранном языке. Что было трудно вам? Что вам помогало? Что вы делали? Как ваш опыт может помочь вам облегчить выполнение подобных заданий для учеников?

Упражнение 1. Учитель показывает картинки с изображением животных и задает вопросы:

- Это обезьяна или крокодил?
- Обезьяна коричневая?
- Обезьяна в зоопарке? И т. д.

Упражнение 2. Один ученик держит картинку с изображением животного так, что весь класс не видит, что на ней нарисовано (если нет картинки, животное можно просто загадать). Дети задают вопросы с целью отгадать это животное, его цвет, местонахождение и т. д.

Упражнение 3. В учебнике на картинках изображены различные животные. На пленке записаны их голоса, голоса некоторых животных очень похожи (попугай и обезьяна, кит и слон и т. д.). Дети сначала пытаются соединить изображение с го-

лосом, а затем в парах проверяют свой выбор, при этом задают друг другу вопросы типа: «Какое животное было первым? Первым был слон, не так ли? Кто у тебя под номером один?» В случае расхождений во мнениях они говорят: «А я думаю иначе, по-моему, это ...». (Примерные вопросы и реплики несогласия даны в книге.)

Упражнение 4. Ученик прочитал в книге или сам написал небольшой рассказ о любимом животном. Другие ученики задают ему вопросы, чтобы узнать содержание. Побеждает тот, кто сможет воспроизвести рассказ товарища наиболее полно и точно в устной или письменной форме.

Упражнение 5. Ученик загадывает какую-либо страну/героя книги/растение/блюдо/имя выдающегося человека/историческое событие и т. д. Товарищи задают ему вопросы, пытаясь отгадать задуманное. Условия игры могут регламентировать и возможный ответ (на уровне «да — нет» или развернутый ответ-подсказку).

Упражнение 6. Ученики работают парами. У каждого из них своя картинка, которую они не показывают соседу. Задача — найти общее и различное в данных картинках, не видя их, только с помощью вопросов.

Упражнение 7. Учитель или ученик держит картинку, не показывая ее классу. Остальные задают вопросы о том, что на ней нарисовано. Цель — нарисовать ту же картинку у себя в тетради. Побеждает тот, чья картинка совпадет с оригиналом.

Примеры хорошо иллюстрируют мысль, но не всегда точно отвечают на вопрос, что же лежит в основе речевой направленности урока или отдельно взятого упражнения. Попробуем перейти от частного к общему.

Речевая направленность невозможна без ситуативности и функциональности.

СИТУАТИВНОСТЬ

Речь не бывает вне ситуации, иначе это не речь или речь только по форме, но не по сути. Любая ситуация определяется местом, временем, характерами партнеров по общению, их ролями, а также той речевой задачей, которую они хотят решить в ходе общения.

На уроке бывают различные ситуации общения, но их можно условно подразделить на три основные группы: реальные, проблемные и условные.

ЗАДАНИЕ

Посмотрите на данное упражнение. Выполните его на русском или иностранном языке.

Упражнение. Расскажите своему товарищу, что бы вы почувствовали в подобной ситуации и что бы вы предприняли в следующий момент:

- 1) Вы находитесь в лифте. Он внезапно останавливается между этажами.
 - 2) Вы поздно возвращаетесь домой. Вам кажется, что за вами кто-то идет.
- Определите, как уточнение ситуации по:

- ♦ времени (утром с 7—9 часов, вечером с 5—7, ночью с 11—12 и т. д.);
- ♦ наличием партнеров (маленькие дети, друг, странного вида мужчина и т. д.);

- ♦ месту (ваш собственный дом, чужой подъезд и т. д.);
- ♦ иным обстоятельствам

способно изменить объем и вариативность высказывания.

Реальные ситуации на уроке ограничены ролями учителя и учеников, а значит, и не столь многочисленны. В основном они касаются опозданий, выполнения или невыполнения домашнего задания, самочувствия и просьб, связанных с классным обиходом. Возможно, вы назовете и несколько других, но общее число таких ситуаций будет в целом достаточно ограничено.

Проблемная ситуация возникает тогда, когда существует несколько различных точек зрения или по крайней мере две взаимоисключающие друг друга. Это столкновение двух разных точек зрения, двух разных видений подталкивает человека к тому, чтобы в этой ситуации начать самому конструировать, реконструировать и пере-конструировать имеющееся знание.

Странным образом получается, что проблематизация — это, возможно, и есть тот метод работы, который помогает учащимся приблизиться к «корням» знаний, ведь в своем происхождении они и взаимопересекаются, и взаимоотрицают друг друга. Участвуя в решении проблемной задачи, ученики формируют свои способности воспринимать и получать знания в виде готовой информации, соотносить знания из разных дисциплин друг с другом, творить и нести полученные знания другим.

ЗАДАНИЕ

Проанализируйте следующий проблемный вопрос и скажите, знания из каких учебных дисциплин могут помочь лучше аргументировать свою позицию. Будет ли данное задание способствовать усилению мыслительной и творческой активности, реконструированию знаний из различных дисциплин и областей, формированию единой картины окружающего мира, гражданской позиции учащихся и т. д.? Почему? Как данное задание соотносится с формированием различных составляющих коммуникативной компетенции?

- ♦ Согласны ли вы с утверждением, что все важнейшие открытия человечества, начиная от изобретения колеса, лука и стрел и кончая чудесами научно-технического прогресса XX века, появились лишь благодаря войнам, в процессе которых человеческая мысль работает наиболее активно и плодотворно?

Проблемные ситуации, как правило, создаются учителем. Это не так сложно сделать. Достаточно задать проблемный вопрос, который заведомо предполагает возможность различных ответов, столкновение мнений, рассмотрение одного и того же предмета обсуждения с нескольких сторон, включая рефлекссию на имеющиеся знания из других областей и личный опыт.

Высказывая свою точку зрения, мотивируя свое согласие или несогласие с товарищами, учащиеся учатся воспринимать и пони-

мать чужую позицию, аргументировать свой выбор, участвовать в реальном речевом общении, а значит, их высказывания можно смело назвать речью по сути.

Однако далеко не все учителя могут сразу, спонтанно придумать интересные проблемные вопросы. При желании этому можно научиться, а для начала достаточно тщательно планировать урок и очень внимательно относиться к формулированию заданий и установок. Не секрет, что, чем вдумчивее учитель готовится к уроку, предвосхищая возможную реакцию учеников на каждое задание, планируя уровень опор, необходимых и достаточных для каждой конкретной группы и отдельных студентов, тем меньше неприятных неожиданностей случается на уроке.

Условные ситуации могут лучше всего моделировать реальные ситуации общения, охватывать различные типы речевого поведения, способствовать обогащению социального опыта учащихся за счет расширения спектра коммуникативно проигрываемых ролей. При этом условные ситуации не так просто создать на уроке, как, например, проблемные.

Например, банальный диалог в магазине. Так ли уж он банален? Как его воссоздать на уроке? Очевидно, что если вы просто скажете: «Вы — продавец, а вы — покупатель», то это вряд ли будет способствовать усилению речевой направленности.

В реальной ситуации я точно знаю, в какой магазин я иду, что хочу купить, сколько у меня на это есть времени и денег. По выражению лица продавца и ее/его манере поведения я могу определить, хочу ли я попросить помощи в выборе товара и т. д. Продавец в свою очередь также хорошо понимает, работает ли он в дорогом бутике или на оптовом рынке, а отсюда и его отношение к капризам/запросам покупателя. У продавца может быть хорошее или плохое настроение/характер. Ассортимент его магазина может быть временно ограниченным или полным, одни товары могут быть лучше других, он может быть заинтересован в том, чтобы продать товар любой ценой, прежде всего сохранить постоянных покупателей и т. д.

Чтобы создать условную ситуацию и спровоцировать определенные высказывания, надо:

- представить себе подобную ситуацию в реальном общении;
- определить место и время данной ситуации;
- определить партнеров по общению и их характеры;
- определить цель общения;
- довести эту информацию до учащихся;
- с целью повышения мотивации и коммуникативности общения сделать так, чтобы партнеры не знали точно, что включает в себя роль другого, т. е. создать «информационный пробел» (“information gap”).

Условную ситуацию можно создать с помощью речевой установки, где обязательно определяются все вышеобозначенные параметры. Если участников общения несколько, то каждый из них может полу-

чить различные установки. В этом случае их лучше написать, так чтобы при диалоге/полилоге каждый участник знал лишь свою роль. Тогда мы сохраняем элемент неожиданности, даем возможность участникам решать речевые задачи в соответствии с ролью. Язык такой установки может быть любой: либо родной, либо иностранный.

ЗАДАНИЕ

Определите достоинства и недостатки использования родного и иностранного языков в письменной речевой установке. Вместо вербальной установки можно использовать картинку/картинки, фрагменты видеофильма и т. д.

По программе требуется, чтобы ваши студенты умели составлять монологи/диалоги по теме «Москва/Лондон/Париж» и т. д. Во-первых, представляете ли вы себе, где и когда такие монологи/диалоги могут происходить в реальной действительности? Кому и где может русский человек рассказывать на иностранном языке об истории и достопримечательностях Лондона, Рима и т. д.? Представьте себе пятиклассника, который произносит монолог о Великом пожаре Лондона или политическом устройстве Великобритании. Что надо сделать учителю, чтобы подобные речевые произведения хотя бы условно напоминали реальное общение или были лично значимыми, имели цель (помимо цели получить отметку)?

ЗАДАНИЕ

Придумайте установку, которая бы обеспечивала речевую направленность высказываний учащихся при обсуждении следующих тем: «Лондон», «Москва», «История Англии/США».

Цель, которую мы преследуем при говорении, письме, чтении или аудировании, и определяет речевую функциональность общения.

ФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ

Можно выделить различные речевые функции. Их даже подразделяют на макро- и микрофункции. Об этом речь пойдет в дальнейших лекциях, а сейчас перечислим лишь часть из них, без которых трудно обойтись даже на примитивном уровне общения:

- передать информацию (сообщить, описать, охарактеризовать и т. д.);
- запросить информацию;
- извиниться;
- пригласить кого-либо куда-либо;
- предложить кому-либо что-либо;
- (не) согласиться;
- похвалить;
- поругать;
- сравнить;

- противопоставить и т. д.;
- выразить свою позицию по проблеме.

Говоря о функциональности урока, мы имеем в виду и функциональность чтения и аудирования, а не только говорения и письма, как может показаться из приведенных выше примеров.

В жизни разные тексты читаются с разной целью:

- узнать новое;
- получить тему для обсуждения;
- развлечься;
- уточнить детали;
- понять общий смысл;
- ответить на поставленный вопрос;
- высказать суждение о предмете статьи и т. д.,

а следовательно, и на уроке *тексты не надо чрезмерно и неоправданно видоизменять, иначе можно утратить смысл всей деятельности.*

Например, для чего мы рассказываем анекдоты? Для того, чтобы развеселить людей, иногда и для того, чтобы проверить их чувство юмора и уровень понимания.

Значит ли это, что я не могу рассказать тот же анекдот еще раз? Могу, но вряд ли я буду делать это в присутствии тех же самых людей, и уж, конечно, мы не будем пересказывать его по цепочке друг другу. Следовательно, если я использую на уроке анекдот с целью проверки понимания речи на слух и ученики дружно смеются в нужном месте, можно считать, что цель достигнута.

Если же я хочу использовать анекдот как средство развития чтения и устной речи, то, возможно, я предложу разные анекдоты ученикам, попрошу сначала прочесть их про себя, а затем рассказать друг другу и выбрать лучший из них и лучшего рассказчика.

Можно ли представить себе ситуацию, когда после просмотра фильма все двери вдруг закрываются и люди начинают задавать друг другу вопросы с целью проверки понимания содержания? А на уроке?

Безусловно, учебное общение и реальное общение — вещи разные, но речь идет о том, чтобы учебные задания не утрачивали смысл, тем более что это вполне возможно обеспечить и на уроке. О том, как этого добиться при обучении лексике, грамматике, фонетике, а также различным видам речевой деятельности, и пойдет речь в следующих лекциях.

Разговор о методическом содержании современного урока был бы неполным, если бы мы не рассмотрели и такое положение, как новизна на уроке.

НОВИЗНА

Мне очень повезло в жизни с учителями, возможно, поэтому я и стала учителем сама. Одним из достоинств хорошего учителя, на мой взгляд, является его непредсказуемость и неожиданные пово-

роты в уроке, которые он может обеспечить. Страшно представить себе, что изо дня в день урок начинается с одного и того же приветствия, дежурного разговора о погоде и тех, кто отсутствует, имеет запрограммированные, всегда одинаковые упражнения и завершается домашним заданием, тоже типичным. Прочитав написанное, я заметила допущенную некорректность. Говоря об учителе, я везде употребила мужской род, хотя учителей-мужчин мне встретилось не так уж и много. Если бы я написала подобное на английском языке, мне обязательно указали бы на мою оплошность, но слово «учительница» мне почему-то не очень нравится, в нем есть некоторое уменьшительно-ласкательное звучание, что создает определенную коннотацию¹.

Но вернемся к новизне. Вряд ли стоит убеждать в целесообразности данного положения. Рассмотрим несколько способов ее создания на уроке.

Новая ситуация

Представьте себе историю «Необитаемого острова» Жюль Верна, только в наше время. Что могло бы измениться в сюжете романа? А теперь представьте себе ту же историю, но без одного из главных героев — капитана Немо. А теперь... Иными словами, новая ситуация предполагает изменение места, времени, партнеров, их характеров и ролей, т. е. всего того, из чего она (ситуация) и состоит сама.

Новая речевая задача

Хотя речевая задача является одной из составляющих речевой ситуации, думается, что ее можно выделить отдельно как средство создания новизны на уроке.

Действительно, прочитав или прослушав один и тот же текст, можно пересказывать его содержание много раз, не потеряв интереса и новизны, если каждый раз мы делаем это с разной целью. Например, можно рассказывать о событиях, описанных в тексте, от лица различных участников событий или беспристрастного репортера. Можно выступить в роли критика (при этом рецензии также могут быть диаметрально противоположными — от восторженных до вежливо оскорбительных), можно на время стать режиссером и объяснить актерам, как вы видите главных героев, их взаимоотношения. Можно изменить жанр текста, можно сначала похвалить, а затем осудить поведение героев, описать место событий и т. д.

Таким образом, речевая задача может изменить и предмет обсуждения.

¹ **Коннотация** — дополнительное, сопутствующее значение языковой единицы или категории.

ЗАДАНИЕ

Предложите несколько вариантов изменения одной из возможных ситуаций общения в рамках изучения следующих тем:

- ♦ «Образование»;
- ♦ «Путешествие»;
- ♦ «Еда».

Новый собеседник

Вам приходилось когда-нибудь рассказывать одно и то же разным людям? Так ли уж это скучно или иногда это даже интересно и приятно? Вы рассказываете одно и то же одинаково? Зависят ли изменения от того, кто вас слушает, от ситуации или от чего-либо еще?

Думается, что не очень приятно, если тот, с кем вы общаетесь, уже знает то же, что и вы. А если нет, разве не хочется вам поделиться своей информацией с разными людьми?

Вот один из примеров урока, где данное положение было очень удачно использовано. При изучении темы «Защита окружающей среды» учитель подобрал интересные тексты из журналов, в которых рассказывалось о том, как люди решают проблемы тропических лесов, очищают море от разлившейся нефти, спасая морских животных и птиц, и т. д. Однако учитель не смог сделать достаточного количества копий на всех. В группе было 10 человек, текстов было 7. Вот как учитель вышел из положения.

Учитель составил общий список вопросов и предложил учащимся найти на них ответы самостоятельно. Для этого каждый ученик должен был прочесть один из текстов (несколько текстов ребята читали в парах), найти в нем ответы на поставленные вопросы, записать их с помощью ключевых слов. Затем ученики обменивались информацией, работая в парах, записывая ключевые слова напротив поставленных вопросов, чтобы не забыть содержание. Иногда полный ответ на вопрос можно было получить лишь из нескольких текстов, что делало задание еще более целенаправленным. Характерно, что, меняя пары, один и тот же ученик уже не только отвечал на свой вопрос, но и пересказывал информацию, полученную от товарищей. В конце урока прошло общее обсуждение всех семи текстов и проблем, с ними связанных. После выполнения задания учитель спросил у ребят, не было ли им скучно повторять одно и то же несколько раз. Ученики очень удивились и сказали, что, во-первых, они не повторяли дословно ни одного ответа, а во-вторых, это было интересно, так как каждый раз это было словно заново, поскольку новый собеседник ждал их ответов, и, помимо этого, с каждым новым собеседником ответ дополнялся новой информацией, полученной от других.

Безусловно, такая групповая работа требует определенной подготовки учащихся и не во всех группах может пройти с тем же блестящим результатом. Учитель был уверен в своих учениках, поскольку

ку знал, что они владеют приемами поискового чтения, умеют фиксировать основную информацию ключевыми словами, что в группе силен дух коллективизма и т. д. Иначе учитель мог бы выйти из положения по-другому. Но вам ведь тоже известно, что скрывает в себе термин «индивидуализация». Следующим шагом должно прийти умение реализовывать это в конкретных учебных ситуациях.

ЗАДАНИЕ

Проанализируйте приведенную выше ситуацию и скажите:

- ♦ сколько раз каждый из учеников пересказал один и тот же текст;
- ♦ смогли бы ученики прочитать семь текстов и обсудить их, если бы работали в обычном режиме;
- ♦ как данный режим работы способствовал вовлеченности каждого ученика в процесс обучения;
- ♦ какие еще достоинства или недостатки подобной работы в группах/парах в свете рассмотренных вопросов методической организации урока вы видите.

Новый собеседник способен изменить и наше отношение к воспроизведению заученного наизусть диалога. Опыт показывает, что обучение диалогу в целом идет гораздо эффективнее, если пары постоянно меняются и ученики не знают, кто будет их партнером в очередной раз.

Отсюда можно попытаться вывести несколько правил.

- Не фиксируйте жестко пары для работы на уроке, делайте их мобильными.
- Чаще меняйте партнеров по общению, соединяя в воспитательных целях как тех, кто симпатизирует друг другу, так и тех, кто является антиподами: интровертов с экстравертами и тех или иных между собой. В этом случае люди меняют привычные роли и результаты могут подсказать, над чем надо работать в дальнейшем.

И наконец, поговорим о том, как формы общения способны привнести элемент новизны в урок.

Новые формы общения

Подумайте и скажите: какие формы общения используют ваши учителя иностранных языков на уроке? Достаточно ли они разнообразны? Есть ли среди них используемые чаще других?

Перечислим лишь некоторые из возможных форм общения на уроке и определим, насколько широко они используются в школе и вузе.

- вопросно-ответные упражнения в режимах учитель — класс; учитель — ученик; ученик — класс и т. д.;
- перевод (последовательный, синхронный, письменный, художественный);
- беседы;
- лекции;

- диспуты/дискуссии;
- интервью;
- круглые столы;
- конференции;
- защиты проектов;
- рецензирование/реферирование различных авторских работ;
- телемосты;
- общение посредством E-mail/Internet;
- ролевые игры;
- драматизации;
- игры и т. д.

Сам факт использования разнообразных приемов и заданий ни о чем не говорит. Механическое увеличение количества еще не означает хорошего качества. Однако если учитель не знает и не использует на уроке ничего, кроме вопросно-ответных упражнений, чтения вслух, перевода и механического пересказа прочитанного, то вряд ли такой стиль будет способствовать повышению мотивации учения и реальному формированию коммуникативной компетенции. Говоря о методическом содержании современного урока, мы постоянно возвращаемся к необходимости моделировать на уроке реальные ситуации общения, которые отражают возможный контекст деятельности учащихся, включают их мысль, готовят к эффективному владению иностранным языком. Индивидуализация, речевая направленность и новизна на уроке — все эти положения взаимосвязаны, и подчас деление выглядит несколько условно.

Начинающий учитель должен помнить и о том, что перечисленные формы общения будут эффективно работать на уроке лишь в том случае, если ученики подготовлены к данной форме работы. Не следует забывать, что содержание обучения любому аспекту языка и виду речевой деятельности включает и методологический компонент, т. е. памятки-инструкции по овладению определенными видами работы.

В последующих лекциях мы рассмотрим особенности организации, подготовки и проведения некоторых из форм общения более подробно. Поговорим мы и об использовании игр при обучении языку и речи, о проектных формах работы, о преимуществах драматизации и т. д.

Приведу пример использования диспута на уроке иностранного языка в 5 классе. Тема диспута была сформулирована следующим образом: «Возможна ли жизнь на Земле без Солнца и что значит жить на Земле?» Диспут был завершающим этапом работы в рамках учебного раздела «Природа». Ученики использовали учебники В. Н. Богородицкой и др. для 5 класса школ с углубленным изучением английского языка и «Cambridge English for Schools». Однако для того, чтобы вся ситуация подготовки к диспуту стала понятнее, я покажу ход рассуждений учителя и те опоры, которые помогли учителю и ученикам реализовать задуманное.

1. Тема имеет большие возможности в плане реализации междисциплинарных связей:
 - природоведение (текст учебника английского языка практически дублирует текст учебника природоведения);
 - литература (описание природы в произведениях различных литературных жанров: сказках, стихах, прозе);
 - изо (природа как художник; цветовые гаммы, пейзажи, многообразие форм живой природы; поделки из природного материала);
 - музыка (П. И. Чайковский «Времена года»);
 - посещение музеев (планетарий; лекция «Мифы о звездном небе»).
2. Разработка карты-схемы изучения темы помогает определить содержательную сторону работы над темой, развитие коммуникативной компетенции в рамках реализации указанных межпредметных связей.
3. Диспуту предшествовало выполнение различных творческих и проектных заданий, направленных на формирование как языковых, так и речевых навыков.
4. Перед диспутом ученики получили памятку-инструкцию по подготовке к диспуту.
5. Итоговый диспут.

Примерное содержание диспута:

- Учащиеся доказывают, что жизнь на Земле без Солнца невозможна: Солнце дает свет и тепло, без которых невозможна жизнь.
- Учитель приводит контраргументы: свет Солнца можно заменить светом Луны и звезд, а тепло Солнца — теплом костра, электробатарей и т. д.
- Учащиеся вспоминают содержание изученных материалов по проблеме и объясняют, что Луна светит отраженным светом Солнца и своего света не имеет; не вечны и запасы топлива для костра, так как новые деревья без солнечного света не вырастут. Нет растений → нет животных → нет пищи для человека → нет жизни.
- Учитель напоминает о том, что звезды все равно будут светить, так как их свет подчас идет много тысяч лет после гибели самой звезды, а также о том, что в некоторых климатических зонах люди привыкли обходиться без солнечного тепла большую часть года, а для обогрева и выращивания растений и животных широко используют электроэнергию.
- Ученики вспоминают о том, что здоровая пища, которая может обеспечить плодотворную работу, обязательно должна включать несколько компонентов: жиры, белки, углеводы, витамины и клетчатку. Невозможно обеспечить все это для человечества, выращивая пищу в теплицах. Кроме того, это очень энергоемко.
- Учитель вспоминает о неограниченных возможностях науки, о том, что человек научился делать икру из нефти и т. д., а также приводит и комментирует пословицу «Человек ест, чтобы жить, но не живет, чтобы есть».

- Ученики реагируют на слово «нефть», вспоминают обсуждение проблем, связанных с добычей природного топлива, и приводят решающий контраргумент — без Солнца земная кора превратится в вечную мерзлоту, добыть природное топливо будет невозможно, а без топлива невозможна работа электростанций, что означает конец жизни.
- Учитель вспоминает о ядерной энергии.
- Учащиеся с подачи учителя переходят ко второй части диспута и говорят о том, что «жить» и «существовать» — разные вещи. Жить на Земле — это значит наслаждаться ее красотой в различных ее проявлениях, уметь увидеть ее в простых вещах и явлениях. В этом им помогает и оформление диспута — рисунки, красочные меню, стихи, поделки и т. д.

Перед диспутом каждый ребенок получил и памятку по подготовке к нему.

Памятка по подготовке к диспуту

1. Выберите тему диспута и разбейтесь на команды по принципу «за» и «против».
2. Найдите и запишите аргументы в защиту вашей позиции. Здесь придется поработать с литературой, собрать факты и необходимую информацию. Можно использовать не только книги, но и опыт и знания старших товарищей, родителей, учителей.
3. Подумайте, какие контраргументы могут привести ваши оппоненты. Как вы отреагируете на них? Помните: диспут — это игра, а в любой интеллектуальной игре важны смекалка, находчивость и умение предвидеть ход соперника.
4. Играйте до конца! Не сдавайтесь! Один за всех и все за одного!

ЗАДАНИЕ

Прочитайте тексты, данные в учебниках В. Н. Богородицкой и др. и "Cambridge English for Schools", и скажите:

- ♦ значительно ли дети выходили за рамки данных текстов в приведенных ответах;
- ♦ можно ли диспут сравнить с пересказом текста и почему;
- ♦ помогли ли приведенные опоры учителю и ученикам достичь результата. Каким образом?

Завершить данную часть лекции я бы хотела цитатой, которую приводит и Е. И. Пассов в своей книге об уроке иностранного языка: «Искалечить орган человеческого мышления гораздо легче, чем любой орган человеческого тела, а излечить его очень трудно, а иногда невозможно. Один из самых верных способов уродования мозга и интеллекта — формальное заучивание знаний» (Г. Н. Волков).

ОСНОВНЫЕ ЧЕРТЫ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Мы уже частично рассмотрели вопрос о том, каким сегодня должен быть урок иностранного языка, однако остановимся подробнее на некоторых чертах урока, которые могут оказать нам практическую помощь в планировании, а также стать примерной схемой анализа урока.

Мастерство учителя проявляется не только в умении грамотно подготовить и провести урок, но и в умении проанализировать собственные уроки и уроки коллег.

Под анализом имеется в виду определение того, что делает учитель и его класс, обоснование целесообразности или нецелесообразности упражнений, видение альтернативных путей достижения целей. Анализ любого урока представляет собой целый комплекс рассматриваемых аспектов как чисто методических, так и общепедагогических, психологических, предметных. Хороший анализ урока не столько критичен, сколько конструктивен.

Если учитель видит достоинства и недостатки чужого урока, то есть гарантия того, что он сможет использовать первые и избежать вторых при планировании и проведении собственных уроков. Я говорю это на основе своего опыта.

После окончания института мне посчастливилось работать в школе, где завучем по английскому языку была Наталья Георгиевна Судьбина. В практике работы нашего методического объединения было обязательно посещать открытые уроки коллег. Анализ урока проходил следующим образом. Сначала сам учитель формулировал цель урока и давал самоанализ, оценивал и комментировал то, что удалось или не удалось. Затем каждый из присутствующих коллег комментировал урок, а в завершение анализ урока давала завуч Н. Г. Судьбина. Трудно переоценить значение подобных взаимопосещений. Это была великолепная школа мастерства. Думаю, что не я одна с восхищением смотрела на нашего завуча, училась у нее видеть урок не только на поверхности действий, но и на глубине чувств, эмоций, воспитывающего и развивающего потенциала, который данный урок имел в деле формирования личности ребенка. С каждым посещением наши анализы становились глубже, а одновременно с этим росло и наше профессиональное мастерство, что не могло не отразиться на наших собственных уроках.

Я очень благодарна моим учителям, которые поддержали меня и вселили уверенность в начале профессионального пути. Я говорю здесь об этом лишь потому, что никто от рождения не становится асом без кропотливой работы. Н. Г. Судьбина и сейчас видится мне как одна из лучших продолжателей лингвистической школы В. Д. Аракина и методической школы И. Н. Верещагиной, у которых она училась и чьей любимой ученицей считалась.

Мастерство приходит с опытом, но оно базируется на знании. Бывает, что и 20—25 лет учительского стажа мало что меняют в деле профессионального роста учителя. Невежественно считать, что тот, кто учится на своих ошибках, «весит» дороже новичка. Чтобы научиться на своих ошибках, надо, во-первых, их заметить, а во-вторых, иметь смелость признать их и исправить. И то и другое лучше делать совместно с опытными коллегами в творческом коллективе.

Те черты урока, которые будут перечислены ниже, не являются некой догмой для анализа. Как уже говорилось, уроки бывают разных типов и видов. В основу анализа конкретного урока можно положить лишь одну из указанных черт. Основываясь на логике и особенностях урока, при анализе можно использовать рассмотренные черты в любой последовательности, опуская те, которые в каждом конкретном случае не представляют большой ценности и уже были отмечены коллегами.

ХАРАКТЕР ЦЕЛИ УРОКА

Урок иностранного языка в идеале должен решать целый комплекс целей одновременно. О них мы подробно говорили в первой лекции. Однако не надо забывать и о том, что урок длится лишь 35—45 минут. Стараясь добиться слишком многого, можно не добиться ничего. Есть одна хорошая английская пословица, которая в данной связи звучит очень кстати: “Jack of all trades is master of none.” Как правило, при подготовке к уроку учитель выделяет одну ведущую цель, и в 99,9% случаев это практическая цель. Именно эта цель и определяет весь последующий ход урока, его логику, содержание, а также и набор сопутствующих задач, которые можно решать параллельно с реализацией основной цели. Думается, что при определении воспитательных и развивающих целей логичнее идти от языкового и речевого материала, чем наоборот. Если через 10—15 минут после начала урока коллеги не могут хотя бы примерно определить основную цель урока, значит, этот урок можно сравнить с поездом в никуда или разбитой чашей, где, как ни стараться, отдельные осколки не составят единого целого.

Именно цель урока определяет и характер домашнего задания, поскольку хорошо сформулированная цель урока — это и есть планируемый результат, а на дом можно задать лишь то, чему научили на уроке. Недаром многие учителя, начав планировать урок с формулировки цели, следующим шагом определяют домашнее задание, чтобы сразу представить желаемый результат и постепенно и последовательно снимать возможные сложности, обеспечив необходимый уровень опор как содержательного, так и формального порядка.

Формулировка цели должна быть четкой и понятной, а главное — конкретной. Без этого трудно спланировать и провести урок.

ЗАДАНИЕ

Сравните несколько формулировок целей одного урока. Скажите, которая из них вам больше нравится и почему. Может ли формулировка цели способствовать более четкому видению урока, его планированию и проведению?

- ♦ Развивать навыки чтения, одновременно работать с новой лексикой.
- ♦ Формировать навыки поискового чтения (развивать структурную и смысловую антиципацию, догадку по контексту, умение выбрать главное, найти необходимые аргументы «за» и «против» на уровне содержания и на уровне смысла).
- ♦ Использовать новый текст для расширения семантического поля учащихся по теме «Закон и порядок».
- ♦ Работа с текстом.
- ♦ Развивать навыки поискового чтения, обратить внимание на установление смысловых связей и контекстуальную догадку.

Домашнее задание: написать несколько верных/ложных утверждений по тексту, чтобы проверить, чья команда быстрее найдет аргументы за данные утверждения в тексте и против них.

АДЕКВАТНОСТЬ УПРАЖНЕНИЙ ЦЕЛИ УРОКА

Как уже отмечалось выше, именно цель урока определяет выбор упражнений. Если вы хотите развивать навыки диалогической речи, то следует обратить внимание не только на ответы учащихся на вопросы, но и на формулирование самих вопросов или стимулирующих реплик, ответных реакций, формул вежливости и т. д. Необходимо обеспечить достаточный уровень опор и создать ситуацию с понятной и выполнимой целью общения. Как мы уже говорили, при формировании различных языковых и речевых навыков используют определенные упражнения и задания. Нам трудно обсуждать данный вопрос сейчас, поскольку вы еще не познакомились с системой упражнений по обучению лексике, грамматике, аудированию и письму. Тем не менее вы уже не один год изучаете иностранный язык, ваш опыт, пусть и несколько эмпирический, поможет в выполнении задания.

ЗАДАНИЕ

Просмотрите приведенные ниже упражнения и скажите, какие из них вы бы назвали наиболее необходимыми для формирования навыков диалогической речи и почему: а) у школьников младших классов, б) у старшеклассников и студентов.

- 1) Заучивание диалога-модели наизусть.
- 2) Ответы на вопросы по теме.
- 3) Формулировка собственных вопросов в соответствии с речевой задачей по теме.

- 4) Постановка вопросов к различным словам предложения.
 - 5) Написание вопроса, который мог бы служить исходной репликой к имеющемуся ответу.
 - 6) Заполнение диалогов с пропусками различных реплик (вопросительных, утвердительных и т. д.).
 - 7) Реагирование на неожиданные реплики учителя.
 - 8) Пересказ текста.
 - 9) Изучение формул вежливости, средств выражения согласия, несогласия и т. д.
 - 10) Аудирование аутентичных текстов.
 - 11) Беседа по теме.
 - 12) Игры на отгадывание.
 - 13) Ролевые игры.
 - 14) Диспуты/круглые столы/конференции.
-
-

ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ УПРАЖНЕНИЙ

Очень важно уметь расположить упражнения таким образом, чтобы каждое предыдущее упражнение являлось опорой для выполнения последующего, планировать урок от простого к более сложному.

ЗАДАНИЕ

Посмотрите на следующие упражнения по формированию лексических навыков. В каком порядке их лучше использовать на уроке, чтобы ученики не испытывали трудностей формального и содержательного плана при их выполнении? Обоснуйте свой выбор.

Упражнение 1. Посмотрите на данные характеристики человека и назовите две-три профессии, где они наиболее необходимы.

Например: сила — борец, грузчик.

- ♦ Сила;
- ♦ надежность;
- ♦ доброта;
- ♦ творчество;
- ♦ терпение;
- ♦ внимание к деталям/тонкостям.

Упражнение 2. Прочитайте данные слова и разделите их на несколько групп. (В списке даются слова, обозначающие разнообразные профессии, престижные и непрестижные, высоко- и малооплачиваемые, современные и уже отшедшие в прошлое, широко распространенные и очень редкие, относящиеся к профессиям умственного и физического труда и т. д.)

Упражнение 3. Работая в парах или группах, назовите как можно больше характеристик, необходимых людям следующих профессий: летчик, учитель, врач, бухгалтер, тренер, спортсмен. В случае необходимости воспользуйтесь словарями.

Упражнение 4. Прослушайте определение/дефиницию профессии и назовите ее.

Упражнение 5. Дайте свое определение различным профессиям так, чтобы ваши товарищи смогли их отгадать.

Упражнение 6. Объясните разницу в значении следующих пар/групп слов:

- ♦ выиграть — заработать;
- ♦ зарплата — цена;
- ♦ безработный — пенсионер;
- ♦ быть уволенным — быть сокращенным;
- ♦ уйти на пенсию — уйти в отставку.

Упражнение 7. Определите профессии, которые вам подходят. Почему вы так считаете?

АТМОСФЕРА ОБЩЕНИЯ. РЕЧЕВАЯ ЦЕННОСТЬ УРОКА

Как-то раз после одного из открытых уроков иностранного языка я поняла, что понятие «общение на иностранном языке» может трактоваться очень неоднозначно. Учитель задавал вопросы — дети на них отвечали. В конце урока один из присутствующих методистов сказал: «Вы обратили внимание, все общение шло на иностранном языке!» Да, урок шел на иностранном языке, но я бы с большой натяжкой смогла назвать все происходившее на нем общением. Это больше походило на допрос. Ни учитель, ни ученики за весь урок ни разу не улыбнулись, не поспорили, не проявили заинтересованности в происходящем. Вопросы задавал только учитель, ученики между собой вообще никак не взаимодействовали. Получив ответ, подчас далеко не полный, а порой и очень предвзятый, учитель не комментировал его и не просил учеников выразить свое отношение к сказанному. Вежливо-холодное равнодушие просто замораживало.

Если мы хотим научить наших слушателей общению на иностранном языке, то на уроке необходимо установить очень доверительные отношения, ведь, как справедливо замечает профессор Е. И. Пассов, мы на уроке обсуждаем не закон Ома и не правило буравчика.

Формализм губит общение. Доброжелательные отношения между учителем и учениками, между всеми членами группы, осознание группы как близких по духу людей, некоей общности, готовой в любой момент прийти на помощь друг другу и простить самые нелепые ошибки, выслушать отчаянно радикальные суждения и т. д., поможет преодолеть многие трудности, в том числе и дисциплинарные. Велика роль юмора и экспромта на уроке (кстати, лучший экспромт — это тот, что был хорошо спланирован).

Думаю, что мое следующее заявление не покажется вам слишком несправедливым. Многие люди не умеют общаться на родном

языке. Как часто дети отказываются в магазине пробить чек в кассе или купить что-то самостоятельно, потому что боятся общения с кассиром или продавцом! Я знала людей, у которых была телефонобоязнь (мы смогли преодолеть ее на английском языке на курсах интенсива за неполные три недели). Кстати, а вы сами никогда не испытывали неловкости при столкновении с автоответчиками? Обратите внимание на речевое и неречевое поведение наших сограждан во время спонтанных интервью, в местах общего пользования, за границей.

Разве это тот уровень лингвистической, социолингвистической, дискурсивной и социальной компетенции, который мы хотим сформировать? А ведь нам предстоит этого добиваться на иностранном языке!

Всегда ли мы, учителя иностранного языка, осознаем уникальность нашего предмета? Ведь наши уроки являются по сути единственными, моделирующими реальные и многообразные ситуации общения в условиях класса. «Повторение — мать учения», — говорит народная мудрость. Напомню и вам в очередной раз о том, что еще Л. В. Щерба, Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров видели роль предмета «иностраный язык» прежде всего в развитии ребенка.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ. ПОТЕНЦИАЛ УРОКА

Как показывает практика, практические, образовательные, воспитательные и развивающие цели часто «разводятся» в процессе обучения. Слабо используются межпредметные связи, отсюда знания, полученные по предметам школьного цикла: истории, литературе, иностранному языку, биологии, музыке, изобразительному искусству и т. д., — редко пересекаются на уроках, в практической деятельности, а следовательно, и в сознании учащихся.

Негативным следствием такой практики является отсутствие у учащихся целостной картины окружающего мира, односторонность и примитивность мышления, бедность ассоциативных связей, неумение сравнивать, анализировать, обобщать, переносить полученные знания и опыт на решение новых задач. Общая же культура мышления не может не отразиться на культуре речи.

Приведу один пример. Играя вальс А. С. Грибоедова в музыкальной школе и изучая комедию «Горе от ума» на уроке литературы, девочка не осознавала, что автор у этих двух произведений один. Узнала она об этом на уроке английского языка во время беседы о разнообразных талантах великих писателей, музыкантов, художников.

Простой количественный анализ употребленной лексики до и после данного «открытия» в комментариях вряд ли нуждается.

Приведем несколько практических рекомендаций по усилению данного потенциала урока.

- Составляя карту-схему темы, максимально используйте существующие межпредметные связи.
- Любое задание, в том числе и тренировочные упражнения на отработку лексики, грамматики, делайте значимым в смысловом отношении, избегайте безликих предложений «ни о ком и ни о чем».

ЗАДАНИЕ

Сравните приведенные ниже предложения на грамматику с точки зрения их образовательного и воспитательного потенциала.

Упражнение. Закончите данные предложения. Продолжите цепочку действий.

- 1) Если бы вчера было холодно, то...
- 2) Если бы в Гражданской войне в США победил Юг, а не Север, то...
- 3) Если бы люди во все времена не мечтали о невозможном, то...
- 4) Если бы сегодня вдруг исчезли все книги и компьютеры, то...
- 5) Если бы позвоните мне завтра, то...
- 6) Если бы Англия не была островным государством, то...
- 7) Если бы все страны имели одинаковые климатические и природные особенности, то...

Работая с текстами, старайтесь использовать не только уровень содержания, но и смысла.

Помните, что еще Л. С. Выготский писал: «Только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперед развитию и ведет развитие за собой... Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития».

КОМПЛЕКСНОСТЬ УРОКА

В большинстве случаев на уроке иностранного языка можно одновременно формировать и совершенствовать практически все языковые и речевые навыки. Мы достаточно подробно говорили об этом, раскрывая принцип дифференциации и интеграции. В дальнейших лекциях мы будем говорить о комплексности уроков, посвященных формированию различных навыков.

Данное положение также включает и то, что практически любой урок может быть уроком контроля без очевидного контроля и уроком повторения без видимого повторения.

Однако далеко не все уроки бывают комплексными. Иногда, даже имея возможность реализовать те положения, о которых мы говорили выше, учитель предлагает узконаправленные, монофункциональные задания и упражнения. Хорошо, когда учитель может предложить альтернативные пути использования этих заданий.

Очень часто это предполагает изменение либо характера речевой установки, либо последовательности выполнения упражнений, использование иных форм общения, а также учет иных положений, о которых мы говорили в данной лекции и к которым еще не раз вернемся в ходе нашего курса.

УРОК КАК ЗВЕНО В ЦЕПИ УРОКОВ

Иногда, наблюдая за уроком, можно четко представить себе, что происходило на предыдущем занятии и что произойдет на последующих. Иногда, наблюдая за уроком, задаешься вопросом: а что будет дальше? Какова роль данного урока в серии уроков по теме, в рамках курса? Данное положение важно не столько для разового анализа конкретного урока, сколько для планирования собственных уроков. Понимание роли каждого урока в серии уроков по теме способно значительно оптимизировать весь процесс обучения, сделать его более целенаправленным и последовательным.

ПОЗИЦИЯ ОТДЕЛЬНЫХ УЧЕНИКОВ НА УРОКЕ

Здесь следует обратить внимание на следующее:

- все ли ученики включены в одинаковой степени в процесс обучения и общения, а если нет, то каковы причины (иногда это может быть преднамеренно сделано в воспитательных целях);
- как учитываются индивидуальные особенности учеников;
- являются ли ученики «объектами воспитания и обучения» или «субъектами общения»;
- насколько на уроке поощряется и формируется самостоятельность и творчество;
- делегирует ли учитель часть своих полномочий ученикам, или весь урок «вертится» вокруг центральной фигуры — учителя;
- есть ли в классе лидеры (положительные или отрицательные), каково их влияние, как учитель моделирует их поведение;
- насколько ученики мотивированы изучать иностранный язык;
- используются ли элементы взаимообучения и т. д.

В последующих лекциях мы будем говорить об особенностях организации уроков формирования произносительных, лексических, грамматических навыков.

Раздел II

Аспекты обучения иностранным языкам



ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ РЕЧИ

В данной лекции нам предстоит рассмотреть ряд вопросов, связанных с формированием фонетических навыков. Сегодня мы поговорим о:

- ✓ месте и роли этих навыков в обучении иностранным языкам;
- ✓ содержании обучения фонетике;
- ✓ существующих подходах к формированию этих навыков;
- ✓ особенностях их формирования на различных этапах обучения.

Для начала расскажу случай из жизни. Когда-то мы с сынишкой читали книгу о приключениях Тарзана, и один эпизод показался нам особенно фантастическим. Этот приемный сын обезьяны случайно оказывается в заброшенной хижине своего настоящего отца, где находит детские книги с картинками, предусмотрительно купленные для него родителями. По этим книгам Тарзан самостоятельно учится читать и писать по-английски, расшифровывая таинственные «букашки» и строя из них значимые образы. Однако даже буйная фантазия авторов не позволила им сотворить чудо: говорить на английском языке и понимать английскую речь со слуха Тарзан не научился. Это пришло к нему лишь благодаря усилиям его друга, который, кстати, обучил его сначала не английскому, а французскому разговорному языку.

Зачем я рассказала эту фантастическую историю? Для того, чтобы лучше понять роль и место произносительных навыков в реальном общении.

Для формирования навыков устной речи, аудирования, письма и чтения надо не только уметь произносить соответствующие звуки, но и знать, как они соединяются в словах, а затем и как эти слова соединяются в предложении.

В естественной языковой среде это происходит одновременно. Вспомните, как начинают говорить маленькие дети, что предшествует этому и насколько легко и быстро идет этот процесс.

В условиях неязыковой среды, или, проще говоря, на уроке иностранного языка, постановке произносительных навыков следует уделить значительное внимание.

Однако часто приходится слышать высказывания о том, что фонетический навык не так уж необходим, ведь практически невозможно научиться говорить на иностранном языке без акцента, так зачем стараться и тратить время.

Чтобы ответить на это замечание, давайте разберемся в том, что же составляет сущность фонетических навыков.

Произносительные навыки можно разбить на две большие группы.

Ритмико-интонационные навыки предполагают знание ударения и интоном, как логических, так и экспрессивных. Именно данная группа навыков, а точнее, их отсутствие скорее выдает нас как иностранцев. Практика показывает, что легче бывает научиться правильно произносить звуки, чем правильно интонировать. Именно неправильное ударение и интонация позволяют отличить иностранца от человека, для которого этот язык является родным. Кроме того, не надо забывать и о том, что с помощью интонации, ударения и паузации можно менять смысл всего сказанного. Данные знания составляют часть социолингвистической компетенции. Помните, в первой лекции мы говорили об английском прощании, произнесенном с падающей интонацией, и о том, как его воспринимают носители языка?

ЗАДАНИЕ

❖ Определите, как интонация может изменить значение и речевую функцию:

а) слова "Yes" («Да»);

б) вопросов типа:

— You have already been there, haven't you?

— Вы уже были здесь, не так ли?

— They are nice people, aren't they?

— Они очень милые люди, не так ли?

Примеров, подтверждающих важность овладения данной группой фонетических навыков, можно привести немало. Какие из них можете привести вы?

❖ Вспомните свой курс фонетики. Какие сложности испытывали вы сами, овладевая английской интонацией, ударением, паузацией? Как и кто помогал вам в решении данной проблемы?

Слухо-произносительные навыки, в свою очередь, делятся на аудитивные и собственно произносительные.

Аудитивные, или слуховые, навыки предполагают действия и операции по узнаванию и различению отдельных фонем, слов, словословных синтагм, предложений и т. д.

Собственно произносительные навыки предполагают умение правильно артикулировать звуки и соединять их в словах, словосочетаниях, предложениях. Последнее, безусловно, требует и правильного ударения, паузации и интонирования.

В английском языке произношение является и своего рода «визитной карточкой», позволяющей определить происхождение, образование, а следовательно, и социальный статус говорящего. Вспомним Элизу Дулиттл и профессора Хиггинса из знаменитого произведения Бернарда Шоу «Пигмалион». Элиза не могла научиться

правильно произносить звуки до тех пор, пока не научилась слышать разницу между тем, что она говорит сама, и тем, что хотел от нее получить учитель.

С момента написания этой пьесы прошло немало лет, но проблема до сих пор не утратила актуальности, хотя следует признать и то, что к вариантам разговорного английского языка сегодня относятся значительно терпимее и так называемое поставленное произношение (RP — received pronunciation) не является единственно допустимым нормативным вариантом.

Как сейчас, помню лекцию, которую читала нам профессор И. Н. Верещагина. На лекциях она обычно озадачивала слушателей и задавала вопросы, ответы на которые, как правило, приводили к бурным дискуссиям. Таким образом она проверяла внимание и понимание. Повторю ее вопрос: «Надо ли обучать фонетике телефонистку, которая сама не будет произносить ни одного слова и задача которой будет заключаться лишь в умении принять информацию и подсоединить штекер в нужную позицию?» Сколько споров вызвал у нас этот вопрос!

Правы оказались те, кто сказал, что телефонистке тоже нужны фонетические навыки, поскольку без них она не сможет узнать знакомые слова со слуха, а значит, и воспринять передаваемую информацию (вспомните Гарзана, который, зная графический образ слова и даже соотнося его со значением, но не умея озвучить эти слова, не только оставался сам немым, но и не понимал смысла чужой речи).

КАК ЖЕ ОБУЧАТЬ ФОНЕТИКЕ, С ЧЕГО НАЧИНАТЬ

В методике известны два основных подхода к обучению данному аспекту языка. Современные методы построены на эклектике¹ или различных вариантах сочетания основных положений этих двух подходов.

Рассмотрим подробнее каждый из них и определим их достоинства и недостатки.

АРТИКУЛЯТОРНЫЙ ПОДХОД

Основные теоретические положения данного подхода были разработаны советскими учеными-лингвистами И. А. Грузинской и К. М. Колосовым. Они были одними из первых, кто придавал формированию фонетических навыков большое значение. До них эти навыки не считались важными. Именно И. А. Грузинской, К. М. Колосову и их последователям принадлежит заслуга сравнительного анализа фонетического состава двух языков и разработка на этой

¹ Эклектика — механическое соединение разнородных, часто противоположных принципов, взглядов, теорий, художественных элементов и т. п.

основе типологии фонетических сложностей, а главное, основанной на них системы фонетических упражнений.

Согласно их теории, выделяются три основные типологические группы фонем:

- а) совпадающие в обоих языках;
- б) несовпадающие;
- в) частично совпадающие.

Наиболее трудными для усвоения следует признать последние две группы, причем частично совпадающие фонемы будут представлять самую большую сложность.

Действительно, звуки [м], [н], [л] и ряд других в английском и русском языках похожи, однако освоить их артикуляцию гораздо труднее, чем звуков, у которых нет соответствий в русском языке, в силу того, что отличия в артикуляции для нетренированного уха не слишком заметны. Подчас легче освоить носовой [ŋ] или межзубные звуки, которых нет в русском языке, чем научиться произносить простые и доступные [п], [т], [к] с аспирацией. Точно так же трудно и отказаться от этой дурной привычки. Я помню, как на уроках французского как второго иностранного языка на III курсе института наш преподаватель доцент О. А. Выставкаина негодовала по поводу наших «отвратительных англоязычно-аспирированных [p], [t], [k]», которые мы поначалу пытались произнести на английский манер.

Нам казалось, что именно таким образом они звучат более «иностранным» (или странно, что порой одно и то же для новичков). Трудно было нам усвоить и то, что французское [l] надо всегда произносить мягко, ведь подобная палатализация в английском языке считается ошибкой.

Итак, обучая согласным звукам, надо обращать особое внимание на артикуляцию, палатализацию и аспирацию.

Гласные тоже таят в себе немало опасностей. Казалось бы, ну что такого в растягивании гласных? Хочу и тяну. Хочу скажу [шип], а хочу [ши-и-и-п]. Но, оказывается, для английского языка это существенно. Неспроста в английских песнях растягиваются не гласные, а согласные.

Что же касается «шипов», то один из самых популярных британских фонетических курсов именно так и называется "Ship or sheep", что в переводе означает «Корабль или овцы».

Помимо долготы и краткости, при работе с гласными звуками следует обратить внимание и на дифтонги. Иногда начинающие не слышат разницы между гласным звуком и производным от него дифтонгом. Огорчаться не стоит. Элиза Дулиттл тоже не слышала этих отличий, хотя родилась и прожила всю жизнь в Англии.

Для русских, начинающих изучать английский или французский язык, значительную трудность могут представлять и задние гласные, так как в родном языке они практически отсутствуют.

Выявив указанные несовпадения, авторы данного подхода сформулировали **основные положения артикуляторного подхода** к обучению. Кратко они сводятся к следующему:

1. Начинать обучение иностранному языку следует с постановки звуков, а для этого необходим вводный фонетический курс.
2. Каждый звук должен быть тщательно отработан в отдельности.
3. Для обеспечения чистоты произношения необходимо изучить работу органов артикуляции при произнесении каждого звука.
4. Формирование произносительных и слуховых навыков идет раздельно.

Отсюда были определены и основные этапы **работы со звуком**.

1. Ориентировка. Учащиеся внимательно знакомятся с тем, в каком положении должны быть органы артикуляции при произнесении звука. Чаще всего это объясняется в специальных терминах. В своей книге "HOW TO SPEAK ENGLISH WITHOUT RUSSIAN ACCENT" мой бывший однокурсник В. Шеварденидзе так с юмором описывает эффект подобных объяснений на неопытных лингвистов: «...я решил процитировать описание этого звука в фонетических справочниках: „Губно-губной, шелевой, срединный сонант. Звук образуется при значительном поднятии задней части языка по направлению к мягкому нёбу, причем губы слегка выпячены и сильно округлены, образуя небольшое отверстие для выхода воздуха. Мягкое нёбо поднято, голосовые связки вибрируют“».

После чего я дал прочитать написанное своим друзьям и попросил оживить этот звук. Что у них получилось, можно догадаться, если вы сами попробуете заднюю часть языка значительно приподнять и направить к мягкому нёбу. Это было нечто, похожее на звук, доставшийся нам в наследство от времен возникновения первого паровозного гудка. Понимая, что с этим „нечто“ в Англии далеко не уедешь, я дал им свои объяснения насчет произношения звука [w]».

2. Планирование. Поняв суть инструкции, обучаемые должны поставить свои органы артикуляции в нужное положение.

3. Артикулирование, или собственно произнесение звука.

4. Фиксирование. Произнеся звук, надо на некоторое время сохранить органы артикуляции в нужном положении, чтобы лучше запомнить и зафиксировать это положение.

5. Отработка звука в системе фонетических упражнений, построенных с учетом как межъязыковой, так и внутриязыковой интерференции. Изучаемый звук произносится в различных комбинациях с другими звуками, в словах и словосочетаниях (при этом считается совсем необязательным знать значение произносимых слов).

Безусловной заслугой данного подхода можно считать создание системы фонетических упражнений с учетом возможной интерференции, а также то, что формированию фонетических навыков впервые стали уделять заслуженное внимание.

Однако у этого подхода есть и значительные недостатки, которые справедливо отмечаются современными методистами. Так, профессор Р. К. Миньяр-Белоручев считает, что подобные вводные фонетические курсы отнимают неоправданно много времени у начинающих, а чистоты навыка при этом не дают. При переходе от одного звука к другому наступает деавтоматизация навыка, что особенно очевидно при обучении экспрессивной речи. Обучение произношению в отрыве от слуховых/аудитивных навыков также не слишком эффективно сегодня, когда целью обучения является формирование различных составляющих коммуникативной компетенции.

Однако этот подход не утратил своей актуальности и сегодня. Его по-прежнему широко используют при работе с определенной аудиторией. Как вы думаете, с какой и почему?

Безусловно, именно вам, будущим учителям, филологам и лингвистам, он способен оказать неоценимую услугу.

Широкое применение в методике преподавания иностранных языков нашел и другой подход. Он стал основой разработки многих методов, в том числе и популярных интенсивных методик.

АКУСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

В данном случае упор делается не на сознательное усвоение особенностей артикуляции, а на слуховое восприятие речи и ее имитацию. Усвоение звуков идет не изолированно, а в речевом потоке, в речевых структурах и моделях. В основе упражнений лежит повторение, или имитация. Чистоте фонетического навыка в данном случае не придается большого значения. Услышал разницу — хорошо, нет — не беда.

В условиях краткосрочных курсов обучения иностранному языку этот подход полностью оправдывает себя. За 1—2 месяца слушатель подобных курсов должен освоить разговорный язык, чтобы суметь выжить в стране изучаемого языка. Как вы думаете, что для него важнее — уметь говорить почти без акцента или научиться понимать беглую речь со слуха? Ведь и то и другое является частью фонетического навыка, но обеспечить их в полном объеме за столь короткий срок практически невозможно. Интенсив отдает предпочтение формированию аудитивных навыков, именно поэтому столь высок процент аудирования на этих занятиях.

Но значит ли это, что подобный подход хорош для современной школы? Для общеобразовательной школы в чистом виде этот подход не годится. Слишком велик процент ошибок, иногда он неоправданно велик. Да, многие дети легко имитируют иноязычные звуки, причем это не всегда связано с наличием или отсутствием музыкального слуха. Однако порой достаточно простого объяснения или показа, чтобы ошибка была снята и у тех, кто изначально ее допускает в силу неразвитости речевого слуха. Кстати, речевой слух, так же как и музыкальный, можно развить.

Широкое применение в различных учебных заведениях сегодня получил подход, построенный на грамотном сочетании обоих рассмотренных выше подходов, или дифференцированный подход.

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД

Этот подход предполагает использование различных анализаторов для формирования всех сторон фонетического навыка. Здесь, как и в акустическом подходе, большое внимание уделяется аудированию, но не только аутентичной речи, но и специально адаптированной, дидактической речи учителя и дикторов, фонозаписей. Не исключается и возможность объяснения способов артикуляции звуков, однако в отличие от артикуляторного подхода это необязательно происходит с помощью специальных терминов. Предпочтение в данном случае отдается более доступным и понятным объяснениям.

Например, в книге для учителя к учебнику английского языка для II класса школ с углубленным изучением иностранных языков И. Н. Верещагиной предлагают объяснять английский звук [г] через русский звук [ж], а краткий звук [л] — через русский звук [о], поскольку положение органов артикуляции у них очень сходно.

В данном подходе предлагается использовать не только акустические, но и графические образы. Формированию графемно-фонемных соответствий в рамках этого подхода уделяется большое внимание так же, как и использованию транскрипции.

Поскольку именно данный подход характерен для большинства школ и других учебных заведений, где вам, возможно, придется работать, рассмотрим особенности формирования фонетических навыков на различных этапах обучения на его примере.

НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Оговоримся, что начальный этап обучения не означает обучения в начальной школе. Сегодня, как вы знаете, существует много моделей школ, и все они начинают изучение иностранного языка в разное время.

Именно начальный этап является самым трудным и ответственным. Здесь происходит формирование не только слухо-произносительной базы, но и всех остальных тесно связанных с ней навыков и умений.

Я помню свой ужас, когда после окончания института поступила на работу учителем иностранного языка в спецшколу. Мне дали три параллели — вторых, четвертых и девярых классов. Больше всего я боялась именно второклашек, начинающих. Что делать, с чего начать, чтобы эти крохи всего лишь за один год научились говорить, читать, писать и понимать английскую речь со слуха?

К счастью для меня, в том же году вышел первый учебник английского языка для II класса школ с преподаванием ряда предме-

тов на английском языке И. Н. Верещагиной, М. И. Дубровина и Т. А. Притыкиной, с синим паровозиком на обложке, который я до сих пор считаю лучшим учебником для начальных классов. Именно он снял мои страхи и научил работать с малышами.

Постановка звуков, обучение лексике, грамматике здесь идут одновременно. Сначала учитель произносит речевую модель или фразу, предназначенную для усвоения. Например, "My name is...". Он ее обыгрывает, а возможно, и просто переводит на родной язык, чтобы учащиеся поняли, о чем идет речь. Крайне важно осознание того, что и зачем ты делаешь, а не просто механическое повторение за учителем непонятных звуков, слов и т. д.

Затем учитель выделяет в модели ключевое слово, в нашем случае "name", и лишь потом звук или звуки. Таким образом, модель действий учителя можно представить так: контекст — слово — звук. Учащиеся идут реверсивным порядком: звук — слово — контекст.

Здесь важно отметить, что речь учителя на данном этапе, как правило, слегка утрирована и демонстративна. При объяснении и тренировке используется аналитико-имитативный метод. Если ухо ребенка не тренировано и он не может верно воспроизвести звук, можно использовать инструкцию-указание, часто подсказывающую, от какого русского звука надо отталкиваться.

ЗАДАНИЕ

Попробуйте объяснить начинающим изучать английский язык, как следует произносить следующие звуки: [n], [p], [w], [h], [ŋ], [ɪ]. В случае затруднения воспользуйтесь любым из пособий, приведенных в списке рекомендованной литературы (см. Приложение № 5).

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ

Что касается упражнений, то на начальном этапе обычно используются упражнения двух типов.

1. Упражнения на активное слушание и распознавание звуков, их долготы и краткости. Например, услышав нужный звук в слове, дети хлопают в ладоши или поднимают руку и т. д. Слова могут быть как знакомыми, так и неизвестными. Здесь также можно попросить определить звуки родного и иностранного языков. Такое упражнение развивает речевой слух и готовит почву для другого типа упражнений.

2. Упражнения на воспроизведение. На начальном этапе ученики часто повторяют слова, словосочетания и речевые структуры за учителем или диктором. На уроке это может быть как хоровое проговаривание, так и индивидуальное. И то и другое очень важно.

При хоровом проговаривании учитель дирижирует, задает определенный ритм, определяет паузы, обозначает ударения, движения-

ми рук показывает мелодику предложения. В хоре любые из допущенных нарушений можно заметить, но они не столь явны. Ученик может стесняться выполнять упражнение перед всем классом один, а вместе с товарищами это и интересно, и не так пугает.

Однако если учитель увлекается лишь хоровой работой и игнорирует индивидуальное проговаривание, то есть опасность того, что кто-то произносит слова неверно в силу недостаточно развитого речевого слуха. В хоре эти погрешности не всегда заметны для учеников, но даже если при индивидуальном повторении спросили не того ученика, который допускает ошибку, а его соседа, то он может лучше услышать правильный ответ и исправиться самостоятельно. Надо стремиться к тому, чтобы опросить каждого ученика в отдельности, хотя бы несколько раз в течение урока. Еще лучше, если вы помните, что каждый из них уже отвечал, и при повторном опросе даете ему возможность сказать что-то новое, то, что вы у него еще не спрашивали. Это не так трудно сделать, как кажется на первый взгляд. Подчас можно удивляться, до каких пределов совершенствуют свою память действующие учителя.

Еще раз хотелось бы подчеркнуть, что с первых же минут обучения внимание уделяется *не только* правильному произношению звуков, но и ударению, ритму, паузам и интонации. Если не обращать на это внимание сразу, то ученики воспринимают эти «мелочи» как вещи второстепенного порядка и переучить их потом бывает очень трудно.

На начальном этапе очень важно научить наших слушателей работать с магнитофоном. От этого умения во многом зависит успех самостоятельной работы в дальнейшем. Кстати, если сам учитель по каким-то причинам не очень доверяет собственным фонетическим навыкам, то начитанные профессионалами на аудио пленке упражнения будут ему хорошим помощником.

Говоря о последовательности знакомства слушателей со звуками, следует сказать, что она определяется речевыми потребностями и иногда самые трудные звуки и звукосочетания приходится изучать на первых же уроках. Например, уже на третьем-четвертом уроках английского языка малыши встречались с такой фразой, как "This is a ...", и ее вопросительной формой "Is this a ...?". Можете себе представить уровень трудности для учителя и учеников?!

На начальном этапе устанавливаются и звуко-буквенные соответствия. Даже если обучение идет на устной основе, т. е. если ученики ничего не читают и не пишут, а только слушают и говорят, это не мешает обучению алфавиту. При этом очень важным моментом следует считать последовательность выбора букв для ознакомления.

В некоторых пособиях обучение буквам идет строго по алфавиту. Вряд ли такой способ можно назвать лучшим. В алфавите и гласные, и согласные идут вперемешку. Если же принять во внимание то, что на первых порах учащиеся еще не читают, то главное для них — это научиться распознавать согласные, которые и составляют неизменяемый «каркас» слов.

ЗАДАНИЕ

Попробуйте по данному «каркасу» согласных восстановить предложения.

Sh's littl grl. Sh's nt tchr, sh's nt dctr, sh's ppl.

Th chldrn pld ftbl n th prk.

А теперь попробуйте сделать то же самое на основе гласных.

Ey ie o ay iee ae oee. (They like to play different games together.)

Получилось?

Поскольку слов они знают мало, то кажется абсолютно оправданным начинать изучение алфавита с тех букв, которые чаще попадают в изученных словах. Каким буквам вы бы обучили своих учеников в первую очередь, если они начинают курс английского языка с темы «Знакомство», где представляют себя и своих друзей по именам, рассказывают о своей семье?

Авторы многих курсов для начинающих, особенно для маленьких детей, предлагают такую последовательность: M, N, S, D, B, P, T и т. д.

Почему? Потому что именно эти буквы встречаются в словах «мама», «папа», «меня зовут», «сестра», «брат», «доброе утро» и многих других.

Подробнее о работе по установлению связи между буквами и звуками мы поговорим в лекции по обучению письменной речи. Здесь же скажем лишь о том, что знакомство с буквами помогает нам и в обучении транскрипции. Знать ее и уметь самостоятельно прочесть слово по словарю должен каждый, и чем быстрее пройдет неоправданный страх перед «непонятными значками в квадратных скобках», тем лучше.

Основная задача школы состоит в том, чтобы научить студента приемам самостоятельной работы, сделать его независимым на пути познания. Умение читать транскрипцию — это пусть небольшой, но необходимый шаг к самообразованию в дальнейшем.

Я здесь намеренно выделяю слово «читать», поскольку школьникам надо научиться именно читать транскрипцию, а вот писать ее самостоятельно — это задача очень не простая, с ней может справиться далеко не каждый лингвист.

ЗАДАНИЕ

- ❖ 1. Вспомните, какие трудности вы сами испытывали при работе с транскрипцией (определение звуков, ударения и т. д.).
- ❖ 2. Чем они были вызваны?
- ❖ 3. Кто и как помог вам их преодолеть?
- ❖ 4. Как ваш опыт изучения языка в данном вопросе может помочь вам в преподавании?
- ❖ 5. Составьте возможную памятку-инструкцию для учеников по работе с транскрипцией.

Итак, на начальном этапе мы заложили основу хорошего произношения, которое предполагает правильное интонирование, паузацию, знание особенностей ударения слов в предложении, а также правильную артикуляцию. Было бы наивно считать, однако, что этот навык сохранится без изменения. Без систематической работы звуки будут легко «съезжать», то же может произойти и с интонацией.

РАБОТА НАД ФОНЕТИКОЙ НА СРЕДНЕМ И СТАРШЕМ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

На среднем и старшем этапах обучения важно не только поддерживать сформированные навыки в рабочем состоянии, но и продолжать их совершенствование. Особое внимание можно уделить новым ритмико-интонационным моделям, аудированию не только учебных аудиопленок с академической, слегка утрированной речью, но и живой аутентичной речи, различных акцентов, диалектов и т. д.

Однако не следует забывать и о звуках.

Безусловно, если ученики хорошо артикулируют в целом, особых усилий не требуется. Достаточно бывает исправить случайные ошибки, чтобы привлечь внимание к бережному обращению с фонетикой на будущее.

Но бывает и так, что у многих учащихся появляются типичные ошибки. Бывает и так, что вы берете новую группу учеников и их фонетические навыки, мягко говоря, оставляют желать лучшего. В таком случае без фонетической зарядки не обойтись.

Какова же ее роль, что может стать ее содержанием и, наконец, где ее место на уроке?

ЦЕЛЬ ФОНЕТИЧЕСКОЙ ЗАРЯДКИ

- Предвосхищение появления и снятие возможных фонетических сложностей любого порядка — слуховых, произносительных, ритмико-интонационных.
- Отработка фонетических навыков, которые по какой-либо причине оказались недостаточно сформированными.

СОДЕРЖАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОЙ ЗАРЯДКИ

Рассказать о всех вариантах в одной лекции невозможно, приведем лишь несколько примеров:

- чтение слов, предложений, микротекстов, диалогов, стихов, скороговорок;
- чтение сложных в фонетическом отношении частей предложения, словосочетаний с нанизыванием слов поочередно с начала или с конца;
- слушание с целью определения ошибок;

- распознавание диалектов;
- определение отношения к чему-либо по интонации;
- произнесение одной и той же фразы с различной интонацией в зависимости от речевой задачи;
- повторение в паузу;
- повторение синхронно за диктором/учителем/товарищем;
- узнавание слов со слуха, их запоминание и последующее повторение и т. д.

МЕСТО ФОНЕТИЧЕСКОЙ ЗАРЯДКИ НА УРОКЕ

У фонетической зарядки нет и не может быть фиксированного места на уроке. На некоторых уроках она вообще бывает лишней.

Ее место на уроке зависит от последовательности выполнения тех заданий, где учащиеся могут столкнуться с фонетическими трудностями. Фонетическая зарядка помогает их предвосхитить и избежать.

Это может быть контрольное чтение вслух или наизусть, декламация стихотворения или драматизация диалога, употребление новой лексики, аудирование и т. д.

В некоторых случаях можно рекомендовать начинать уроки с непродолжительной фонетической зарядки регулярно. Речь идет о тех группах студентов, где необходима коррекция произносительных навыков. Например, у ваших старшеклассников плохо поставлен звук [ŋ].

Пример фонетической зарядки:

1. Прочитайте следующие слова, где данный звук встречается в различных сочетаниях в начале, в середине и в конце слов, передается различными буквосочетаниями.

Цель: обратить внимание на звуко-буквенные соответствия и собственно артикулирование данного звука в различных положениях. Автоматизировать его произношение в наиболее часто употребляющихся словах и словосочетаниях. Вспомнить значения слов и обратить внимание на то, как неверное произношение может изменить смысл.

sing	singing	finger	uncle
sang	ringing	stronger	anchor
song	banging	anger	ankle
sung	learning	English	monkey
young	talking	jungle	think

win — wing	fan — fang	bank — bang
ban — bang	sun — sung	rink — ring
sin — sing	pin — ping	sunk — sung
thin — thing	gone — gong	winking — winging

2. Повторите данные предложения вслед за диктором или за учителем. Постарайтесь запомнить их для выполнения последующего задания.

Цель: дальнейшая тренировка данного звука, но уже в связном контексте на уровне предложения. Знакомство с некоторыми идиоматическими выражениями, где используется данный звук.

Здесь предполагается высокий уровень мотивации, поскольку содержание предложений и форма выражения мысли неожиданны и новы для учащихся. Вместе с тем они могут использоваться в дальнейшем в различных ситуациях общения, делая высказывания образными и разговорными.

- Nothing's wrong. (Все в порядке.)
- Things are mending. (Дела поправляются.)
- Everything's going wrong. (Все идет вкривь и вкось.)
- We are getting things moving. (Дело пошло.)
- Saying and doing are two things. (Важны дела, а не слова.)
- Anything's better than going on doing nothing. (Любое занятие лучше безделья.)
- The whole thing's been a roaring success. (Это чрезвычайно процветающее дело.)
- He/she is anxious to start earning his/her living. (Ему/ей не терпится начать зарабатывать на жизнь.)
- You are fancying and imagining things. (Все это только плод твоего воображения.)
- Inga's poking and prying. (Инга всюду сует свой нос.)
- Inga's way of doing things is singular. (Инга все делает своеобразно.)
- Thanks for calling. (Спасибо, что навестили/позвонили.)
- Stop fidgeting, it's annoying. (Не вертись, это несносно.)

3. Работая в быстром темпе, попытайтесь отреагировать на одну и ту же реплику учителя. Можно использовать и ранее изученные слова и выражения, но желательно также употреблять и подходящие предложения из предыдущего задания, изменяя их при необходимости.

Цель: уйти от формального повторения ничего не значащих фраз, внести элемент неожиданности и соревнования, сделать повторение предложений осмысленным и лично значимым, ввести их в речевой контекст. Примерные реплики учителя:

- How is everything? How are you doing? (Как дела?)
 - Mike is such a nice fellow! (Майк такой чудный парень!)
 - I think it's time for me to go. (По-моему, мне пора.)
4. Составьте микродиалоги или по одной-две ответные реплики с каждой стороны с использованием данных выражений. Темой для диалогов могут послужить проблемы, обсуждаемые в рамках изучаемого курса.

ЗАДАНИЕ

- ❖ Определите возможные фонетические сложности в каждом из приведенных ниже текстов (А, Б, В, Г).
- ❖ Определите возможные задачи использования каждого текста. Исходя из этих задач, составьте один из вариантов фонетической зарядки. Определите ее цели, содержание, желаемый результат.
- ❖ Проиграйте данный фрагмент урока в группе товарищей. Определите:
 - ♦ что вы чувствовали, когда выступали в роли учителя;
 - ♦ что чувствовали ваши «ученики», когда выполняли задание, насколько высок был уровень мотивации;
 - ♦ довольны ли вы результатом и почему;
 - ♦ хотели бы вы что-то изменить и если да, то каким образом и почему.

Текст А

(Учебник для III класса школ с углубленным изучением английского языка И. Н. Верещагиной и Т. А. Притыкиной.)

Father Duck goes for a swim.
 Mother Duck comes out with him .
 And behind them nice and clean,
 Seven yellow ducklings swim.
 Seven little yellow balls.
 "Quack, quack, quack," the mother calls.
 What a pretty sight they make
 Swimming on the lake.

Текст Б

(Учебник для V класса школ с углубленным изучением английского языка Л. И. Шаверновой, В. Н. Богородицкой, Л. В. Хрустальной.)

A CUP OF TEA

I think I'll make a cup of tea,
 I'm very fond of tea, you see.
 First the water boiling hot,
 Then just a little to warm the pot.
 Tip the water into the sink —
 Two teaspoonfuls of tea, I think!
 Then pour the water into the pot,
 A lovely cup of tea I've got.
 Milk and sugar into the cup,
 Stir it once, then drink it up.

Текст В

(Cambridge English for Schools. Level 1.)

Ann: Gosh! How beautiful!
 Pat: Yes, it is.
 Ann: Where do they live?

Pat: In trees, of course.

Ann: I know that! I mean where in the world do they live?

Pat: Oh sorry. Well, they live in North America and South America. Countries like Mexico and Brazil.

Ann: How do they fly like that?

Pat: Well, they move their wings very fast. They drink nectar from trees.

Ann: Oh. You are clever. How do you know all this?

Pat: I've got this magazine at home.

Ann: Oh!

Текст Г

(Cambridge English for Schools. Level 1.)

Read about the foods we eat.

CARBOHYDRATES give you energy. There are carbohydrates in bread, sugar, potatoes, pasta and rice.

FATS make you strong and give you energy. There are fats in meat, butter and cheese and oil.

VITAMINS are important for your eyes, your skin, your bones and for other parts of your body. There are 13 types of vitamins.

FIBRE cleans the inside of your body. There is fibre in nuts, beans and cereals.

Литература для дальнейшего чтения и практического использования:

1. Корчажкина О. М., Тихонова Р. М. Мои любимые звуки. — М.: Владос, 1996.
2. Лебединская Б. Я. Фонетический практикум по английскому языку. — М.: Высшая школа, 1978.
3. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку: Гл. VII. Формирование произносительных навыков. — М.: Просвещение, 1990.
4. Шеварденидзе В. HOW TO SPEAK ENGLISH WITHOUT RUSSIAN ACCENT.
5. Roach Peter. English Phonetics and Phonology. — Cambridge University Press, 2000.
6. Ур Пенну. A Course in Language Teaching. Module 4. Teaching Pronunciation. — Cambridge University Press, 1996.



ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ РЕЧИ

В данной лекции нам предстоит рассмотреть один из самых сложных вопросов методики преподавания иностранных языков — формирование лексических навыков речи.

Вопросы для обсуждения:

- ✓ Как научить словам так, чтобы они запомнились и не исчезли бесследно через месяц?
- ✓ Как систематизировать бескрайний объем слов, идиоматических выражений и т. д.?
- ✓ Как организовать ознакомление с новой лексикой и ее тренировку, не забывая и не игнорируя уже изученные ранее лексические единицы?
- ✓ В чем состоит сущность лексического навыка, и как определить содержание обучения лексике?
- ✓ Что такое активный, пассивный и потенциальный словарь?

ЧТО ЗНАЧИТ ЗНАТЬ СЛОВО

На этот вопрос можно ответить кратко — это значит знать его **формы, значение и употребление**.

Говоря о **формах** слова, мы имеем в виду его звуковую форму, без которой невозможно правильно понять слово со слуха и адекватно озвучить его самому, а также графическую форму, без которой слово не будет узнано при чтении и не сможет быть написано. Если у слова есть некоторые особенности образования грамматических форм, то об этом также следует сообщить обучаемым уже на стадии ознакомления во избежание ошибок в последующем использовании данного слова.

Что касается **значения**, то в английском языке, впрочем как и в любом другом, слова могут иметь несколько значений. Объем полисемантических слов в английском языке высок, как ни в одном другом. Это не значит, что обучаемый должен познакомиться со всеми значениями слова одновременно, но наиболее частотные из них желательно узнать. Особый интерес в этом плане представляют предложные словосочетания, так называемые *phrasal words*, когда предлог в корне меняет значение слова, например: *to look for* — *to look after* — *to look through* — *to look at*. Но, помимо значения слова, необходимо показать и его коннотацию, т. е. те ассоциации, которые это слово вызывает, его социальный подтекст, а это уже вплотную связано с употреблением слова. Именно на этом этапе возможно формирование социолингвистической и социокультурной компетенций. Рассмотрим для примера слова “*moist*”, “*damp*” и “*wet*”. Все они могут быть переведены на рус-

ский как «влажный», но одно из них нейтрально, другое имеет ярко выраженную положительную коннотацию, в то время как третье — отрицательную. Можно сказать “pleasantly moist”, но “pleasantly damp” звучит абсурдно. У слов “notorious” и “famous” разная коннотация, и взаимозаменяемость практически невозможна, хотя и то и другое слово связано с понятием известности. У англичан сочетание «13-е число, пятница» вызывает ассоциации с невезением, неудачей и т. д., а слова когда-то популярной песни в исполнении Андрея Миронова «...видно, в понедельник их мама родила» без перевода-толкования мало о чем скажут европейцам.

ЗАДАНИЕ

Как определить коннотацию следующих английских и русских слов: как нейтральную, положительную, отрицательную, слово-табу, диалектное слово, архаизм, канцеляризм? В случае затруднений воспользуйтесь словарями.

- ♦ Cute, kid, childish, bastard, impertinence, guy, delirious, soaring, cool, dog, play, entertain;
- ♦ ланиты, крутой, псих, посему, преисполненный, цербер, наивность, хамский.

Говоря об употреблении слова, мы имеем в виду не только его коннотацию, но и управление в предложении. Так, например, слово “to like” можно употреблять как с инфинитивными конструкциями “to like to do sth”, так и с герундиальными “to like doing sth”, в то время как его синоним “to enjoy” употребляется исключительно с герундием. Глагол “to climb” (взбираться) требует прямого управления в английском языке, а глагол “to listen” (слушать) (сравните: “to hear” (слышать) почти никогда не употребляется без предлога “to”, что составляет полную противоположность употреблению аналогичных слов в родном языке. Употребление слов также предполагает знание наиболее типичных его сочетаний с другими словами, т. е. так называемых коллокаций (“collocations”). Так, существительные “decision” и “conclusion” требуют употребления разных глаголов (to make a decision, но to come to a conclusion). Примеров можно привести множество.

ЗАДАНИЕ

Составьте наиболее частотные словосочетания со следующими словами:

- ♦ to make, to do, to reach, to put, to cut, lofty, unpredictable, destination, success, lawn;
- ♦ достигнуть, срезать, собирать, стричь, урезать, договор, перемирие, завещание, изящный.

Так чему же должен научить учитель своих учеников, работая над новыми словами?

В ЧЕМ СОСТОИТ СУЩНОСТЬ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ

Рассмотрим этот вопрос с позиции школы Г. В. Роговой, где выделяются три компонента содержания обучения: лингвистический, методологический и психологический. Необходимо заметить, что, говоря о единице обучения лексике, мы не обязательно имеем в виду отдельное слово. Под ЛЕ (лексической единицей) подразумевается и слово, и устойчивое словосочетание, и идиома. Их необходимый набор для решения речевых задач, обусловленных контекстом деятельности данной возрастной группы обучаемых, и составляет лингвистический компонент содержания обучения лексике на конкретном этапе обучения (сравните: лингвистическая компетенция).

Нередко начинающие учителя попадают впросак. Купив красивый курс английского языка, на котором написано "Elementary Level", они приносят его в свой 2 или 3 класс и понимают, что работать по этому учебнику нельзя. В теме «Семья» обсуждаются проблемы замужества, разводов, ролей супругов и т. д., в теме «Транспорт» — заказ билетов в турагентстве, способы доставки грузов и т. д. Здесь еще раз хотелось бы подчеркнуть, что отбор лексики определяется не только уровнем владения иностранным языком, но и возрастными особенностями обучаемых, а отсюда и теми речевыми ситуациями, которые определяют их общение по той или иной изучаемой теме на любом языке. Безусловно, надо делать поправку и на особенности межкультурного плана. Наши обучаемые должны получать необходимую информацию, а вместе с ней и запас слов, отражающих европейский опыт общения. Так, говоря о различных формах досуга молодежи, надо знакомить учащихся с такими словами, как "hang gliding" (дельтапланеризм), "whitewater rafting" (спуск на плотах по горным рекам), "mountain climbing" (горные восхождения) и т. д. Надо объяснять и разницу между словами "to ski" (кататься на горных лыжах) и "to do crosscountry skiing" (ходить на лыжах) во избежание дальнейшего недопонимания. И все же дети остаются детьми, у подростков и взрослых свои проблемы и темы для обсуждения, и это достаточно универсально для нашего мира, который все больше и больше интернационализируется.

Методологический компонент содержания обучения лексике включает необходимые разъяснения, памятки и инструкции по использованию печатных словарей, форме ведения индивидуальных словарей и карточек с новой лексикой, о способах реорганизации и систематизации изученной лексики. Это те знания и умения, которые позволят ученику работать над лексикой самостоятельно и независимо от внешних условий. Этот вопрос очень важен, и ему следует уделить внимание в данной лекции.

Практически все учителя настаивают на ведении учащимися словарей. В английском языке есть два слова, соответствующие русскому слову «словарь», — "dictionary" и "vocabulary". Учащиеся

записывают только выученные, известные им слова, а значит, составляют собственные «вокабуляры», а не словари в подлинном смысле слова. Я пишу здесь об этом потому, что в некоторых школах, где мне довелось побывать, я встретила с ведением ученических «вокабуляров» в алфавитном порядке. Как работать с таким словарем бедному ученику, учитель не подумал.

Зачастую учитель не имеет времени заглянуть в эти словарики, и там процветают самые разнообразные ошибки, начиная от ошибок на правописание и кончая неверным переводом. Об особенностях употребления ЛЕ в большинстве таких словарей речь вообще не идет.

Опыт показывает, что 99% ученических словарей имеет три колонки: иностранное слово, транскрипция и русский перевод. Средняя, как правило, пустует. Грамотнее было бы сегодня заменить колонку транскрипции на колонку с синонимами, антонимами, словосочетаниями и предложениями с изученными словами. Почему? Во-первых, потому что транскрипцию надо уметь читать, а писать ее учащимся просто необязательно. Если, проработав с новым словом в течение ряда уроков, ваш ученик не сможет правильно его озвучить, то это дает учителю информацию к размышлению. Во-вторых, именно употребление слов (т. е. управление, учет коннотативных значений и типичных коллокаций) представляет как наибольший интерес, так и наибольшую сложность для учащихся.

Вспомните, как вы сами ведете словари, и подумайте, как это делать наиболее эффективно. Ведь то, что хорошо и полезно для вас в изучении иностранного языка, хорошо и для ваших студентов и учеников. В Европе сегодня наблюдается интересная тенденция. Многие учителя иностранного языка раз в пять лет начинают изучать новый иностранный язык. Это делается главным образом для того, чтобы поставить себя на место ученика и увидеть все те сложности, с которыми он сталкивается. Часто мы предлагаем такие задания и формы деятельности, с которыми и сами справились бы с трудом. А если предложить вам подобные же задания на незнакомом языке? Какова будет ваша реакция?

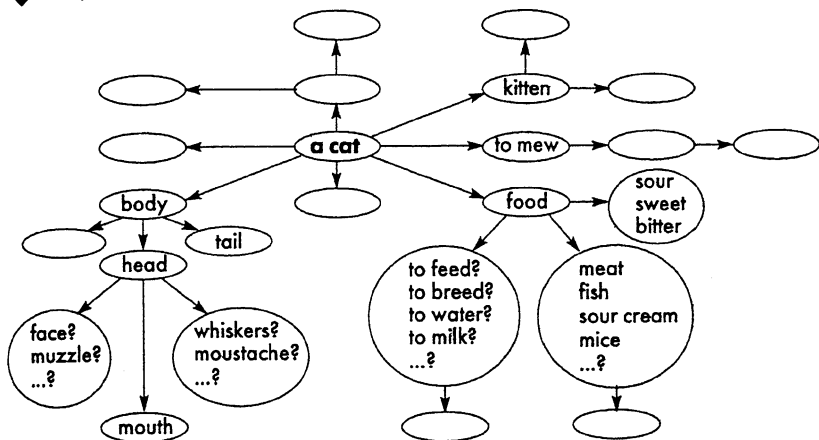
Возвращаясь к форме ведения словарей, хотелось бы отметить еще один важный момент. Если слова в индивидуальных словариках лежат без движения, если учащиеся к ним не возвращаются в течение определенного времени, то они, образно говоря, покрываются пылью, а то и просто зарастают мхом. Их надо периодически «проветривать», т. е. проводить их перегруппировку и реорганизацию. Этому должен научить учитель, это часть нашей профессиональной задачи. Мы должны вложить эти навыки самостоятельной работы в руки учащихся. Как это сделать?

Можно взять любое изученное существительное и посоревноваться, кто подберет наибольшее количество прилагательных и глаголов, связанных с ним по смыслу. То же самое задание, но уже с прилагательным или глаголом полностью меняет подбор слов.

ЗАДАНИЕ

❖ Попробуйте подобрать определения к слову ИДЕЯ, или глаголы к слову ФИЛЬМ, или существительные к слову ДЕРЕВЯННЫЕ. Сравните ваш список с аналогичным списком товарища. У кого больше?

❖ Попробуйте дополнить данную схему (word-web):



Можно придумывать ассоциативные схемы на различные темы или ситуации и подбирать к ним слова, можно рисовать картинки (комнату с мебелью, человека в конкретной ситуации) и подписывать словами все детали, которые вы можете выделить, назвать и т. д.

Как много слов вы могли бы подписать на картинке, изображающей современную европейскую кухню, где, помимо мебели и сантехники, изображена всевозможная кухонная утварь? А можно обойтись и без картинки. Попробуйте сделать это мысленно или письменно, сравните свой выбор с другими участниками группы.

Ниже речь пойдет о способах актуализации лексики, и какие-то из предложенных упражнений также могут быть использованы для самостоятельной работы дома и совместной работы в классе в данном контексте.

Психологический компонент содержания обучения лексике связан с проблемой лексических навыков и умений. Вслед за профессором Р. К. Миньяр-Белоручевым определим сущность лексического навыка как способность:

- мгновенно вызывать из долговременной памяти эталон слова в зависимости от конкретной речевой задачи;
- включать его в речевую цепь.

Для этого нам предстоит вспомнить, что слова существуют в нашей памяти не изолированно, а включены в сложную систему лексико-семантических отношений, которая интегрирует два типа

структурных отношений на уровне лексической единицы — *парадигматические* и *синтагматические*.

Синтагматические связи — это уровень линейного развертывания, уровень синтагмы, соединения слов в словосочетании и предложении. Синтагматические ассоциации характерны для младших школьников, которые связывают слово «стакан» со словом «молоко», а прилагательное «хороший» со словом «мальчик». С 9—10 лет преобладающим становится категориальное мышление, а следовательно, и парадигматические связи, когда «хороший» начинает ассоциироваться с «плохим», а «стакан» с «кружкой» и т. д.

Парадигматические связи непосредственно связаны с различными уровнями грамматических, фонетических и других парадигм (например, парадигма образования множественного числа существительных, чтения гласных в различных типах слогов и т. д.). Они представляют собой некий вертикальный срез.

Парадигматические, или вертикальные, связи слов включают не только формальный уровень лексико-грамматических парадигм (т. е. на уровне различных форм слова), но и семантические поля и микросистемы, куда входят синонимы, антонимы, другие слова, близкие по контексту.

Для формирования лексического навыка установление прочных парадигматических связей слов абсолютно необходимо, поскольку, как доказали психофизиологические исследования, именно эти связи обеспечивают прочность запоминания, а значит, и мгновенный вызов слова из долговременной памяти. Без этого навык соединения слов друг с другом на уровне синтагматических связей может оказаться бесполезным, так как нечего будет соединять. При том что в лингвистике формированию и установлению синтагматических и парадигматических связей между словами уделяется равное внимание, в практике преподавания иностранных языков, в учебных пособиях последние явно дискриминируются. Отсюда мы наблюдаем тенденцию к быстрому забыванию изученной лексики, к сокращению активного словаря. Как это предотвратить? Давайте поговорим об этом подробнее. Речь пойдет о формировании устойчивого семантического поля учащихся и тех факторах, которые определяют его количественный и качественный состав.

ОТ ЧЕГО ЗАВИСИТ ОБЪЕМ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ

Прежде всего следует заметить, что индивидуальное семантическое поле не статично, а имеет динамику. Ряд объективных и субъективных факторов и определяет эту динамику в различных направлениях, как в сторону расширения, так и сужения. Нас интересует лишь первое, поэтому рассмотрим лишь те тенденции, которые с этим связаны. Начнем с объективных факторов. Когда к нам приходит студент или ученик, он уже владеет определенным семантическим полем.

Нам надо знать, что лежит в его основе. Здесь большую роль играет возраст, социальная среда, образование, профессия, особенности психики, даже пол. Индивидуальное семантическое поле тесно взаимосвязано с информационным запасом. Слово «дерево» у ботаника, биолога-генетика, краснодеревщика, лесника, сказочника и первоклассника будет иметь различное семантическое поле. Мы принимаем своих учащихся такими, какие они есть. Но в дальнейшем мы можем построить работу над новой лексикой таким образом, чтобы объем семантического поля не только на иностранном, но и на родном языке увеличился качественно и количественно.

Для этого необходимо реализовать следующие субъективные факторы, расширяющие семантическое поле. Во-первых, **слово/слово надо вводить в определенном контексте**. Это формирует первичное поле, определенное словесное окружение, а значит, и ассоциации. Чем обширнее ассоциативные связи слова, тем выше процент запоминания и разнообразнее контекст употребления слова. Отсюда вытекает необходимость **создания различных связей слова в различных контекстах**. На данном этапе возможно установление парадигматических связей слов как по формальному признаку (учитывая особенности звуковой, графической формы, грамматические особенности), так и смысловых связей на уровне контекста употребления в определенных ситуациях. Обеспечить расширение контекста невозможно без **соединения смежных семантических полей**. Здесь хотелось бы поделиться интересным выводом, к которому мы пришли в результате исследования содержания существующих учебников иностранных языков. Все учебные темы в них можно условно вместить в пять базовых учебных тем: «Природа», «Человек и его окружение», «Праздники», «Страны и путешествия», «Книги».

Во многих, но, к счастью, не во всех учебниках активная лексика к каждой из перечисленных тем живет лишь в одном параграфе и при переходе к новой теме исчезает из поля зрения практически полностью. А между тем их так легко объединить! Ведь говоря о природе, можно говорить и о книгах (книги как источник познания природы, книги как отражение природы, природа как источник вдохновения писателей, поэтов, музыкантов и художников, времена года и их отражение в творчестве людей искусства и т. д.). Говоря о природе и разных странах, каждый также найдет что сказать, не повторяя товарища. Здесь можно рассуждать о разнообразии флоры и фауны, о том, как они связаны с культурой страны и ее бытом, национальной кухней, природным календарем, священными животными; этот список можно продолжать до бесконечности. А сколько интересных проблем для обсуждения можно найти на стыке тем «Природа и праздники», «Природа и человек» и т. д.

Как в мозаике, здесь одни и те же краски-слова будут каждый раз включаться в новые узоры, то сливаясь в крупные формы, то распадаясь на мелкие фрагменты, но двух одинаковых узоров-произведений у разных людей найти будет практически невозможно.

Однако успех творения зависит в первую очередь от того, какую речевую задачу поставит учитель. Наш известный ученый А. Р. Лурия¹ в своих психосемантических исследованиях доказал, что характер речевой установки способен в корне изменить характер и объем семантического поля. Таким образом, следующим фактором, влияющим на положительную динамику семантического поля, можно считать **проблемный характер речевой установки**. Речевая установка может сузить высказывание до односложного ответа, и она же в состоянии объединить смежные семантические поля в обобщенное семантическое поле и обеспечить творческий отбор всей ранее изученной лексики применительно к новой речевой задаче. Чем выше уровень проблемности, тем интереснее задание и вариативнее ответы. Как можно объединить семантические поля слов «животные» и «музыкальные инструменты» с помощью речевой установки? Например, можно сказать следующее: «Нам предстоит написать зоологическую симфонию, не саму музыку, но небольшое либретто к ней. Каких животных вы бы выбрали в качестве главных персонажей, как определили бы их роли и каким музыкальным инструментам отдали бы их партии?» Или так: «Давайте вспомним, в каких литературных произведениях мы встречали животных, играющих на музыкальных инструментах, кто на чем играл, что обусловило выбор именно этих животных и музыкальных инструментов?» А то и так: «Можно ли в жизни встретить животных, играющих на музыкальных инструментах, и если да, то каких и где?» А теперь представьте, какие семантические группы слов могут быть актуализированы в ответах, будет ли ответ ученика отражать его индивидуальное семантическое поле и, в свою очередь, способствовать его дальнейшему развитию и обогащению за счет связей с другими семантическими подсистемами.

ЗАДАНИЕ

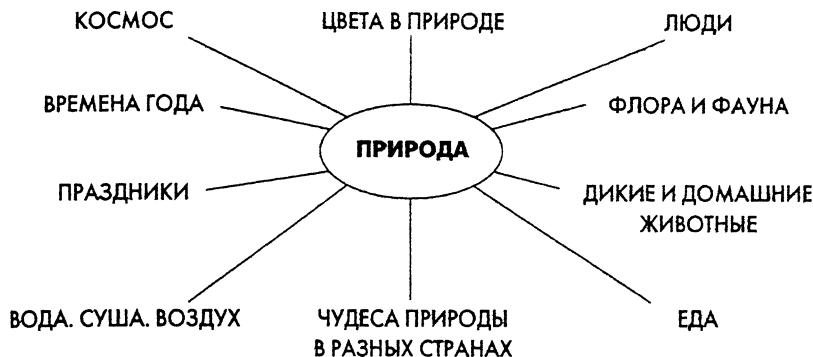
Определите, какие микросистемы и поля входят в семантическое поле слова «лошадь» у данного ученика. Привожу дословно высказывание шестиклассника на конкурсе, организованном издателями кембриджских учебников для школ: «Это млекопитающее, которое живет с человеком уже много веков, хотя оно не было среди первых одомашненных животных. Пещерные люди его не знали и не использовали, так же как и древние ацтеки. Однако у древних греков, чья цивилизация старше, чем цивилизация ацтеков, это животное использовалось широко, и не только в бытовых целях. Оно участвовало даже в Олимпийских играх».

Начинающему учителю будет полезно потренироваться в составлении проблемных речевых установок, объединяющих различные группы изученной ранее лексики. Это поможет не только вашим студентам, но и вам самим в актуализации вашего словаря.

¹ Лурия Александр Романович (1902—1977) — психолог, один из основателей нейропсихологии.

ЗАДАНИЕ

Посмотрите на данную карту-схему изучения темы «Природа» учениками 5 класса школы с углубленным изучением английского языка. Попробуйте сформулировать несколько речевых установок, направленных на соединение смежных семантических групп и микрополей.



Обеспечение постоянной актуализации выученной лексики и ее максимальная ротация являются тем последним фактором, который обеспечивает увеличение семантического поля. Действительно, гораздо проще увеличивать активный словарь не за счет механического привнесения новой лексики, а за счет творческого применения уже изученной в новых контекстах. Формирование разветвленного и устойчивого семантического поля значительно повышает как образность речи, так и ее мотивированность, так как в этом случае учащемуся есть ЧТО сказать. Заметим, что *активный словарь* — это та лексика, которой человек постоянно пользуется в устном речевом общении, т. е. те слова, которые находятся «на кончике языка», как говорят англичане. Если слово долго не употребляется, то оно переходит в *пассивный словарь*, т. е. может быть узнано при чтении и аудировании, но не используется в речи. Границы между ними очень подвижны, могут меняться в зависимости от ряда условий, о которых уже было сказано ранее (факторы, определяющие объем семантического поля). Все вышесказанное помогает нам ответить на вопрос:

КАК ЛУЧШЕ ОЗНАКОМИТЬ УЧАЩИХСЯ С НОВЫМ СЛОВОМ И КАКИЕ СПОСОБЫ СЕМАНТИЗАЦИИ ИМЕЮТСЯ В АРСЕНАЛЕ УЧИТЕЛЯ?

Называя шесть наиболее распространенных способов семантизации, следует отметить, что их выбор зависит от особенностей самого слова, характерных особенностей группы обучаемых, а также лингвистической и профессиональной компетенции учителя.

1. Использование наглядности. Как известно, наглядность бывает разная. Можно использовать предметную наглядность, т. е. те предметы, которые находятся в аудитории или могут быть у учителя и учеников. Можно привлечь *изобразительную* наглядность и наглядность *действием, звуковую* и *контекстуальную*. Критериями для выбора определенного вида наглядности являются: доступность, простота и целесообразность. Надо ли учителю непременно покупать игрушечную мебель, рисовать замысловатые картинки с ручками и пеналами, потолком и полами, если все это можно показать если не пальцем, то простым движением руки? Здесь вспоминается один смешной случай из педагогической практики студентов. Практикант знакомил учеников со словами по теме «Одежда» только через картинки. Когда дошла очередь до картинки с варежками, молодой учитель окрестил их перчатками и заставлял детей повторять это слово, глядя на картинку. На вопрос, зачем он это делал, учитель объяснил, что картинки с перчатками не нашел. Дело было осенью, перчатки и шарф лежали в портфеле и периодически выпадали, когда учитель открывал его в поисках ручки и затерявшихся картинок. Часто вместо того чтобы изобразить глагол действием, учитель пытается найти или нарисовать картину, где, как правило, разные персонажи выполняют различные действия. Это не всегда эффективно, так как изображенные действия можно назвать разными словами, что приведет к путанице. При использовании изобразительной наглядности, или, проще, картинок, надо быть уверенным в однозначности трактовки. Так, если вы хотите ввести слово «дерево» с помощью картинки, то это не может быть береза или дуб, елка или клен. Дерево на картинке должно быть собирательным образом, без индивидуальных признаков того или иного вида, точно так же как картинка с попугаем или воробьем не может быть использована для семантизации слова «птица». Используя изобразительную наглядность, учитель должен убедиться в том, что предлагаемая картинка хорошо видна всем учащимся, что она эстетично выполнена, иначе, говоря медицинским языком, она не столько лечит, сколько калечит. Поэтому сегодня на уроках многие учителя переходят на использование видеонаглядности, где сочетаются действие и звук, наглядность предметная и ситуативная, где с помощью стопкадра можно наглядно выделить тот момент, предмет, выражение чувства и т. д., которые необходимо семантизировать. Но если у вас нет видео, огорчаться не стоит. В вашем арсенале остаются и другие способы.

2. Семантизация с помощью синонимов/антонимов. Зная слово “beautiful” («красивый»), учащиеся могут легко догадаться о значении слова “ugly” («безобразный, уродливый»), если им понятно, что такое антоним. Правда, здесь есть одна сложность. В языке редко встречаются полные синонимы. Как правило, каждый из синонимов имеет определенный оттенок значения, а значит, свою

коннотацию и употребление. Часто это связано с историей языка, источниками заимствования слов. Именно здесь нам открывается прекрасная возможность для формирования как социолингвистической, так и социокультурной компетенции учащихся, вовлечения их в серьезную и увлекательную работу с изучаемым языком в стране лингвистики.

Хотелось бы привести пример одного из уроков, после которого учитель с сожалением сказал, что весь план урока пошел насмарку, но при этом он сам и все его учащиеся ушли с урока вдохновленными на анализ языковых явлений и их связи с историей страны, как родной, так и изучаемого языка. Все началось с безобидного слова «особняк», которое в английском языке имеет французский корень (“mansion”). Учитель объяснил, что синонимом данному слову может быть слово «дом» (“house”), но при этом необходимо добавить — «большой и богатый дом». Ученики зароптали и высказали неудовольствие тем, что в языке так много «лишних» слов. И тут учитель доступно объяснил историю этого слова. Напомнив о норманнском завоевании Англии, о том, что французский язык был господствующим языком правящих классов на протяжении нескольких столетий, он показал, как взаимодействовали два языка. Иногда французское заимствование полностью вытесняло английское слово, именно поэтому около 70% словарного запаса в английском языке имеет французскую основу. При этом из 70% имеющих в словарях французских заимствований лишь 20% активно используются в речи, а остальные высокой частотностью не обладают. А иногда все было наоборот, но часто оба слова уживались в языке, сохраняя свой оттенок значения. Так, английское слово “house” («дом») имеет много значений и очень высокую частотность употребления, в то время как французское “mansion” используется в очень узком значении. Здесь учитель попросил ребят объяснить, почему так произошло. Ответы были однозначными — богатые норманны жили в больших и роскошных домах, отсюда и современный смысл. Загоревшись лингвистическими изысканиями, учащиеся попросили привести еще несколько примеров подобных заимствований. Вспомнив пословицу “Saxons breed it — Normans eat it”, учитель привел примеры с названиями животных и мяса этих животных. Название самого животного имеет англо-саксонский корень, а название мяса этого животного — французский: pig — pork, sheep — mutton и т. д. Беседа завершилась выводом о том, что в любом современном языке можно найти многочисленные заимствования из других языков, но контекст их употребления в различных культурах может быть различным. И еще один важный вывод сделали ученики на этом уроке. Как оказалось, период норманнского завоевания Англии почти совпал с периодом татаро-монгольского завоевания России и в судьбе народов наших двух стран в это время, как и в судьбе развития языков, были общие моменты.

Способ ознакомления с новой лексикой посредством синонимов и антонимов тесно связан с использованием известных учащимся способов словообразования.

3. Семантизация с использованием известных способов словообразования. Этот способ семантизации позволяет ввести слово в определенную парадигму, что способствует установлению более прочных парадигматических связей данного слова, а также повторению уже изученных слов, которые входят в эту категорию. Здесь имеются в виду:

- 1) суффиксально-префиксальный способ словообразования;
- 2) словосложение;
- 3) конверсия.

Каждый из этих способов имеет и ряд потенциальных сложностей для учащихся, которые учитель может предвидеть и снять еще до появления ошибок.

ЗАДАНИЕ

Какие потенциальные ошибки учащихся вы можете предвидеть, если семантизация строится на имеющихся аналогиях с использованием

- ♦ отрицательных префиксов/суффиксов *im-/in-/un-/dis-/-less* и т. д.;
- ♦ словосложения;
- ♦ конверсии.

Будут ли это ошибки на уровне формы, значения или употребления?

Данные английские слова могут обеспечить определенную подсказку: *die, inexperienced, present, advise, blackbird, impolite, meaningful*.

4. Можно просто перевести слово, что также вполне оправдано, если в дальнейшем предполагается активная тренировка данного слова в различных контекстах или данное слово не представляет большого интереса с точки зрения перечисленных способов семантизации, если с помощью перевода мы наиболее точно передаем значение данного слова. Перевод часто используется на старшем этапе обучения в школе. (Как вы думаете, почему?) Однако иногда требуется не просто перевод, а перевод-толкование. Это особенно необходимо при семантизации безэквивалентной лексики, а также лексики с определенным фоновым значением.

ЗАДАНИЕ

1 Продолжите список безэквивалентной лексики.

- ♦ Субботник, комсомолец, ГУЛАГ, *marshmallows, casseroledish, pot-luck dinner*.

2 Объясните особенности данной фоновой лексики.

- ♦ Маниловщина, *dinner, trick or treat, How do you do?, to entertain, to go shopping*.

5. Можно не переводить слово самому, а попросить одного или всех учащихся найти слово в словаре/разных словарях, включая одно-

и двуязычные словари, словари синонимов и т. д., организовав конкурс на быстроту и правильность перевода. Такой способ особенно хорош в аудитории, где учащиеся не знакомы с различными типами словарей, еще плохо ориентируются в системе их построения, не умеют работать с алфавитом, не понимают, что одно и то же слово может иметь несколько значений и перевод зависит от контекста. С помощью этого способа мы можем решить несколько важнейших задач обучения иностранному языку, а главное, при его постоянном и направленном использовании мы сможем сформировать навык самостоятельной работы, сделать наших учащихся со временем независимыми пользователями, сместить акцент с «учить» на «учиться».

ЗАДАНИЕ

Какое из данных слов вы бы предложили найти учащимся самостоятельно в словаре и почему? Как возраст и уровень языковой компетенции учащихся может повлиять на ваш выбор?

- ♦ Unit, affection, tender, concern, desire, equal, to provide, to exist, to argue, to share, to keep.

6. Однако самым сложным для учителя и самым важным для практического овладения языком можно назвать такой способ семантизации, как **развитие языковой догадки через контекст**. Приемы здесь могут быть самыми разными, от дефиниции на иностранном языке до составления небольших образных и понятных ситуаций с использованием новых слов. Но, как и при использовании наглядности, здесь также важно, чтобы контекст употребления слова был «прозрачным», т. е. однозначным, понятным или легко выводимым. Если этого достигнуть с данными словами нельзя, то надо или отказаться от этого способа семантизации, или попытаться соединить его с другими из перечисленных здесь способов.

ЗАДАНИЕ

- 1 Что необходимо добавить к следующим дефинициям, чтобы смысл слова стал понятен? Возможно ли здесь соединение нескольких способов семантизации, если да, то каких?

- ♦ market — We buy food at the market.
- ♦ look for — I am looking for my pen.
- ♦ clothes — In the morning we put on our clothes.

- 2 Задайте вопросы, чтобы проверить правильность понимания этих слов, минуя перевод. Попробуйте затем спровоцировать их употребление самими учащимися, создавая различные контексты употребления.

Еще раз хочется подчеркнуть, что нет плохих или хороших способов ознакомления с новой лексикой. Все зависит от самого сло-

ва, его формы, значения и употребления, от тех трудностей, которые оно потенциально может представлять для учащихся. Вы можете максимально снять их уже на первой стадии знакомства со словом, а ведь всем известно, что переучивать труднее, чем учить. Мой сын долго озвучивал английское слово «огурец» как [ку'кумбер]. Именно так он прочитал его самостоятельно и долго не хотел расставаться с полученным с таким трудом знанием.

Но в свое время еще П. Хэкболдт говорил о том, что роль выбора способа семантизации методистами сильно преувеличена. Гораздо важнее то, как это слово будет обрабатываться и в какие контексты нам удастся его включить. Именно от характера тренировки зависит прочность запоминания слова.

СИСТЕМА ЛЕКСИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

Мы уже частично рассмотрели вопросы, связанные с формированием семантического поля учащихся и возможностями влияния на его динамику. Рассмотрим более конкретно систему лексических упражнений, построенную по принципу «от простого к сложному», т. е. от уровня слова, словосочетания, предложения до уровня сверхфразового единства.

УПРАЖНЕНИЯ НА УРОВНЕ СЛОВА

1. Выразить то же самое с помощью одного слова. (Say in one word.)

Здесь можно давать различные дефиниции одних и тех же слов. Однако важно помнить о том, что определение и есть исходный контекст употребления слова, его первичное окружение. Те ассоциации, которые вы сможете заложить на этом уровне, продолжат в дальнейшем свое дело уже в устах учеников. Хотелось бы отметить и еще один важный момент. Иногда целью данного упражнения является не название слова учащимися, а понимание собственно дефиниции, где могут употребляться довольно сложные слова, как только что семантизированные, так и изученные ранее в различных контекстах. Через данное упражнение учитель может опосредованно формировать и различные уровни коммуникативной компетенции, включая социолингвистическую и социокультурную. Так, например, давая дефиниции к слову «стол», можно просто сказать: «Это то, за чем люди сидят во время еды», но можно и усложнить задачу, сделав ее более интересной и познавательной.

ЗАДАНИЕ

Определите, какой категории учащихся и с какой целью учитель может предложить отгадать данное слово и назвать его.

- ♦ Этот предмет мебели широко используется в быту в европейских странах, а на Востоке он может иметь другие формы и без него можно легко обойтись при

приеме пищи. В американских университетах студенты также обходятся без него. В России он чаще ассоциируется с чем-то деревянным, на четырех ножках, покрытым скатертью или клеенкой, а во Франции — скорее с чем-то невысоким, прозрачным, на одной ножке и с вазой в центре.

К слову «корова» можно дать избитое определение типа: «Это крупное домашнее животное, которое дает нам молоко», а можно вспомнить и о том, что в Индии она является священным животным и употреблять ее мясо в пищу — грех. Здесь все зависит от воображения учителя, но, чем больше информации мы даем сами, тем больше мы получаем в ответ.

2. Подобрать синонимы/антонимы к данному слову.

Здесь, как и в других упражнениях на выбор, учащиеся могут выбирать слова по памяти или из списка предложенных учителем слов. Хорошо бы использовать ¹¹ собственные словарики-«вокабуляры». При работе над синонимами важно обращать внимание на различные коннотативные значения, а также на особенности управления, если таковые имеются. Можно также проверить детальное понимание особенностей значения и употребления различных синонимов, объединив данное задание с предыдущим, т. е. через отгадывание слова по его дефиниции.

3. Выбрать слова с наиболее общим значением.

Такие упражнения, помимо установления синонимических связей слова, учат обобщать, генерализировать понятия, что особенно важно при работе с детьми. Иногда подобные задания могут представлять сложность и определенный «вызов» и для взрослых.

Например, как бы вы выполнили подобное задание со следующими словами:

храм, собор, церковь, базилика, мечеть, костел, часовня, молельня, святилище, дом Божий?

Здесь также легко устанавливаются связи с предыдущим упражнением по подбору синонимов/антонимов.

4. Расположить слова по определенному принципу или признаку.

Например:

- по степени нарастания чувств (от ненависти до обожествления);
- по степени надежности (комфорта);
- по скорости передвижения (существительные или глаголы) и т. д.

5. Определить слово, которое не подходит к данной группе. (Choose the odd man out.)

Данное задание будет интереснее, если сделать выбор неоднозначным или хотя бы не столь очевидным. Так, например, какой выбор вы сами сделали бы, если бы вам пришлось выбирать из следующих слов: обезьяна, крокодил, лягушка, огурец?

Чтобы сделать подобное упражнение более проблемным, надо помнить о том, что слова могут сочетаться по каким-то одним признакам или принципам, но различаться по другим. Можно учитывать цвет, форму, родовые признаки, даже форму образования множественного числа существительных или прошедшего времени глаголов, особенности правописания и т. д.

Здесь хотелось бы привести еще один пример, услышанный в одной из школ. Ученикам были предложены следующие слова: автомобиль, самолет, лошадь, ракета, карета, ветка. Все дружно решили, что это ветка, поскольку она не является средством передвижения, и только одна девочка сказала, что в данной группе слов все слова могут считаться средствами передвижения, только какие-то используются людьми, а какие-то — животными.

6. Образовать как можно больше однокоренных слов.

УПРАЖНЕНИЯ НА УРОВНЕ СЛОВСОЧЕТАНИЯ

1. Составить/подобрать словосочетания к предложенным словам.

Предлагая такое задание, грамотный учитель обязательно использует возможность еще раз обратить внимание учащихся на особенности коллокаций и управления близких по значению слов, т. е. на то, что одни слова никогда не употребляются вместе, а другие требуют различных предлогов.

Например, попробуйте составить как можно больше словосочетаний, имеющих одно и то же значение, с предложенными словами.

to be	hooked	with	fast food
	obsessed	to	drugs
	addicted	on	a man/woman
			a book

2. Добавить/подобрать к существительным 3—4 определения (к глаголам — 3—4 наречия) и т. д.

Это и подобные ему упражнения можно выполнять как индивидуально, так и в парах или группах. Можно провести его в форме игры «Кто больше?». В этом случае ученические словарики также могут оказать ощутимую пользу.

3. Соединить разрозненные слова таким образом, чтобы получились идиоматические выражения/пословицы/поговорки и т. д.

4. Подобрать к одному существительному как можно больше прилагательных и глаголов.

Это упражнение поможет формировать как синтагматические, так и парадигматические связи слова. Правда, это зависит и от самих предложенных слов, от места упражнения в ходе изучения темы, от установки, которую дает учитель.

Приведу фрагмент урока в 6 классе. Дети уже ознакомились с учебным текстом и прослушали песню о девственных тропических лесах и их проблемах. Учитель готовил их к составлению плана-опоры к собственным монологическим высказываниям по проблеме. Таким планом и стало выполнение данного упражнения. Поместив слово "rainforests" в центр доски, *справа* ученики стали записывать действия, характерные для этих лесов. Таковых набралось немало: расти, цвести, благоухать, вырабатывать кислород, служить укрытием для редких животных, быть легкими для всей планеты, кормить, украшать землю, сохранять природный баланс, покрывать большие площади, сокращаться, вымирать, снабжать лекарственным и другим сырьем и т. д.

Слева от слова они написали те действия, которые человек производит по отношению к тропическим лесам: уничтожает, вырубает, защищает, охраняет, описывает, изучает, использует, восхищается, рисует, изображает, выбирает для путешествий и т. д. За глаголами последовали прилагательные. Это задание выполнялось в группах и стало конкурсом. Ни одна группа не представила списка из не менее чем 10 прилагательных, куда вошли такие слова: прекрасные, сказочные, необычайные, таинственные, богатые, укромные, затененные, влажные, опасные, волшебные, щедрые и т. д. Чтобы выполнить это задание, учащиеся неоднократно обращались как к прочитанному тексту, так и к тексту песни, работали со словарями.

ЗАДАНИЕ

Проверьте себя, подберите аналогичные слова на том иностранном языке, который вы изучаете сейчас. Не забудьте, что в данном примере речь идет об учащихся 6 класса. Разве не интересно работать в школе думающему учителю?

УПРАЖНЕНИЯ НА УРОВНЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ И СВЕРХФРАЗОВОГО ЕДИНСТВА

1. Ответить на вопросы.

Еще раз хотелось бы напомнить истину о том, что вопрос не столько запрашивает информацию, сколько несет ее. Если вопрос примитивен, то таков будет и ответ. Опытный учитель всегда сумеет задать вопрос, в ответе на который ученик станет использовать активную лексику и при этом сумеет обойтись без назойливого напоминания о необходимости использовать «новые, активные слова», что кроме раздражения ничего не вызывает.

Профессионализм учителя и заключается в том, чтобы при обеспечении необходимой свободы выбора у учащихся твердой рукой вести их по нужному пути.

ЗАДАНИЕ

- 1 Какой бы вы задали вопрос, чтобы в ответ услышать следующую актуализируемую лексику: памятник, известный, зарубежные туристы, фотографировать? Какой из следующих вопросов вам нравится больше и почему?
- ♦ Часто ли можно увидеть туристов на Красной площади в Москве?
 - ♦ Почему на Красной площади в Москве можно часто встретить людей с несколькими фотоаппаратами или видеокамерами?
 - ♦ Что обычно делают туристы, когда приезжают на экскурсию в другие города?
 - ♦ Куда бы вы хотели поехать на экскурсию и почему?
 - ♦ Зачем туристы так много фотографируют?
- 2 Все ли из перечисленных вопросов предполагают использование указанных выше новых слов?

2. Поставить вопросы к выделенным словам/написать вопросы, ответами на которые могут быть данные слова или выражения.

Это упражнение одновременно решает несколько задач. Здесь мы имеем возможность еще раз отработать специальные вопросы, опосредованно готовя учеников к ведению диалога, а главное — имеем возможность формировать дискурсивную компетенцию. У данного упражнения есть и то преимущество, что, вместо того чтобы придумывать множество вопросов самому, учитель может распределить эту обязанность между учениками, вовлекая их в совместный процесс обучения и разделяя ответственность за его успешность. При выполнении данного задания можно также использовать разные режимы работы (индивидуальный, парный, групповой).

3. Закончить следующие предложения.

Принцип здесь тот же — примитивизм вреден. Если незаконченное предложение выглядит так: «Корова — это домашнее...», то только «животное» мы и получим в итоге. И удивляться не приходится. Хороший учитель всегда стремится к использованию заданий «открытого типа», т. е. таких, которые не исключают, а предполагают множество допустимых ответов.

4. Соединить разрозненные части предложений в связный текст.

5. Подобрать или придумать заголовок к картинке.

6. Дать свою дефиницию слова.

Вот здесь-то и пригодится вся та информация, которую вы исподволь закладывали в фундамент семантического поля данного слова. Повторы также маловероятны, если вам удалось установить много различных ассоциаций.

7. Прокомментировать пословицу.

Как вы думаете, если довольно долго обсуждать темы «Кулинарные традиции разных стран и культур», «Планета Земля», «Спорт» и т. д., то насколько велика возможность того, что эти темы могут

также звучать при комментировании таких пословиц, как «В гостях хорошо, а дома лучше», «Семь раз отмерь, а один раз отрежь»? Попробуйте назвать те пословицы, которые не имеют никакого отношения к данным темам.

8. Сравнить героев, животных, басни, сказки, города, страны и т. д.

Например: Илья Муромец и Робин Гуд; Москва и Рим/Лондон/Париж; Том Сойер и Пеппи Длинныйчулок и т. д.

9. Составить рассказ с данными словами.

10. Описать картинку.

Можно перечислять упражнения и дальше, но в следующих лекциях, когда речь пойдет об использовании текстов для формирования различных речевых навыков, мы вновь вернемся к проблеме упражнений, многие из которых будут непосредственно отрабатывать наряду с другими и лексические навыки.

Нам осталось рассмотреть еще один важный вопрос — это контроль сформированности лексических навыков.

КОНТРОЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Вспомните, как ваши учителя проверяли ваше знание лексики. Сравните это с форматом международных экзаменов. Ниже приведен пример из экзаменов UCLES уровня FCE. Скажите, проверяет ли этот тест знание формы, значения, употребления лексики? Докажите это. Как вы думаете, что труднее — перевести предложения с русского на английский или выполнить подобный тест? Легко ли составить такой тест? Всегда ли он необходим? Можно ли обеспечить контроль сформированности лексических навыков опосредованно, через использование заданий на аудирование, чтение, письмо, устную речь и т. д.? Если да, то как? Думается, что в данной лекции мы ответили на многие из этих вопросов. В последующих лекциях мы еще не раз вернемся к ним.

FCE

For questions 31–40, complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first sentence, using the word given. Do not change the word given. You must use between two and five words, including the word given. There is an example at the beginning (0). Write only the missing words on the separate answer sheet.

Example:

0 I last saw him at my 21st birthday party.

since

I _____ my 21st birthday party.

The gap can be filled by the words "haven't seen him since" so you write:

0 *haven't seen him since*

- 31 "You've broken my radio, Frank!" said Jane.
accused
Jane _____ her radio.
- 32 My car really needs to be repaired soon.
must
I really _____ repaired soon.
- 33 Susan regrets not buying that house.
wishes
Susan _____ that house.
- 34 I could never have succeeded without your help.
you
I could never have succeeded _____ me.
- 35 I thought I might run out of cash, so I took my chequebook with me.
case
I took my chequebook with me _____ out of cash.
- 36 Linda's plans for a picnic have been spoilt by the weather.
fallen
Linda's plans for a picnic _____ because of the weather.
- 37 The bread was too stale to eat.
fresh
The bread _____ to eat.
- 38 Perhaps Brian went home early.
may
Brian _____ home early.
- 39 I can't possibly work in all this noise!
impossible
It _____ work in all this noise!
- 40 The thief suddenly realised that the police were watching him.
watched
The thief suddenly realised that he _____ by the police.



ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ РЕЧИ

Вопросы для обсуждения:

- ✓ Роль грамматических навыков в системе формирования иноязычной коммуникативной компетенции.
- ✓ Существующие подходы к формированию грамматических навыков и присущие им методы, правомерность их использования в школе на различных этапах обучения.
- ✓ Как сделать отработку грамматических навыков интересной и лично значимой для учащихся. Грамматические игры на уроке ИЯ и создание условно-коммуникативных и собственно коммуникативных ситуаций для актуализации грамматического навыка.
- ✓ Способы контроля уровня сформированности грамматических навыков.

ЧТО ТАКОЕ ГРАММАТИКА И ЕЕ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Основной целью обучения грамматике в средней школе является формирование у учащихся грамматических навыков как одного из важнейших компонентов речевых умений говорения, аудирования, чтения и письма.

По определению доктора филологических наук, профессора В. Г. Гака, грамматика является разделом языкознания, в котором изучаются закономерности изменения и сочетания слов, образующих осмысленные предложения или высказывания.

Умение грамотно сочетать слова, изменять словосочетания в зависимости от того, что вы хотите сказать в данный момент, является одним из важнейших условий использования языка как средства общения.

Так, например, приведенные слева примеры предложений и словосочетаний можно считать правильными, а аналогичные примеры справа — нет.

He is a boy.

It is red.

It is a red ball.

a beautiful flower

cleverer

He a boy.

It is a red.

It is red ball.

a flower beautiful

more cleverer

Овладение грамматикой изучаемого языка важно не только для формирования продуктивных умений в устной и письменной речи, но и для понимания речи других людей при аудировании и чтении.

Можно грамотно построить собственное высказывание, используя достаточно ограниченный набор грамматических конструкций. Однако это не гарантирует того, что другие люди не будут использовать более сложные структуры в своей речи, что может стать серьезным препятствием для понимания сути высказывания, не говоря уже о тонкостях социолингвистического характера, выражающихся в возможном подтексте сказанного. Если нет достаточного понимания, значит, нет и полноценного общения. Недостаточный уровень грамматических навыков становится непреодолимым барьером на пути формирования не только языковой, но и речевой и социокультурной компетенции.

ЗАДАНИЕ

Сравните приведенные ниже примеры и выберите наиболее нейтральный вариант. Обоснуйте, в каком случае использование других примеров может быть некорректным.

- 1) Open the window!
- 2) Will you open the window?
- 3) Would you mind opening the window?
- 4) Would you mind my opening the window?
- 5) Why haven't you opened the window before?
- 6) Isn't it stuffy here? Should we open the window?
- 7) Why don't you open the window?

При обучении иностранным языкам выделяют активный и пассивный минимум материала. Активный материал предполагает разработку для использования в продуктивных видах речевой деятельности, а пассивный служит лишь для узнавания при чтении и аудировании. Отбор активного грамматического материала строится с учетом принципа распространенности его употребления в устной и письменной речи, а также принципа образцовости; многие грамматические явления, необходимые для речи, усваиваются как отдельные словоформы (С. Ф. Шатилов). Как правило, активная грамматика изучается в средней школе, а более сложные грамматические явления, отнесенные к пассивному минимуму, — в старшей школе.

Для того чтобы более конкретно определить, как овладение грамматическим материалом влияет на формирование различных составляющих коммуникативной компетенции, необходимо ответить на вопрос о том, что же включает в себя знание грамматики и в каком случае учитель может сказать, что он научил грамматике своих учеников.

ЧТО ЗНАЧИТ ЗНАТЬ ГРАММАТИКУ

Знать грамматику означает знать:

- форму;
- значение;
- употребление;
- речевую функцию того или иного грамматического явления.

Даже после продолжительной отработки некоторые учащиеся не могут узнать или вспомнить форму того или иного времени, способа образования сравнительной степени прилагательных и т. д. Трудно проанализировать все причины, лежащие в основе подобного состояния знаний, но в каких-то ситуациях причина кроется в действиях учителя по ознакомлению с грамматическими явлениями и структурами и их тренировке. Часто во время ознакомления с тем или иным грамматическим явлением учитель забывает или не успевает:

- зафиксировать все формы данного явления на доске;
- показать не только утвердительную, но и отрицательную и вопросительную формы, полную или усеченную, если они возможны в данном случае;
- сравнить форму данной грамматической структуры с частично похожей формой другой структуры;
- сделать учащихся активными участниками учебного процесса, а не пассивными наблюдателями за действиями учителя, бездумными роботами, хором повторяющими или механически записывающими мало значащие для них фразы.

Трудности возникают и при определении значения и употребления того или иного грамматического явления, поскольку при объяснении они редко увязываются с речевыми функциями, свойственными данной грамматической структуре. Игнорирование речевой функции при объяснении косвенно приводит к тому, что форма и значение, не «привязанные» к конкретному речевому контексту, быстро забываются или вступают в противоречие и путаются с близкими по форме или значению структурами.

Приведу несколько примеров в подтверждение этого.

Возьмем, например, объяснение такой временной формы, как простое будущее время в английском языке.

ЗАДАНИЕ

- 1 Определите речевую функцию Future Simple Tense.
- 2 Ознакомьтесь с приведенными ниже примерами объяснения данного грамматического явления и скажите:
 - ♦ показал ли учитель в каждом из приведенных примеров форму/значение/употребление/речевую функцию данного времени;
 - ♦ может ли объяснение речевой функции способствовать более прочному запоминанию формы/значения/употребления;

- ♦ смогут ли учащиеся самостоятельно выполнить последнее задание и почему;
- ♦ чья логика объяснения вам нравится больше и почему;
- ♦ чье объяснение кажется вам более грамотным/научным;
- ♦ как тот или иной путь формирования грамматических навыков влияет на формирование различных составляющих иноязычной коммуникативной компетенции (языковой, речевой, социокультурной).

Пример 1

(Привожу примеры на русском языке, но в зависимости от ситуации данное объяснение может идти на иностранном языке.)

Учитель: Сегодня нам предстоит познакомиться с тем, как выразить будущее время на английском языке. Если вы хотите сказать, что действие будет происходить в будущем времени, то перед смысловым глаголом надо поставить вспомогательный глагол "will/shall". Например, если вы хотите сказать, что пойдете в кино, то вы скажете:

I shall go to the cinema.

Посмотрите на доску и скажите, о чем сообщается в данных предложениях.

На доске написаны примеры:

Nick will go to school next year.

We shall help you to do your homework.

Ученики читают вслух примеры и переводят их на русский язык.

Учитель: Скажите, что вы будете делать то же, что и я. Например: **I shall go to the seaside this summer.**

Ученики: **We shall go to the seaside in summer too.**

Учитель: **I shall play chess with my friends/watch TV on Sunday.**

Ученики: **We shall play chess on Sunday too.**

Учитель: А теперь ответьте на мои вопросы:

- What will you do tomorrow?
- What will you do this summer?
- What will you do next week?

Теперь поиграем в игру «Отгадай-ка». Один ученик выйдет к доске, а мы все с помощью вопросов отгадаем, что он задумал делать сегодня вечером. Например: **Will you read a book tonight?**

Пример 2

Учитель: Сегодня мы научимся давать обещания и высказывать предположения о возможных действиях других людей на английском языке. Посмотрите на доску и скажите:

- в каком из приведенных примеров речь идет об обещании, а в каком делаются предположения;
- как можно пообещать сделать что-то, а как можно пообещать не делать чего-то;
- как узнать о том, что будут делать другие люди;
- как (не) согласиться с высказанным предположением.

На доске написаны примеры:

<p>— I will always help my mother, not on the 8th of March only. I promise.</p> <p>— I will try to do my homework myself today.</p> <p>— I won't be angry with my little brother.</p> <p>— They won't do it again. Never.</p> <p>— We'll be there at 5 o'clock. We won't be late.</p> <p>— Will you help her? — I sure will./ No, I won't.</p>	<p>— What will you do on Saturday? — I don't know yet.</p> <p>— Will Masha go with us? — I think she will./I think she won't.</p> <p>— Will you play chess in the evening? — No, I won't./No, I don't think I will.</p> <p>— Will you go to the party on Sunday? — Yes, I will. We'll go there with our class.</p>
--	--

Учитель. Давайте пообещаем сделать что-то хорошее или не делать плохого:

- для наших мам в день праздника;
- для друзей;
- для школы;
- для окружающей нас природы и т. д.

Теперь поиграем в игру «Отгадай-ка». Один ученик выйдет к доске, а мы все с помощью вопросов отгадаем, что он намеревается делать сегодня вечером/летом/в каникулы. Например: Will you read a book tonight? (*На доске написаны глаголы: to play, to help, to watch, to walk, to go, to spend, to visit, to forget, to be, to do, to make, to stay.*)

Очевидно, что в первом случае учитель не полностью показал все возможные формы образования данной временной формы глагола. На доске не были отражены вопросительная и отрицательная, полная и усеченная формы. Сказав, что познакомит учащихся с выражением будущего времени в английском языке, учитель в какой-то мере запрограммировал возможные ошибки на употребление различных временных форм, передающих будущее время в английском языке. Известно, что в английском языке будущее время очень часто передается с помощью настоящего продолженного (Present Continuous/Progressive Tense) в функции планируемого будущего, а также с помощью простого настоящего (Present Indefinite/Simple Tense) в целом ряде других функций. Именно соотнесение грамматического явления с его речевой функцией или функциями позволяет лучше запомнить его форму и избежать многих ошибок как чисто языкового, так и дискурсивного характера.

ЗАДАНИЕ

Определите, с помощью каких грамматических структур можно передать такие речевые функции, как:

- ♦ сообщение о планах на будущее;
- ♦ описание действий в процессе их совершения (в настоящем, прошлом и будущем);
- ♦ перечисление последовательно совершенных действий;
- ♦ жалобу на чьи-то плохие привычки (оставляет грязную посуду, не делает уроки);

- ♦ сожаление/извинение за совершенные или несовершенные действия;
- ♦ выражение сомнения и т. д.

Во втором случае учащиеся после определенной отработки смогут соотнести форму «will + смысловый глагол» с функцией обещания/предположения. При аналогичном характере объяснения функция сообщения о своих планах будет закреплена формой “to be (am/is/are) +V-ing”.

Второй вариант имеет и то преимущество, что учащиеся сами пришли к нужным выводам и вывели правило самостоятельно (или почти самостоятельно). Включение учащихся в активную мыслительную деятельность, потребность анализировать, сопоставлять, формулировать выводы отвечают современным задачам обучения в целом и иностранным языкам в частности. При выполнении последнего задания у учащихся вряд ли возникнут какие-либо затруднения, поскольку, во-первых, образцы вопросов и ответов написаны на доске, во-вторых, учитель дал содержательную подсказку с помощью глаголов в инфинитиве. Причем это действительно лишь подсказка, поскольку глаголы надо не просто поставить в нужную форму, но и соотнести с определенным контекстом, а для этого надо вспомнить и те слова, которые могут с ними сочетаться (возможные коллокации), а это уже не просто грамматический навык, но и лексический и собственно речевой.

ТРУДНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Для того чтобы правильно организовать ознакомление с грамматической структурой и ее тренировку, предвосхитить и максимально сократить появление возможных ошибок, учитель старается проанализировать трудности, которые данное грамматическое явление может представлять для учащихся.

Попробуем классифицировать возможные трудности при обучении грамматике с позиции возникновения межъязыковой и внутриязыковой интерференции.

МЕЖЪАЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ

В любом языке при изучении грамматики выделяют морфологию и синтаксис. В морфологии изучаются различные части речи, словообразование и т. д. Синтаксис рассматривает вопросы построения простых и сложных предложений, пунктуацию, прямую и косвенную речь и многое другое.

В то же время, например, при изучении раздела «Имя существительное» в русском, английском, немецком, испанском и француз-

ском языках можно найти много особенностей, свойственных только одному из этих языков.

Соизучение родного и иностранного/иностраных языков неизбежно приводит к определенной межъязыковой интерференции, когда правила из одного языка механически переносятся на другой, что и приводит к появлению ошибок.

ЗАДАНИЕ

❖ Сравните образование следующих грамматических форм в родном языке и в том языке, который вы изучаете, и определите те отличия, которые могут привести к появлению ошибок у учащихся:

- ♦ образование временных форм глаголов;
- ♦ построение вопросительных предложений;
- ♦ образование множественного числа существительных;
- ♦ образование сравнительных степеней прилагательных;
- ♦ способы словообразования и их особенности;
- ♦ согласование падежей существительных/прилагательных;
- ♦ пунктуация.

❖ Вспомните те грамматические явления, которые:

- ♦ существуют в родном языке, но отсутствуют в изучаемом иностранном;
 - ♦ существуют в изучаемом иностранном языке, но отсутствуют в родном;
 - ♦ существуют и в родном, и в изучаемом иностранном языках, но образуются по-разному.
-

ВНУТРИЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ

В изучаемом языке существует достаточно большое количество грамматических явлений, которые учащиеся могут перепутать, особенно если при этом данные явления полностью или частично отсутствуют в родном языке. Так, например, при изучении английского языка трудно различаются учащимися временные формы глаголов, особенно формы перфекта и продолженных времен, которых нет в русском языке. Как уже отмечалось выше, настоящее, будущее и прошедшее время в английском языке может быть выражено различными временными формами. Для русскоязычных учащихся такое обилие временных форм, а также связанное с ними явление согласования времен не может не представлять трудностей и не способствовать появлению ошибок. Аналогичные примеры можно найти и в других языках.

ЗАДАНИЕ

Выберите один из разделов грамматики, традиционно изучаемый в школе. Определите возможные трудности усвоения данного раздела, обусловленные:

- 1) межъязыковой интерференцией;
 - 2) внутриязыковой интерференцией.
-

СИСТЕМНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ГРАММАТИКИ: ЗА И ПРОТИВ

Среди изучающих иностранный язык и учителей существуют различные точки зрения на необходимость системного изучения грамматики. Представим две противоположные точки зрения.

ЗАДАНИЕ

Ознакомьтесь с представленными позициями по этому вопросу и определите свое отношение к данной проблеме. Обратите внимание на особенности перечисленных ниже контекстов обучения ИЯ, которые могут определить роль и место формирования системных грамматических знаний и навыков:

- ♦ обучение дошкольников;
- ♦ обучение младших школьников;
- ♦ обучение взрослых на краткосрочных курсах с целью «выживания» в иноязычной языковой среде;
- ♦ обучение студентов языкового/профильного гуманитарного вуза;
- ♦ обучение школьников средней и старшей школы при наличии 3—5 часов иностранного языка в неделю с целью формирования коммуникативной компетенции на пороговом/продвинутом уровне;
- ♦ курсы повышения квалификации для учителей иностранного языка;
- ♦ курсы иностранного языка для менеджеров среднего и старшего звена международных компаний и т. д.;
- ♦ различные индивидуальные занятия, в том числе и с отстающими учениками.

<i>Аргументы в защиту системного изучения грамматики в курсе иностранного языка</i>	<i>Аргументы против усиленного изучения грамматики в курсе иностранного языка</i>
<p>1) Начиная с младшего подросткового возраста (9—10 лет) у людей начинает преобладать категориальное мышление. Изучение грамматики в системе, через освоение грамматических категорий, позволяет установить системные связи в языке и сделать речь грамматически правильной и чистой без сверхъестественных усилий.</p> <p>2) Изучение грамматики очень интересно и увлекательно, вводит людей в мир новых понятий.</p> <p>3) Изучение грамматики в системе позволяет лучше понять культурные особенности людей, говорящих на этом языке, их менталитет.</p>	<p>1) Овладевая родным языком, человек не изучает правила грамматики, а усваивает закономерности построения речи в процессе общения.</p> <p>2) Многие носители языка допускают достаточно большое количество грамматических ошибок и оговорок, но это не считается чем-то недопустимым. Слишком правильная в грамматическом отношении речь, отсутствие каких-либо ошибок выдает образованных иностранцев.</p> <p>3) Объяснение грамматики в грамматических справочниках строится с использованием такого количества специфических, грамматических терминов, что понять что-либо о</p>

Продолжение

<i>Аргументы в защиту системного изучения грамматики в курсе иностранного языка</i>	<i>Аргументы против усиленного изучения грамматики в курсе иностранного языка</i>
<p>4) Изучение грамматики иностранного языка помогает лучше понять особенности системы родного языка.</p> <p>5) Изучение грамматики способствует развитию логики и памяти, дисциплинирует мышление.</p> <p>6) Хорошо сформированные грамматические навыки облегчают процесс взаимодействия в устной и письменной речи.</p> <p>7) При том, что в любом языке насчитывается немало грамматических явлений, они могут быть объединены в рамках вполне дискретных категорий. В отличие от лексики грамматический материал обзорим. Еще академик Л. В. Щерба говорил: «Лексика — дура, грамматика — молодец».</p>	<p>первого раза практически невозможно. Такое объяснение, скорее, запутывает неподготовленного читателя, чем обеспечивает необходимую помощь.</p> <p>4) Эффективность речевого взаимодействия определяется не только соблюдением норм грамматики, но и другими языковыми и речевыми умениями и навыками.</p> <p>5) Надо стараться избегать тех ошибок, которые кардинально препятствуют эффективному речевому взаимодействию, но при этом не обязательно иметь полное представление о всей грамматической системе языка.</p> <p>6) Обучение грамматике путем механического записывания правил и их отработки в системе подстановочных и переводных упражнений на абстрактных, ничего не значащих примерах, в отрыве от реальных коммуникативных ситуаций, мало что дает для формирования реальной грамматической грамотности.</p> <p>7) Даже в системе международных экзаменов требования к уровню сформированности грамматических навыков не занимают такого большого места и не контролируются так жестко, как в отечественной практике обучения ИЯ, где грамматика является мерилом грамотности и успешности овладения ИЯ.</p>

ОБЪЯСНЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА И ЕГО ТРЕНИРОВКА В СИСТЕМЕ ДОРЕЧЕВЫХ И РЕЧЕВЫХ УПРАЖНЕНИЙ

В зависимости от условий обучения, характера аудитории и самого грамматического материала, а также от той позиции, которой придерживается учитель в преподавании грамматики, можно по-

разному строить процесс ознакомления с грамматическим материалом и его тренировки.

Для того чтобы показать этот процесс в определенной системе, рассмотрим подробнее традиционно сложившиеся в методике преподавания иностранных языков подходы и существующие в их рамках методы обучения грамматике.

Терминологическая справка

Подход — это наиболее общие, стратегические положения обучения иностранному языку. Часто термин «подход» путают с термином «метод».

Метод, в отличие от подхода, предполагает разработку конкретных шагов, наличие определенных принципов, использование конкретных приемов.

В обучении грамматике традиционно определились два подхода — **имплицитный** и **эксплицитный**. В первом случае акцент делается на обучении грамматике без объяснения правил, а во втором соответственно наоборот. В рамках каждого из указанных подходов сформировались по два метода, которые корнями уходят в стратегию этих подходов, но значительно отличаются принципами, практическими приемами, последовательностью действий.

Сразу хотелось бы отметить, что на современном этапе данные методы редко используются в «чистом виде». В практике обучения иностранному языку учитель может варьировать использование тех или иных методов в процессе курсовой подготовки. Выбор метода зависит от многих причин, в том числе от возраста, уровня языковой компетенции учеников, целей курса, а также особенностей самого грамматического материала. Наиболее распространенным в настоящее время в практике школьного обучения грамматике является **дифференцированный подход**, построенный на основе выборочного использования положений двух традиционно сложившихся подходов, отмеченных выше.

Рассмотрим эти базовые подходы к обучению грамматике, определим плюсы и минусы каждого из них, а также возможные варианты их использования в зависимости от конкретной ситуации обучения иностранному языку.

ЗАДАНИЕ

В процессе ознакомления с каждым из описываемых подходов и методов определите:

- ♦ используется ли предложенная логика отработки грамматических навыков в современных языковых курсах и УМК;
- ♦ если да, то в каких и насколько точно;
- ♦ для какого возраста и уровня обученности данные действия по усвоению грамматики наиболее оптимальны;
- ♦ можно ли сочетать методы только в рамках одного подхода или возможно сочетание методов обоих подходов. В каком случае?

Имплицитный подход (без объяснения правил)

Структурный метод	Коммуникативный метод
<p>Правильнее было бы говорить не о методе, а о методах, в основу которых положены упражнения на отработку структурных моделей. Очень часто данные методы ассоциируются с именем Х. Палмера¹, автора первых подстановочных таблиц, изданных в 1916 г. Данные методы предполагают примерно следующую последовательность действий:</p> <p>1) <i>Аудирование</i> речевых образцов с грамматической структурой в той или иной последовательности. Например: This is a book/a pen/a ruler/a boy etc. This is not a book/a pen/a ruler/a boy. This is my book/my pen/my ruler. Is this a book/a pen/a boy?</p> <p>2) <i>Хоровое и индивидуальное проговаривание</i> образцов за учителем или диктором.</p> <p>3) <i>Вопросно-ответные упражнения</i> с учителем и в парах с использованием орабатываемых структур. Например: Is this a book? — Yes, it is./No, it isn't.</p> <p>4) <i>Учебный диалог</i> с несколькими структурами.</p> <p>Плюсы данного метода:</p> <ul style="list-style-type: none"> грамматическая структура становится объектом длительной и специальной отработки; у учащихся формируется динамический стереотип, готовность и способность автоматизированно употреблять готовую 	<p>Здесь также существует множество частных методов, начиная с метода <i>гувернантки</i> и заканчивая различными интенсивными методами. Выделим лишь наиболее общие для них положения.</p> <p>1) <i>Предваряющее слушание</i> подлежащего усвоению материала в конкретной речевой ситуации. Так, в курсах интенсива сначала учитель проигрывает текст или полилог, где все лексические и грамматические единицы объединены сюжетной линией (первое знакомство, расселение в гостинице и т. д.).</p> <p>2) <i>Имитация в речи при наличии речевой задачи</i>, что исключает чисто механическое, бездумное повторение. Здесь можно попросить произнести фразу хором и индивидуально с определенным чувством (радостно, грустно, гневно и т. д.), обращаясь к разным людям, в различных ситуациях и т. д. Часто это может сопровождаться определенной мимикой, жестами, движениями, по возможности рифмоваться, проговариваться под музыку, в такт и т. д.</p> <p>3) <i>Группировка схожих по смыслу/форме фраз</i>, одновременная отработка однотипных фраз, создание структурного образа речевой ситуации. Например, в ситуации знакомства: What is your/his/her name? Where are you/he/she/they from? What is your address/phone number? What is (What's) your/his/her occupation?</p> <p>4) <i>Разнообразие обстоятельств автоматизации</i>. Одни и те же структуры будут встречаться в разнообразных «этюдах» или ситуациях общения. Например, перечисленные фразы из ситуации знакомства могут употребляться:</p>

¹ Палмер, Харолд (1877—1950) — английский лингвист. Основывал обучение на устной речи, которая усваивается главным образом путем механического подражания речевым моделям в процессе учебного диалога и работы с подстановочными таблицами.

Структурный метод	Коммуникативный метод
<p>грамматическую структуру в речи, поскольку частота повторения однотипных действий с ней фиксирует ее в памяти как неделимое целое.</p> <p>Минусы:</p> <ul style="list-style-type: none"> • упражнения носят механический, монотонный характер; • учащимся скучно, они быстро устают; • упражнения исключают речевой характер отработки; • содержательная и речевая ценность предложений, как правило, невысока, поскольку все внимание направлено только на отработку формы. 	<ul style="list-style-type: none"> • в игре, напоминающей детскую народную игру «Бояре, а мы к вам пришли...», где две команды, стоя напротив друг друга, по очереди выспрашивают информацию о конкретных представителях команд; • в такт музыке с испанскими мотивами, имитируя движения испанского танца. Мужская и женская команды движутся по очереди навстречу друг другу, проговаривая те же фразы; • при разыгрывании встречи, на мотив романса «Очи черные». (Tell me what's your name, what is your profession, what is your telephone number, what is your address — 2 раза.); • при отгадывании задуманного реально лица, написанного у каждого на карточке; • в командной игре на заполнение анкеты, когда у каждого члена команды заполнена лишь одна графа; • в разнообразных грамматических играх. <p>5) Действия по аналогии в схожих ситуациях общения.</p> <p>Например, разговор на таможне/в гостинице/знакомство на симпозиуме/представление гостей и т. д.</p> <p>Плюсы:</p> <ul style="list-style-type: none"> • высокая степень мотивации учащихся; • речевая направленность отработки; • разнообразие речевых контекстов использования. <p>Минусы:</p> <ul style="list-style-type: none"> • недооценка принципа сознательности; • большая подготовка со стороны учителя; • специальный набор речевых «этидов», что далеко не всегда есть в арсенале каждого учителя; • продолжительность во времени.

Как видно из этих примеров, имплицитный подход может широко использоваться на начальном этапе обучения детей и взрослых. Если внимательно проанализировать УМК И. Н. Верещагиной и др., М. З. Биболетовой и др. для 1—2 классов, то можно за-

метить, что они построены на использовании данного подхода. При этом в современных УМК для начальной школы удачно сочетаются оба метода: структурный и коммуникативный, с учетом реального контекста деятельности детей.

Учебные материалы школы Г. А. Китайгородской для взрослых, начинающих изучать иностранный язык, также построены на основе коммуникативного метода обучения грамматике, хотя на более продвинутом этапе предполагается подключение и других методов.

ЗАДАНИЕ

Ознакомьтесь с таблицей, приведенной ниже, и ответьте на следующие вопросы:

- ♦ Можно ли сказать, что дедуктивный и индуктивный методы построены на использовании одних и тех же упражнений и заданий? Почему?
- ♦ Каким грамматическим явлениям, на ваш взгляд, целесообразно или нецелесообразно обучать на основе индуктивного метода и почему?
- ♦ Можно ли определить, какой метод обучения грамматике будет наиболее оптимальным для старших школьников, для учащихся на продвинутом уровне обучения ИЯ? Почему?

Эксплицитный подход (с объяснением правил)

<i>Дедуктивный метод</i>	<i>Индуктивный метод</i>
<p>От общего — к частному. От правила — к действию.</p> <p>Последовательность действий</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Изучается правило, сформулированное обычно с использованием специфических грамматических терминов. 2) Учащиеся находят данное грамматическое явление или структуру в предложениях или в тексте, называют его форму, объясняют, в каком значении оно употребляется в данном контексте. 3) Выполняются подстановочные упражнения по аналогии с образцом. 4) Затем происходит переход к упражнениям на трансформацию в соответствии с правилом. <p>Например:</p> <ul style="list-style-type: none"> • раскройте скобки; • поставьте прилагательные/ глаголы в нужной форме; 	<p>От единичного — к общему. Учащиеся сами формулируют правило, пытаясь через контекст осмыслить новое грамматическое явление, определить его форму и выяснить закономерности его употребления.</p> <p>Последовательность действий</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Дается текст или набор предложений, где часто встречается новое грамматическое явление, в том числе и на контрасте с уже известными грамматическими явлениями/ формами/структурами. Учитель формулирует речевую задачу, например: «Ознакомьтесь с данным текстом и попытайтесь определить, как образуются сравнительная и превосходная степени сравнения прилагательных. Сформулируйте правило». В данном случае уместно использовать различные подсказки в тексте, например подчеркивание или выделение разными цветами особенностей формы данной грамматической структуры, подбор таких предложений, где контекст использования данной структуры настолько однозначен, понятен и прозрачен, что учащиеся смогут с легкостью вывести правило. В любом случае

<i>Дедуктивный метод</i>	<i>Индуктивный метод</i>
<ul style="list-style-type: none"> • перефразируйте предложения, используя данное начало/указанное слово; • найдите ошибки и исправьте их. <p>5) Переводные упражнения с родного языка на иностранный.</p> <p>Плюсы:</p> <ul style="list-style-type: none"> • осуществляет реализацию принципов сознательности, научности; • обеспечивает пооперационную отработку грамматического навыка; • способствует формированию учебных умений и навыков, большей автономии учащихся; • может быть использован при самостоятельной работе. <p>Минусы:</p> <ul style="list-style-type: none"> • трудность понимания грамматической терминологии; • часто грамматика отрабатывается на «безликих» предложениях, вне связного речевого контекста, вне актуализируемой лексики и тематики общения, что приводит к тому, что грамматический навык существует словно сам по себе, вне формируемых речевых умений. 	<p>задание должно быть посильно для учащихся, иначе оно займет неоправданно много времени, а неправильные выводы, сделанные самостоятельно, могут закрепляться в сознании и приводить в дальнейшем к устойчивым ошибкам.</p> <p>2) Формулировка учащимися правила образования/использования грамматической структуры, корректируемая учителем.</p> <p>3) Выполнение упражнений на подстановку.</p> <p>4) Выполнение упражнений на трансформацию.</p> <p>5) Переводные упражнения.</p> <p>Плюсы:</p> <ul style="list-style-type: none"> • обеспечивает реализацию проблемного обучения; • стимулирует самостоятельное языковое наблюдение; • развивает догадку по контексту; • способствует лучшему запоминанию изучаемого материала. <p>Минусы:</p> <ul style="list-style-type: none"> • может занимать много времени; • не все языковые явления можно объяснить индуктивно; • неверно выведенное правило может приводить к устойчивым ошибкам.

Дифференцированный подход

Дифференцированный подход к обучению грамматике позволяет сочетать различные подходы и методы с учетом особенностей обучения.

Очевидно, что в начальной и средней школе по возможности надо использовать индуктивный метод, поскольку:

- именно на данном этапе активно формируется механизм языковой догадки;
- характер грамматического материала в большинстве случаев допускает выведение правила по контексту самими учащимися;

- при корректировке выведенного учащимися правила учитель может избежать употребления трудных грамматических терминов, свойственных грамматическим справочникам.

При этом очевидно, что для закрепления грамматических навыков необходимо увеличить количество условно-речевых и собственно речевых упражнений и заданий. Наиболее эффективным в данном случае будет использование разнообразных грамматических игр, направленных на отработку грамматических навыков в значимом, коммуникативно-ориентированном контексте. Частичное сочетание индуктивного и коммуникативного методов в данном случае будет очень эффективным и поможет восполнить минусы одного подхода плюсами другого.

В старшей школе и на продвинутом уровне обучения, как правило, используют дедуктивный метод, поскольку:

- уровень языковой грамотности, академических умений уже достаточно высок и позволяет эффективно использовать специальную справочную литературу как в классе, так и при самостоятельной работе;
- грамматические структуры, изучаемые на продвинутом уровне, достаточно сложны, и их вряд ли можно понять самостоятельно, а если и возможно, то временные затраты будут непозволительно велики;
- в старшей школе акцент делается на дальнейшем развитии автономности учащихся, формировании умений самостоятельно преодолевать возникающие трудности, проводить самооценку и коррекцию полученных знаний и умений.

СОЗДАНИЕ УСЛОВНО-КОММУНИКАТИВНЫХ И СОБСТВЕННО КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ ДЛЯ АКТУАЛИЗАЦИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО НАВЫКА

В отечественной методике предполагается, что при обучении различным аспектам языка учитель должен обеспечить:

- ознакомление с материалом;
- тренировку материала;
- выход в речь изучаемого материала.

При обучении грамматике именно последний этап зачастую игнорируется. Многие ученики и учителя считают, что процесс отработки грамматических навыков требует особого внимания, усидчивости, терпения и не может быть «развлекательным» элементом урока.

Коммуникативный характер отработки грамматических структур вызывает недоверие не только у учителей, но часто и у учащихся, которые считают это «несерьезными играми» и требуют привычных грамматических упражнений и последовательного исправления ошибок.

Еще раз хотелось бы подчеркнуть, что далеко не все грамматические упражнения должны быть подлинно коммуникативными. При этом тренировочный характер упражнений отнюдь не исключает,

а предполагает содержательную, речевую, социокультурную ценность заданий.

В практике обучения иностранному языку, как, впрочем, и любому другому предмету, нельзя разорвать практические, образовательные, развивающие цели обучения. Формирование языковой компетенции не стоит противопоставлять формированию речевой и социокультурной компетенций.

Применительно к обучению грамматике это может иметь реальное выражение в:

- содержательной и социокультурной ценности предложений;
- сочетании доречевых и собственно речевых упражнений.

Терминологическая справка

В отечественной и зарубежной методике часто используют различные термины, имеющие непосредственное отношение к формированию грамматических навыков. Приведем толкование некоторых из них, связанных с обсуждаемой проблемой.

Usage — усвоение норм употребления

Использование языка в искусственных ситуациях (в тренировочных упражнениях) с целью повторения структур и моделей. В этом случае учащиеся демонстрируют скорее свои знания языка, но не практические умения его использования в реальных ситуациях общения.

Use — реальное использование

Использование языка в реальных условиях, в целях подлинного речевого общения/взаимодействия.

Drill — тренировка

Использование тренировочных упражнений на усвоение и закрепление языкового материала путем повторения, изменения или трансформирования выделенных и отрабатываемых моделей.

Meaningful drill — тренировочные упражнения, имеющие смысловую значимость для обучаемых

Такие упражнения предусматривают частое повторение отрабатываемых моделей и структур, но не бессознательно, а с учетом их смысловой значимости, при достаточно высокой степени мотивации у обучаемых. Так, например, в играх на отгадывание учащиеся будут постоянно использовать однотипные вопросительные структуры, но делать это будут не механически, а сознательно выбирая и частично видоизменяя их по собственному усмотрению для решения речевой задачи. Важной особенностью такой тренировки является возможность выбора, хотя и ограниченная определенными рамками.

Антиподом такой тренировки можно считать упражнения, в которых учащиеся практически ничего не отбирают самостоятельно, а лишь механически повторяют предложенные правильные модели.

Вероятность ошибок здесь практически равна нулю, но и вероятность того, что учащиеся точно понимают, что и зачем они делают, не выше. Такие упражнения можно смело назвать бесполезной тренировкой — *meaningless drill*.

Controlled exercises — тренировочные упражнения; упражнения с жесткой установкой, заданным механизмом выполнения.

Упражнения данного типа обычно предполагают один правильный ответ и направлены на отработку языковых навыков, доведение их до автоматизма. Часто такие упражнения ассоциируются с механической отработкой, выполнением действий по образцу/на подстановку с заданным выбором.

Guided exercises — тренировочные упражнения условно-коммуникативного характера

Упражнения, где, помимо установки, даются советы и разъяснения того, как это упражнение выполнять. В этих советах акцент может быть сделан как на чисто грамматические правила, например отличия в употреблении перфектного и простого прошедшего времени, так и на композиционные умения оформлять высказывание и т. д. В упражнениях данного типа учащиеся имеют определенную свободу, могут принимать самостоятельные решения, их творчество не ограничено одним жестко запланированным ответом (сравни: *controlled exercises*).

Овладение грамматикой предполагает не столько знание правил, сколько умение не задумываясь реализовывать их в процессе речевого взаимодействия.

Не отрицая чисто тренировочных упражнений на грамматику, хотелось бы закрепить в качестве обязательного элемента и использование условно-коммуникативных и собственно коммуникативных упражнений для закрепления грамматических навыков.

Наилучшим способом решения данной задачи представляется использование различных игр на уроке.

Как известно, игры на уроке иностранного языка могут подразделяться на разные группы в зависимости от того, какой принцип является главенствующим. Игры бывают:

- языковые (лексические, грамматические) и коммуникативные (*language games and communicative games*);
- направленные на совместное решение проблем и соревновательного характера (*cooperative and competitive*);
- ориентированные на фронтальную/групповую/парную форму работы (*whole class/group/pair-work activity*) и т. д.

Рассмотрим несколько примеров грамматических игр.

ЗАДАНИЕ

Определите:

- ♦ тип/разновидность данной игры;
- ♦ языковую/речевую/социокультурную ценность данного задания;

- ♦ возможность использования формата игры для закрепления другого грамматического материала. Если да, то какого? Как это реализовать?

Идеи игр взяты из книги "Grammar Games and Activities for Teachers" (Peter Watcyn-Jones. — Penguin English). В этой книге приводятся 115 игр, каждая из которых направлена на отработку конкретных грамматических структур в значимом и интересном контексте.

Игра 1. Познакомимся лучше (Getting to Know You)

Игра предполагает работу в парах. Каждый ученик получает одну из двух карточек, где ему предлагают ответить письменно на 10—12 вопросов типа:

- имя человека, который оказывал на тебя большое влияние в детстве;
- предмет, который ты больше всего любил в школе;
- две проблемы, которые тебя беспокоят;
- фамилия человека, которого ты не любишь;
- год, когда ты впервые выехал за пределы родного города;
- количество людей в вашей семье, включая всех близких родственников по материнской и отцовской линии;
- место, которое ты страстно мечтаешь увидеть своими глазами;
- город, который пострадал в годы войны/в результате природных катаклизмов и т. д.

Написав ответы, ученик показывает их своему соседу и предлагает ему задать вопросы с целью отгадать, что стоит за той или иной цифрой/датой/местом/именем и т. д. Отвечать можно только односложно, для того чтобы стимулировать различные вопросы собеседника.

Игра 2. Лото (Preposition Bingo)

Учащиеся получают карточки с предложениями, в которых пропущены предлоги. Учитель называет предлоги в любой последовательности. Побеждает тот ученик, который первым заполнит пропуски, не допустив при этом ошибок.

Примеры карточек на английском языке:

Card 1

1. Tell me something... where you live.
2. I'll see you ... 10.30.
3. Shall we go to the cinema ... Friday?
4. There was a snowstorm ... night.
5. She was born ... October.
6. Sweden lies ... Norway and Finland.
7. I bought this watch ... only \$10.
8. Now they usually go from Britain to France ... train.

Card 2

1. Where does James come ...?
2. We always walk ... work.
3. The Eiffel Tower is ... Paris.
4. This film is ... Shakespeare's time.
5. He arrived ... Mexico last week.
6. I met Paul ... the station.
7. We worked ... 6 o'clock to midnight.
8. He talks ... nothing but golf!

Игра 3. Ну и вопрос! (What a Question!)

Учитель делит класс на группы по 4—5 человек и каждой группе дает набор провокационных вопросов, написанных на карточках. Карточки переворачиваются чистой стороной вверх, ученики по очереди вытягивают один из вопросов и пытаются ответить на него. Затем другие участники группы предлагают свои версии ответов.

Примерные варианты вопросов:

- Если бы ты знал, что через неделю разразится ядерная война, что бы ты сделал?
- Ты бы согласился убить человека, если бы это привело к ликвидации голода на планете?
- Если бы золотая рыбка предложила тебе выполнить три самых заветных желания, какие желания ты бы назвал?
- Если бы тебе предложили уникальную работу, которая приносила бы огромный доход и была бы необыкновенно интересной для тебя, при одном условии — никогда и никому НИЧЕГО не рассказывать о ней, ты бы дал/а согласие?
- В какой стране ты бы хотел оказаться, если бы переместился в Средние века на машине времени?
- Если бы ты выиграл туристическую путевку в любую страну по твоему выбору, то куда бы ты поехал?

Игра 4. Кто из нас... (Have You Ever...)

Работая в группах по 4—7 человек, учащиеся получают подобие анкеты. Каждый сначала заполняет ее индивидуально, а затем с помощью вопросов (во время фронтальной работы всей группы) проверяет правильность своего прогноза.

Образец анкеты:

Каждый из нас — All of us.

Большинство из нас — Most of us.

Некоторые из нас — Some of us.

Только некоторые из нас — Only a few of us.

Вряд ли кто-то из нас — Hardly ever any of us.

Никто из нас — None of us.

Опыт		Сколько	Правильно
1.	_____ лежал в больнице.		
2.	_____ был в Скандинавских странах.		
3.	_____ имел много карманных денег.		
4.	_____ использовал Интернет дома.		
5.	_____ водил машину.		
6.	_____ серьезно верил в чудеса и волшебство.		
7.	_____ учился в Европе.		
8.	_____ прочел много книг.		
9.	_____ летал на самолете.		
10.	_____ занимался теннисом.		
11.	_____ пользовался лифтом.		

Очевидно, что такая игра, как лото, может быть аналогично организована с использованием форм неправильных глаголов, наречий, союзов, числительных и т. д. Игра 1 может легко превратиться в викторину страноведческого характера, а игра 3, например, в игру «Отгадай мой вариант ответа». В таком случае учащиеся будут реально использовать сослагательное наклонение не только в утвердительных, но и в вопросительных предложениях.

Можно посоветовать учителям составить свой банк грамматических игр или условно-коммуникативных заданий, которые могут успешно использоваться при обучении различным структурам в рамках учебной программы.

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОШИБКИ И ИХ ИСПРАВЛЕНИЕ

Терминологическая справка

Assurance — грамотность

Правильное оформление речи в соответствии с современными нормами фонетики, грамматики, особенностями употребления лексики, идиом, других средств выразительности речи. В современной методической литературе правильность речи часто противопоставляется беглости (см. fluency).

Errors — ошибки

Системные отступления от изучаемых языковых норм. Как правило, ошибки происходят из-за неверных обобщений учащихся о функционировании языка. В последнее время этот термин утратил негативный оттенок, так как считается, что по характеру ошибок можно судить не только о пробелах в знаниях, но и об уровне прогресса в изучаемом языке.

Mistakes — случайные ошибки, оговорки

Нарушение норм употребления, связанное с такими нелингвистическими факторами, как невнимательность, усталость, возбуждение, напряжение.

Существуют различные способы исправления грамматических ошибок. Выбор способа исправления будет зависеть от многих причин, а именно от того, идет ли речь об исправлении грамматических ошибок в устной речи или на письме, в тренировочных или творческих заданиях, при индивидуальной или фронтальной работе и т. д.

Не имея возможности рассмотреть все варианты, остановимся лишь на наиболее общих тенденциях.

- 1) Можно сразу исправить неправильный вариант на правильный и убедиться в том, что ученик, допустивший ошибку, повторил или написал правильный вариант.

- 2) Можно, используя различные способы, лишь привлечь внимание ученика к ошибке (например, подчеркнуть ошибку в письменной работе).
- 3) Можно попросить ученика самому определить ошибку и исправить или объяснить ее.
- 4) Можно использовать элемент взаимообучения, привлекая других учеников к определению и исправлению ошибок товарищей.

При исправлении письменных творческих работ некоторые учителя подразделяют ошибки на лексические, грамматические, стилистические, орфографические и т. д. Однако иногда бывает трудно определить суть ошибки, поскольку ошибки в словообразовании, выборе формы и структуры могут одновременно быть лексическими, грамматическими, стилистическими и т. д.

В заключение можно дать следующие рекомендации:

- Соблюдайте разумный баланс между требованиями к чистоте и беглости речи учеников, не старайтесь любой ценой исправить все ошибки сразу.
- Поощряйте использование разнообразных грамматических структур, даже если их употребление на первых порах приводит к обилию ошибок. Ошибки — это не только показатель пробелов в знаниях, но и показатель амбиций учеников в изучении ИЯ, их реального прогресса от упрощенных моделей к более сложным, приближенным к уровню независимого пользователя.
- Развивайте у учащихся бережное отношение к языку, стимулируйте самостоятельное определение и исправление ошибок.

ФОРМАТ КОНТРОЛЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННЫХ ЭКЗАМЕНОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Грамматический навык является неотъемлемой частью любого речевого умения: чтения, аудирования, говорения и письма. Он, безусловно, влияет на эффективность как понимания чужой, так и построения собственной речи.

Непосредственно грамматический навык проверяется в той части экзамена или зачета, которая на английском языке называется "Use of English" и, по сути, состоит из заданий на контроль лексико-грамматических умений в комплексе.

Приведем примеры возможных заданий на контроль грамматических навыков.

1. *Закончите текст, заполнив пропуски подходящим по смыслу словом (предлогом, союзом, местоимением). Используйте только одно слово для заполнения каждого пробела. Упражнение начинается образцом выполнения задания.*

There are thousands (0) of people today without clothing, food and shelter, and yet the world spends nearly \$338.36 billions (1) ... nuclear weapons. Is this justified? In spite (2) ... this, most countries feel reassured only (3) ... they own or (4) ... least know how to make a bomb for a nuclear bomb means power (5) ... enemies.

It became apparent (6) ... a full-scale nuclear conflict would result in the extinction of mankind. Apart (7) ... the fast destruction and deaths immediately, it would have long-term consequences as well. There would be radioactive residues, (8) ... cause cancer and result in birth defects. It could also cause environmental problems (9) ... destruction of the ozone layer resulting in climatic changes. Thus the victor, vanquished and also those (10) ... did not participate would suffer.

2. Прочитайте текст и найдите возможные ошибки в нем. В некоторых строчках ошибок может и не быть, в таком случае напротив строчки поставьте галочку. В некоторых строках есть ошибки на словообразование. На полях напишите правильную форму слова.

0	World War I, with its terrible carnage, was the last majority war in which	<u>major</u>
00	leaders on all sides were eager for combat. Industrialization, and with it	_____
1	the capacity to inflicting massive destruction drove home the real cost	_____
2	of war on civil society.	_____
3	World War II, in marked contrasting, began with the leaders of	_____
4	France, Britain and the US doing everything they could to avoid	_____
5	militarized conflict. Germany and Japan were the ones who dragged	_____
6	the unwilling democracies to war.	_____
7	It ended with Hiroshima and Nagasaki, convinced the best part of a	_____
8	whole generation that all-out war could never again be a real option.	_____

3. One's knowledge of derivatives and their use in the English language can be tested differently. Read the extract from the text and use the word given in capitals at the end of each line to form the word that fits in the gap in the same line. There is an example at the beginning (0).

The (0) <u>notion</u> of war as a popular cause now only	NOTE
holds sway in (1) _____ of the Third World. Of	PARTLY
the 127 wars since 1945, all but two have been fought	
there, mostly by the (2) _____ of this	INHABIT

region themselves, admittedly with the help and (3) _____ from the big powers.

As long as (4) _____ were omnipotent and industrialization was at a low level, war could be presented as both (5) _____ and practical. But with the (6) _____ spread of education, the rush to (7) _____ development and, hard on its heels, democracy — there are now more (8) _____ countries in the Third World than there are in the (9) _____ — the shibboleths of the advantages of war are being (10) _____ questioned.

SUPPORTIVE
RULE

VIRTUE
RAPIDLY
ECONOMY

DEMOCRAT
WEST
INCREASE

Раздел III

Обучение видам речевой деятельности



ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ

В данной лекции нам предстоит рассмотреть ряд важных вопросов, связанных с обучением пониманию речи на слух.

- ✓ Что такое аудирование и чем оно отличается от слушания?
- ✓ Почему этот вид речевой деятельности вызывает наибольшее количество трудностей у тех, кто начинает изучать иностранный язык, а также у тех, кто сдает международные экзамены на знание иностранных языков?
- ✓ Что лежит в основе формирования навыков аудирования и как помочь тем учащимся, которые испытывают трудности в понимании иноязычной речи на слух?
- ✓ Как обучение аудированию связано с формированием смежных языковых и речевых навыков?
- ✓ Как грамотно осуществить контроль за уровнем сформированности именно навыков аудирования?

Прежде всего определим понятие **аудирование**. Этот термин был введен в отечественную методику не так давно и означает процесс восприятия и понимания речи со слуха (сравните: слушание как акустическое восприятие звукоряда).

В английском языке, правда, этот термин не употребляется. "Listening comprehension" («восприятие и понимание со слуха»), по мнению зарубежных методистов, наиболее точно передает сущность этого самостоятельного вида речевой деятельности.

АУДИРОВАНИЕ КАК ЦЕЛЬ И КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ

В реальном общении нам приходится много слушать, и то, насколько точно и полно мы воспринимаем полученную информацию, может определить наши последующие действия. Научить учащихся понимать звучащую речь — одна из важнейших целей обучения. Давайте вспомним, в каких ситуациях реального общения мы сталкиваемся с аудированием как совершенно самостоятельным видом речевой деятельности. Это происходит, когда мы слушаем:

- различные объявления;
- новости радио и телевидения;
- различные инструкции и поручения;
- лекции;
- рассказы собеседников;
- выступления актеров;
- собеседника по телефонному разговору и т. д.

Часто, помимо восприятия речи со слуха, мы выполняем и другие действия: наблюдаем, говорим, пишем и т. д., но в большинстве своем, для того чтобы адекватно функционировать в конкретной ситуации, необходимо понимать то, что слышишь.

На уроке практически невозможно формировать лишь один речевой или языковой навык. Работая с аудиотекстами, мы одновременно отработываем лексические, грамматические, фонетические навыки. Аудиотексты дают информацию для обсуждения, что, в свою очередь, предполагает дальнейшее развитие навыков говорения или письма. В этом случае аудирование является средством обучения. Провести четкую грань здесь непросто. Даже термин «устная речь» изначально предполагает как навыки аудирования, так и навыки говорения. Диалог как форма устноречевого общения невозможен без хорошо сформированных навыков аудирования и говорения.

Практический опыт обучения иностранному языку, практика устного перевода и просто общения на иностранном языке убеждают в том, что аудирование является одним из самых сложных видов речевой деятельности. Во-первых, оно характеризуется одноразовостью предъявления. Следовательно, надо учиться понимать текст с первого предъявления, поскольку в реальных ситуациях общения повторы зачастую просто исключены. Во-вторых, мы не в состоянии что-либо изменить, не можем приспособить речь говорящего к своему уровню понимания. У каждого человека есть свой стиль, иногда он слишком научный, а иногда чересчур эмоциональный, насыщенный идиомами и образными выражениями, далеко не всем понятными. В-третьих, существует целый ряд объективных сложностей, препятствующих пониманию речи с первого раза. Рассмотрим их подробнее.

ОБЪЕКТИВНЫЕ ТРУДНОСТИ ПРИ АУДИРОВАНИИ

1. Трудности, обусловленные условиями аудирования. К ним можно отнести внешние шумы, помехи, плохую акустику, что характерно, например, для вокзалов, где подчас и на родном языке невозможно понять суть объявлений. Проехала машина, и часть сказанного утонула в шуме мотора. В самом интересном месте лекции или спектакля наш сосед закашлял, и вот весь зал смеется, а мы недоуменно смотрим по сторонам. Подобных примеров можно привести немало, особенно часто в них фигурирует качество звукозаписи, что напрямую связано с качеством используемой на заня-

тиях техники. И все же даже в шумном цеху легче понять собеседника, чем при идеальном состоянии телефонной связи.

Здесь речь идет о видимом наличии или отсутствии источника речи. Исследования доказали, что если источник речи видим, то процент понимания речи со слуха будет намного выше, чем в его зрительное отсутствие. Мимика, жесты, движения губ и просто контакт глаз способствуют лучшему пониманию речи. Если на уроке учитель не пользуется кассетами, пусть даже этот учитель и является носителем языка и в совершенстве владеет речью, его ученики вряд ли будут готовы к пониманию звучащей речи за пределами классной комнаты. Грамотное использование аудиокассет на занятиях будет значительно способствовать подготовке слушателей к ситуациям реального общения и снимет возможные сложности.

Однако даже при видимом наличии источника речи слушатели могут столкнуться с объективными трудностями иного порядка.

2. Трудности, обусловленные индивидуальными особенностями источника речи. Как показывает практика, очень важно, чтобы обучаемые имели возможность слушать как мужские, так и женские голоса на иностранном языке. Если они аудируют только своего учителя, то есть опасность того, что людей противоположного пола они не смогут понимать чисто психологически. Поэтому на всех современных аудиокассетах тексты начитываются как мужчинами, так и женщинами.

Важно также, чтобы изучающие иностранный язык имели возможность аудировать людей разного возраста. Недаром считается, что тот, кто понимает детей до 5 лет на иностранном языке, аудирует на уровне носителей языка. Не менее трудно бывает понять и подростков, которые «проглатывают» часть предложений, используют молодежный сленг. Трудно бывает аудировать и людей пожилого возраста в силу чисто возрастных особенностей артикуляции.

Под индивидуальными особенностями источника речи понимаются и особенности дикции, тембра, темпа, паузации, а также возможные нарушения артикуляции. Все люди индивидуальны. Трудно предположить, что все партнеры по общению будут звучать идеально, а значит, надо учиться восполнять пробелы понимания за счет компенсаторных умений.

И наконец, последнее, о чем хотелось бы сказать в этой связи. На английском языке говорят не только выпускники Оксфорда и Кембриджа. На нем говорят и индусы, и немцы, и арабы, люди с различными акцентами и диалектами. Английский воистину стал международным языком общения во многих сферах современной жизни. Аналогичные ситуации наблюдаются и с другими языками международного общения. В условиях ведения диалога культур надо научиться понимать различные диалекты иностранного языка, а не только литературный вариант, так называемое поставленное произношение (RP — *received pronunciation*). Характерно, что в современных аудио- и видеокурсах диалектные особенности разговорного языка представлены

достаточно широко, независимо от того, предназначен ли этот курс для начинающих или для людей с достаточной языковой подготовкой.

3. Именно уровень языковых сложностей и является предметом рассмотрения последней группы типологических трудностей аудирования, к которой относятся трудности, обусловленные языковыми особенностями воспринимаемого материала. К таким трудностям можно отнести использование большого количества незнакомой лексики, идиоматических выражений, разговорных формул, специальных терминов, аббревиатур.

Чем больше объем семантического поля учащихся, чем обширнее их словарный запас, тем легче им понимать речь на слух. Это отнюдь не значит, что все слова должны быть понятны. В реальных ситуациях общения такое бывает не всегда, однако если уровень избыточности незнакомой лексики слишком высок и она препятствует пониманию общего смысла высказывания, ни о каких компенсаторных умениях говорить не приходится. Особенно это касается разговорных формул, клише, идиом. Смысл этих выражений не всегда обусловлен значением слов, в них входящих. Так, иностранцам может быть трудно понять смысл выражения «бежать сломя голову», а русские могут быть дезориентированы такими английскими выражениями, как «it's raining cats and dogs, in a nutshell, to refuse point-blank» и т. д., даже если все слова по отдельности им знакомы.

Знание речевых моделей, обслуживающих конкретные ситуации общения, наиболее частотных фразеологизмов и клише может значительно облегчить понимание речи на слух. Но это связано и с отбором языкового и речевого материала, и с системой работы над лексикой, о которой шла речь выше. При обучении аудированию преподаватель ориентируется на речевой опыт учащихся, корректирует его и выбирает соответствующую структуру работы с аудиотекстом. Понимание потенциальных трудностей, которые тот или иной текст представляет для конкретной аудитории, может помочь грамотно организовать тренировку необходимых речевых умений.

К этой же группе языковых сложностей можно отнести и эллипсисы, т. е. фразы, в которых пропущены некоторые члены предложения, но которые обиходны для носителей языка и понятны в контексте участникам диалога. Как вы думаете, о чем идет речь в данном диалоге двух молодых людей?

— Ну?

— А, по нулям.

— Что теперь?

— Попробую в пятницу. Поможешь?

— Да чем? Я сам еле вытянул на трояк.

Если бы мы услышали данный разговор в реальной ситуации, нам было бы проще сделать предположение, идет ли речь об экзамене, о торговой сделке или о чем-то еще.

Завершая перечисление возможных языковых сложностей, хотелось бы отметить группу прецизионных¹ слов, которые представляют значительное препятствие не столько для понимания, сколько для запоминания речи со слуха, причем не только для новичков, но и для опытных переводчиков.

Какие же слова входят в эту группу? На первый взгляд очень безобидные: числительные, названия дней недели, месяцев, имена собственные, географические названия. И тем не менее эти слова очень коварны. Они не несут лично значимой информации, а значит, практически не запоминаются со слуха. Действительно, какая мне разница, произошло что-то где-то с кем-то в пятницу 1897 года или в четверг 1987 года или нет? А географические названия? Попробуй узнай знакомые Гавайи в их английском варианте, еще труднее опознать Ла-Манш в «Английском канале». Простое смещение ударения в слове может изменить его образ до неузнаваемости, а пока мы расшифровываем смутно знакомое слово, следующие за ним слова теряются, проходят мимо, унося с собой иной раз суть сказанного.

Часто, знакомясь с иностранцами, мы спрашиваем: «Как вас зовут?», а потом тут же забываем эти чужие, трудновыговариваемые имена. Как же неудобно затем мы чувствуем себя, когда они величают нас, пусть и коверкая слегка, по имени, а мы ищем способ избежать прямого обращения. Как сейчас, помню случай, однажды произошедший со мной. Один англичанин никак не мог смириться с тем, что имя его соседа по дому, сына русского эмигранта, уехавшего из России вскоре после революции, мне ни о чем не говорит. Он повторял и повторял это имя, звучащее абсолютно чужеродно, с недоумением и даже некоей долей осуждения оглядывая меня, пока, не собрав все свои силы (а после четырех интервью на радио и нескольких встреч с представителями муниципалитета, активистами общества «СССР — Британия» они уже были на исходе), я не признала нашего Керенского в его Крэнски. После этого мой собеседник расцвел и мирно удалился, сказав: «Я так и думал, что в России его все еще помнят».

Знание вышеперечисленных групп сложностей позволяет правильно оценить уровень трудности аудирования, учесть их при организации учебного аудирования, снять их, а иногда и создать искусственно, максимально приближая учебное задание к ситуациям реального общения. Однако для того чтобы определить методику формирования навыков и умений в аудировании, нам предстоит обратиться к помощи психологов и лингвистов. Исследования в области психологии, главным образом сформулированные Н. И. Жинкиным² закономерности различения и узнавания при слуховом восприятии,

¹ Прецизионный — отличающийся высокой точностью.

² Жинкин Николай Иванович (1893—1979) — психолог, языковед, доктор психологических наук, автор трудов по механизмам и процессам речеобразования, природе внутренней речи.

значительно помогли методистам в определении основных механизмов аудирования. Знание этих механизмов необходимо учителю для того, чтобы развить навыки аудирования у тех, кто ими не владеет, и определить пути совершенствования этих навыков через систему упражнений и заданий. Обладая этими знаниями и профессиональными умениями, вы, как врач, сможете правильно поставить «диагноз» и выписать нужное «лечение». Рассмотрим данные задачи подробнее.

МЕХАНИЗМЫ АУДИРОВАНИЯ

В отечественной методике выделяются четыре основных механизма аудирования.

Речевой слух — это один из важнейших среди них. Он обеспечивает восприятие устной речи, деление ее на смысловые синтагмы, словосочетания, слова. Благодаря этому механизму происходит узнавание знакомых образов в потоке речи. Очевидно, что такое выделение единиц восприятия речи, их различение, а значит, и узнавание их характерных признаков возможно лишь при наличии хорошо тренированного речевого слуха.

Как часто, слушая речь на иностранном языке, люди теряются и не в состоянии узнать даже знакомые слова. Методистами была разработана система упражнений по развитию речевого слуха, но поскольку любое упражнение на аудирование предполагает комплексное развитие нескольких механизмов, мы поговорим о них после того, как рассмотрим остальные составляющие навыка аудирования.

Для понимания устной речи хорошего речевого слуха недостаточно. Узнанную единицу необходимо удержать в голове, сопоставить с эталоном значения, запомнить для дальнейших операций с ней. Следовательно, **память** является следующим важным механизмом аудирования.

В психологии выделяют два основных вида памяти: *долговременную* и *кратковременную*. Последняя удерживает воспринятое в течение 10 секунд. За это время происходит отбор того, что существенно для человека в данный момент.

Однако отбор может происходить лишь в случае узнавания, а узнавание есть сравнение воспринятого с эталоном, хранящимся в долговременной памяти. Отсюда следует, что оба вида памяти чрезвычайно важны для процесса понимания речи со слуха.

Но в данной связи нас в большей степени волнует формирование еще одного вида памяти, который в психологии получил название **оперативной памяти**.

Оперативная память — это кратковременная память, которая способна удерживать информацию значительно дольше, чем в течение 10 секунд. Оперативная память работает наиболее эффективно при наличии установки на запоминание.

ЗАДАНИЕ

Как вы думаете, в каком случае информация из текста запомнится наиболее полно?

- ♦ Когда слушающий имеет представление, о чем пойдет речь, для себя формулирует речевую задачу, т. е. определяет, что ему следует запомнить, узнать, уточнить, сопоставить и т. д.?
- ♦ Когда он приступает к аудированию, даже приблизительно не представляя себе суть слушаемого текста, а главное, не понимая, зачем ему эта информация передается?

Таким образом, можно смело сказать, что знание определенно-го контекста способно значительно облегчить процесс восприятия речи со слуха, а наличие речевой задачи — обеспечить лучшее запоминание информации.

В реальных речевых ситуациях над этими вопросами задумываться не приходится, так как конкретная ситуация не бывает вне контекста и вне речевой задачи. Определенная местом, временем, социальными ролями партнеров по общению, их характерами и т. д., она обеспечивает все необходимое естественным образом. Идя на лекцию, разговаривая по телефону с товарищем, начальником или родителями, включая радио или телевизор, вы примерно представляете себе, чего вы хотите или ожидаете. Если источник информации не оправдывает ожиданий, то вы можете легко переключиться на другой.

На уроке не все так просто. Учитель говорит: «Прослушайте текст и будьте готовы ответить на мои вопросы после прослушивания». Всегда ли это соответствует нашим реальным потребностям и возможностям, понимаем ли мы точно задачу, можем ли мы «сменить» источник информации, восполнить определенные информационные пробелы? Можно продолжить перечень этих вопросов, но главное — это то, что учебная деятельность может и должна хотя бы искусственно моделировать реальные жизненные ситуации общения. Разница лишь в том, что на уроке все можно повторить, определенные неудачи закономерны, но ведь мы и приходим на урок для того, чтобы учиться. Грамотный учитель хорошо понимает проблемы своих учеников и знает, где и как снять трудности, не облегчая задания безмерно, но и не лишая обучаемых уверенности в собственных силах.

Итак, контекст, компенсаторные умения, которые позволяют нам понимать речь в условиях помех, недоговоренностей, недостатка внимания, — все это связано с механизмом вероятностного прогнозирования.

Вероятностное прогнозирование — это порождение гипотез, предвосхищение хода событий. В методике выделяют структурное и смысловое прогнозирование.

Говоря об обучении лексике, мы упоминали о том, что слова существуют в нашей памяти не изолированно, а включены в сложную систему лексико-семантических отношений. Именно эти отношения и определяют характер прогнозирования.

Смысловое прогнозирование определяется знанием контекста, а соответственно и возможных ситуаций, которые, в свою очередь, предполагают использование определенных структур, клише, речевых формул и т. д.

ЗАДАНИЕ

Сможете ли вы восполнить пробел информации, вызванный небольшими неполадками на телефонной линии в момент разговора, лишь по окончанию фразы: «...перезвонить или оставить сообщение»?

Думается, не составит труда понять, что нужный вам абонент отсутствует, однако это понятно лишь тем, кто не раз вел подобные телефонные переговоры и хорошо усвоил их типовые модели. Ни один опытный переводчик не согласится переводить совещание, конгресс, научную конференцию и т. д., если проблематика или хотя бы примерное содержание обсуждаемых проблем ему неизвестны. При переводе смысловый уровень прогнозирования способен оказать значительную помощь даже профессионалам, не говоря о начинающих переводчиках.

Помимо смыслового прогнозирования, существует и *лингвистическое прогнозирование*.

Что же такое лингвистическое прогнозирование?

Каждое слово имеет определенный спектр сочетаемости. Появление каждого нового слова значительно ограничивает возможность употребления других слов. Давайте посмотрим, как много словосочетаний можно составить с существительным «ошибки» или глаголом «допустить». Не правда ли, их количество вполне обозримо. То же самое и с грамматическими структурами. Очень яркий пример в этой связи приводит Р. К. Миньяр-Белоручев. Стоит лишь услышать по-французски: “Quelle heure ...”, как мы уже ждем продолжения “... est-il?” Давайте попробуем и на английском языке: “Have you ever ...” На лекциях я неоднократно предлагала начало этой фразы слушателям, и почему-то в 99,9% случаев ее заканчивали глаголом “been”, хотя это далеко не самый распространенный случай употребления перфекта.

Вывод напрашивается сам собой. Чем больше объем семантического поля, чем прочнее лексические и грамматические навыки, чем лучше человек знает типовые речевые ситуации и владеет речевыми моделями, тем проще ему распознать их со слуха. Аудирование и говорение, чтение и письмо, лексика и грамматика неразрывны в реальном общении, а тем более на уроке. Лингвистическое прогнозирование подкрепляется смысловым, и наоборот.

Говоря о формировании и развитии навыков аудирования, нельзя забывать о механизме **артикулирования**.

Психологи отмечают, что при аудировании происходит внутреннее проговаривание речи, т. е. артикулирование. Чем четче проговаривание, тем выше уровень аудирования.

Давайте рассмотрим влияние этого механизма на успех аудирования на одном конкретном примере. Вы сейчас находитесь на лекции. Ваша задача состоит в том, чтобы прослушать передаваемую вам информацию, понять и запомнить то, что в будущем поможет вам в профессиональной деятельности. Как вы слушаете? Кто-то слушает внимательно, кто-то нет, кто-то совсем не слушает. Давайте рассмотрим действия лишь тех, кто наиболее внимателен. Скажите, вы повторяете сказанное за лектором во внутренней речи? Вы повторяете сказанное дословно? Вы повторяете лишь основную информацию, выделяя ключевые слова, образные выражения? Вы записываете эту информацию? Вы записываете ее дословно? Записывая, вы проговариваете ее еще раз?

Думается, не следует убеждать в том, что тот, кто имеет привычку внутренне проговаривать, фиксировать информацию, лучше поймет и запомнит ее.

А теперь поговорим о тех упражнениях, которые помогут нам сформировать или отработать обозначенные механизмы аудирования у наших обучаемых.

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ НА РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ

1. Повторение иноязычной речи за диктором а) в паузу или б) синхронно на том же языке.

Это упражнение считается базовым. Оно развивает все четыре механизма аудирования. Ведь чтобы выполнить его, надо услышать текст, разбить его на синтагмы, узнать знакомые слова и структуры, а это и есть развитие речевого слуха. Чтобы повторить, их предварительно надо запомнить, а это — развитие памяти. Если же «по дороге» часть услышанного «растеряли», то это можно восполнить благодаря догадке, исходя из знания лексической и грамматической сочетаемости, контекста, здравого смысла, а это и есть вероятностное прогнозирование. И наконец, собственно прогнозирование, а значит, и артикулирование. Недаром на начальном этапе обучения именно это упражнение используется наиболее широко как на уроке, так и при выполнении домашнего задания.

Особенно эффективно тренируются все указанные механизмы аудирования при синхронном проговаривании. Это упражнение полезно и профессионалам. Вы сомневаетесь, вам кажется это слишком легким? Давайте попробуем повторить текст на родном языке вслед за диктором телевидения или радио, и вы убедитесь в том, что это отнюдь не просто. Можно провести небольшой эксперимент прямо сейчас. Я буду читать текст в нормальном темпе, постепенно убыстряя его. Ваша задача — повторять его дословно за мной. Если у вас это не сразу получится, не огорчайтесь. Такие уп-

ражнения составляют часть специальной подготовки переводчиков-синхронистов, причем повторяют они тексты не только на иностранном языке, но и на родном, что не менее сложно.

2. Упражнения на развитие речевого слуха.

Развивая речевой слух, можно использовать *аудирование со зрительной опорой*, т. е. с применением как печатного текста, так и иллюстраций к нему. Прекрасным примером подобного аудирования являются учебные видеофильмы, где картинка почти полностью отражает содержание текста.

Широко используется в практике обучения иностранным языкам и *направленное аудирование*. Это аудирование на узнавание конкретных слов, структур, извлечение конкретной информации. Оно может сопровождаться действием. Например, учащиеся должны хлопнуть в ладоши, встать, показать карточку или как-то иначе среагировать на определенную информацию. Можно также предложить учащимся после прослушивания текста вставить пропущенные слова, артикли, предлоги, дописать начало или конец предложения и т. д. В качестве контроля хорошо использовать картинки. Например:

Tapescript

Fiona: Hello!

Stuart: Hello!

Fiona: Oh. Is that Stuart?

Stuart: Yes.

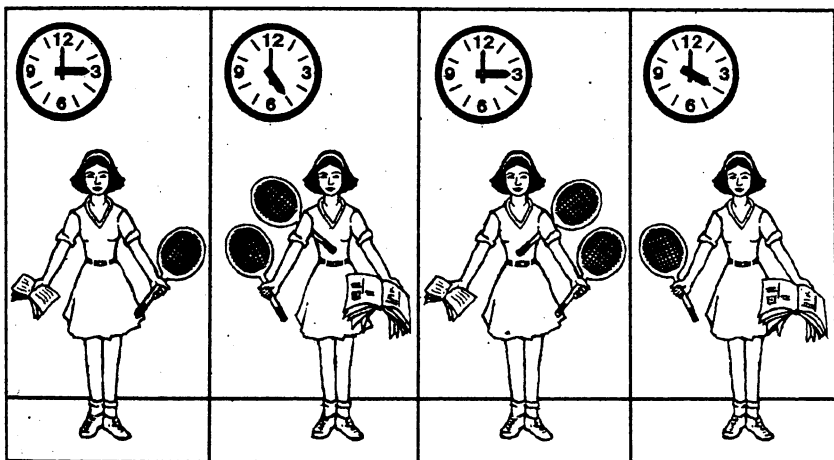
Fiona: Hello, Stuart, it's Fiona.

Stuart: Oh. Hi, Fiona.

Fiona: Hi... Erm ... is Judy there by any chance?

Stuart: No, I'm sorry she's just popped out to the shops.

Fiona: Oh dear! Erm ... could you possibly leave a message?



Stuart: Yes, yes. Just a second, I'll get a piece ... bit of paper.

Fiona: Thank you.

Stuart: OK.

Fiona: Er... the thing is we've arranged to play tennis this afternoon. My racket's broken ... (mn-mmm) ... but I think that Judy's got an extra racket (Yes, I think she has.) and so I was wondering if you could ask her to bring the extra one along.

Stuart: Yes. OK. I'll do that.

Fiona: OK and ... er ... oh yes ... one other thing ... She borrowed a book from me (mn-mmm) but I think she's probably forgotten all about it. I wonder if you could possibly remind her to bring that as long as well.

Stuart: She knows what it is, doesn't she?

Fiona: Yes, yes, it's a novel!

Stuart: Yes. OK. So bring extra racquet and ... er ... the book that she borrowed.

Fiona: That's right! 3 o'clock.

Stuart: I'll tell her.

Fiona: Thanks very much, Stu.

Stuart: OK. Cheerio.

Fiona: Bye.

Stuart: Bye.

3. Упражнения на тренировку памяти.

На тренировку памяти можно предложить следующие упражнения.

1. Согласиться с утверждениями или опровергнуть их после прослушивания текста. Вместо утверждений можно использовать вопросы. Такое аудирование называют *подготовленным аудированием*.

2. Прослушать текст/сообщение, а затем сравнить его с печатным и найти расхождения.

3. Запомнить все даты, имена, географические названия и т. д., употребленные в тексте, и повторить их в той же последовательности.

4. Прослушать слова и сгруппировать их по какому-либо принципу или признаку, стараясь не пропустить ни одного слова.

5. Прослушать слова и повторить лишь те из них, которые относятся к какой-либо одной теме.

4. Упражнения на тренировку вероятностного прогнозирования.

1. Подобрать как можно больше определений к словам.

2. Составить возможные словосочетания с существительными/ глаголами/наречиями/прилагательными.

3. В рамках конкретных ситуаций составить наиболее типичные словосочетания/клише и перевести их.

Например, по теме «Кино» учащиеся могут составить следующие типичные выражения: показывать фильм, играть главную роль, работа оператора, производить впечатление, отразить в рецензии,

постоянные помехи, затянутый сюжет, невыразительная игра актеров, натурные съемки и т. д.

Задание будет более сложным, если устойчивые сочетания и клише переводить вразброс с родного языка на иностранный и наоборот.

4. Упражнения в логическом развитии замысла, которые предполагают умение закончить фразу, текст и т. д.

5. Определить содержание по заголовку, иллюстрациям, ключевым словам, вопросам и т. д.

Как видно из приведенных упражнений, формирование необходимых навыков аудирования возможно не только при работе с собственными аудиотекстами, но и на этапе формирования грамматических, лексических навыков, а также навыков чтения, устной речи и письма. Это абсолютно закономерно, так как, если вы помните, одним из основных принципов обучения иностранным языкам является принцип интеграции и дифференциации, суть которого заключается в том, что, тренируя любой вид речевой деятельности или аспект языка, мы одновременно тренируем и остальные. Иными словами, любой вид речевой деятельности на уроке иностранного языка является не только целью обучения, но и средством формирования смежных речевых и языковых навыков.

В данной лекции нам осталось рассмотреть два важных вопроса, а именно систему работы с аудиотекстом на уроке и возможные варианты и формы контроля навыков аудирования.

СИСТЕМА РАБОТЫ С АУДИОТЕКСТАМИ

Как отечественные, так и зарубежные методисты традиционно предлагают разбить работу над текстом на три этапа:

- 1) до прослушивания,
- 2) во время прослушивания,
- 3) после прослушивания.

Поговорим подробнее о каждом из них.

Дотекстовый этап (Before listening)

Если в реальных ситуациях человек примерно представляет себе, о чем может быть устное сообщение, и соответственно определяет для себя стратегии при его восприятии, то в условиях учебного аудирования это возможно лишь на дотекстовом этапе работы с аудиотекстом. От первичной установки зависит и степень мотивации слушателей, а следовательно, и процент усвоения содержания. Помимо усиления мотивации и формулирования установки на первичное прослушивание, учитель на данном этапе может снять возможные трудности, в зависимости от уровня сформированности тех механизмов аудирования и тех потенциальных сложностей, о которых мы говорили выше.

Рассмотрим несколько наиболее типичных установок и заданий для этого этапа работы с текстом и проанализируем их достоинства и недостатки.

1. Обсуждение вопросов/утверждений до прослушивания.

Безусловно, определить правильность ответа можно будет только после прослушивания, но разве не интересно предвосхитить события, используя свой жизненный опыт и догадку? После такого упражнения даже скептически настроенные студенты будут слушать внимательнее, ведь дело уже касается не просто какого-то текста, но и их прозрачности. Задание становится лично значимым.

Каков же методический «подтекст» такого задания? Как оно помогает сформировать необходимые навыки аудирования и насколько оно превосходит возможные сложности?

Упражнения и вопросы не столько запрашивают информацию, сколько несут ее. Знакомясь с ними и обсуждая ответы, наши студенты слышат те слова, которые затем будут использованы в тексте, ведь контекст уже определен, а вместе с ним определено и семантическое поле. Здесь вступает в силу как смысловое и лингвистическое прогнозирование, так и речевой слух, которому, в свою очередь, помогает предварительное проговаривание значимой части информации. Во время прослушивания уже не надо отвлекаться на незначительные детали, а можно сконцентрироваться на тех моментах, которые будут важны для повторного выполнения того же задания.

Здесь хотелось бы отметить, что сама установка — это еще не все. Много зависит от содержания вопросов и утверждений, их смысловой и лингвистической ценности. С их помощью можно выделить и снять те языковые сложности, которые встретятся в тексте; обратить внимание на прецизионные слова, которые иначе могут ускользнуть от внимания неопытного слушателя; подчеркнуть те нюансы содержательного и смыслового порядка, которые в дальнейшем будут достойны обсуждения. Если же предлагаемые утверждения и вопросы слишком прямолинейны, безлики или примитивны, то это настораживает учащихся, лишает задание смысла, а вместе с ним и интереса.

Приведу примеры вопросов из книги для чтения на английском языке (Ольховая О. В., Соловова Е. Н. Читаем с удовольствием. — М.: Просвещение, 1997). (Вопросы переведены на русский.) Какие из них вам нравятся больше и почему? Смогли бы вы предвосхитить содержание данных текстов?

A. Hols are done, school has begun. (Кончились каникулы, начались занятия.)

1. Почему 1 сентября остается желанным днем для многих учеников?

2. Почему, с другой стороны, многие считают школу несимпатичным местом?

3. Хотят ли дети учиться, познавать что-то новое? Почему?

4. Что могут сделать учителя, чтобы ученье стало удовольствием?

В. A Disappointed Alien (Разочарованный пришелец)

1. Кого мы называем пришельцами?
2. Вы верите в возможность контактов с иными космическими цивилизациями? На чем это основывается?
3. Вы рассматриваете пришельцев из космоса как угрозу нашей цивилизации или как силу, способную оказать помощь в решении наших проблем?
4. Почему текст имеет такое название?

С. Первое мая

1. Этот день отмечается во всем мире?
2. Для вас это праздник весны или День международной солидарности трудящихся?

2. Догадка по заголовку/новым словам/возможным иллюстрациям.

Учитель может предложить учащимся догадаться о примерном содержании текста по заголовку, по незнакомой лексике, которую предварительно объяснил, или по иллюстрациям. Давайте попробуем поэкспериментировать на себе и проверить, насколько данное задание готовит к восприятию текста и помогает в преодолении возможных трудностей.

Итак, название текста — “Fast Food” («Еда быстрого приготовления»). Как вы думаете, о чем пойдет речь в данном тексте? Какие вопросы и проблемы, связанные с этой темой, будут обсуждаться? (Перечень этих вопросов обычно включает названия блюд, ресторанов быстрого питания в мире и в России, рост популярности этой еды, ставшей почти интернациональной, способы ее приготовления, ее плюсы и минусы для современного человека с его быстрым ритмом жизни и т. д.)

А теперь я предложу небольшой список слов, которые могут быть вам незнакомы, а вас попрошу прокомментировать, насколько они помогают развитию догадки и сужают круг проблем:

- ритм жизни — *pace of life*;
- перекусить на бегу — *to grab a quick snack*;
- увеличить срок хранения — *to prolong the shelf life*;
- способствовать развитию болезней — *to induce diseases*;
- ожирение — *obesity*.

3. Краткое изложение основной темы учителем, введение в проблематику текста.

Это сообщение можно превратить в небольшую беседу, предложив учащимся определить, что они уже знают о данной проблеме, а также сформулировать те вопросы, ответы на которые они хотели бы получить. Это задание является и установкой на прослушивание, поскольку учащиеся будут искать эти ответы, а знающий учитель всегда может направить обсуждение в нужное русло и спровоцировать вопросы, которые, как он знает, в тексте освещены. Здесь же можно ознакомить учащихся с лексикой, необходимой для понимания текста.

Этап собственно слушания текста (While listening)

В ходе первого прослушивания учащиеся выполняют те задания, о которых мы говорили выше. Однако при формировании навыков аудирования прослушиваний может быть несколько. В таком случае очень важно не потерять мотивацию. Новизна заданий поможет нам в этом. Рассмотрим некоторые из них. Как вы определите их учебную цель? Какие механизмы аудирования можно развивать с их помощью?

1. Прослушать текст и вставить пропущенные слова в следующих предложениях.

Как вы думаете, какие слова могут быть пропущены и почему выбор падает именно на них:

- ключевые, несущие основную информацию;
- предлоги;
- артикли;
- незнакомые слова?

2. Прослушать текст и сказать, какие из предложенных ниже словосочетаний употреблялись в нем без каких-либо изменений.

3. Прослушать текст и сказать, какие определения к следующим словам в нем встречались.

В чем состоит отличие этого задания на аудирование от подобного же задания на составление возможных устойчивых словосочетаний?

4. Закончить следующие предложения.

Здесь также возможны варианты. Какой из них вам кажется легче и почему?

- 1) Есть начало предложения, а окончание пропущено.
- 2) Пропущена середина предложения.
- 3) Пропущено начало предложения, но есть окончание.

5. Прослушать текст и сказать, что в нем говорилось о чем-либо.

6. Прослушать текст и найти русский, английский и т. д. эквивалент слов в параллельном столбце.

Послетекстовый этап (Follow-up activities)

Прослушав текст и выполнив ряд упражнений к нему, можно и дальше использовать его для развития навыков устной и письменной речи. Об этом мы поговорим подробнее на следующей лекции, посвященной вопросам развития навыков чтения. Там же мы рассмотрим и вопросы, связанные с возможными формами контроля этих двух видов речевой деятельности. Их многое объединяет, поскольку оба являются рецептивными, т. е. основанными на понимании передаваемой информации.

Образцы контрольных заданий на аудирование из международных экзаменов UCLES (уровни PET и FCE) см. в Приложении № 2.



ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ

В данной лекции мы рассмотрим следующие вопросы:

- ✓ задачи обучения чтению как самостоятельному виду речевой деятельности и использование чтения как средства обучения смежным языковым и речевым навыкам;
- ✓ особенности формирования техники чтения на начальном этапе обучения;
- ✓ различные виды чтения, их роль в процессе обучения и реального общения;
- ✓ задания, направленные на контроль разнообразных технологий чтения;
- ✓ этапы работы с текстом и формирование различных технологий извлечения информации из текста.

ЧТЕНИЕ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ ВИД РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СМЕЖНЫХ ЯЗЫКОВЫХ И РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ

ЗАДАНИЕ

Посмотрите на следующие утверждения и скажите:

- ♦ согласны ли вы с ними (полностью/частично/не согласны);
- ♦ относятся ли они к использованию чтения как самостоятельного вида речевой деятельности или в качестве средства формирования смежных речевых навыков.

Впишите номер утверждения в нужную графу таблицы, приведенной ниже.

Мы читаем для того, чтобы:

- 1) получить подробную информацию по интересующему нас вопросу;
- 2) найти ошибки в тексте;
- 3) выполнить домашнее задание;
- 4) развлечься;
- 5) понять, поможет ли данный текст получить необходимую нам информацию;
- 6) понять основную мысль или определить, о чем идет речь в данном тексте;
- 7) найти ответы на конкретные вопросы;
- 8) научиться быстро читать вслух с соблюдением базовых норм произношения;
- 9) научиться использовать различные интонационные модели;
- 10) написать аналогичный текст самим;
- 11) подготовить устный или письменный доклад по заданной теме;
- 12) найти новые слова и догадаться об их значении по контексту;

- 13) найти изучаемое грамматическое явление в тексте и использовать предложение из текста в качестве иллюстрации его употребления в речи;
- 14) выполнить тест на проверку уровня сформированности лексико-грамматических навыков и умений;
- 15) выполнить контрольное задание на проверку навыков аудирования, письма;
- 16) узнать что-то новое;
- 17) найти заведомо необъективную информацию, а затем апеллировать к ней в устной или письменной полемике и т. д.

<i>Чтение как самостоятельный вид речевой деятельности</i>	<i>Чтение как средство обучения и контроля</i>

Очевидно, что чтение выступает как самостоятельный вид речевой деятельности в том случае, когда мы читаем для того, чтобы получить необходимую информацию из текста. При этом нужно уточнить, что в зависимости от ситуации полнота и точность извлечения информации могут быть различными.

Таким образом, задачи обучения чтению как самостоятельному виду речевой деятельности заключаются в следующем: научить учащихся извлекать информацию из текста в том объеме, который необходим для решения конкретной речевой задачи, используя определенные технологии чтения.

Чтение может выступать и как средство формирования и контроля смежных речевых умений и языковых навыков, поскольку:

- использование чтения позволяет учащимся оптимизировать процесс усвоения языкового и речевого материала;
- коммуникативно-ориентированные задания на контроль лексики и грамматики, аудирования, письма и устной речи предполагают умение читать и строиться на основе письменных текстов и инструкций;
- упражнения на формирование и отработку всех языковых и речевых навыков и умений также строятся с опорой на текст и письменные установки к упражнениям и заданиям.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНИКИ ЧТЕНИЯ, НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ. РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ТЕХНИКИ ЧТЕНИЯ. СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ДАННЫХ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ

Существуют различные подходы к определению того, когда и как надо начинать обучение чтению на начальном этапе.

ЗАДАНИЕ

- ❖ Определите свое отношение к данной проблеме. Используйте приведенные ниже альтернативы в качестве опор для формулирования аргументов в защиту собственной позиции.

<i>Оптимальное время для начала обучения чтению</i>	<i>Последовательность действий</i>
<ul style="list-style-type: none"> • С самых первых уроков • Одновременно с формированием всех остальных навыков и умений • После достаточно продолжительного устного вводного курса • После небольшого устного вводного курса • После того, как будут освоены базовые речевые модели в рамках нескольких учебных тем 	<ul style="list-style-type: none"> • Последовательно обучать алфавиту с разграничением названия буквы и звуков, ею передаваемых • Обучать буквам, которые чаще всего встречаются в тех речевых моделях, которым мы обучаем (включая согласные и гласные) • Начинать обучение с согласных букв в тех речевых моделях, которыми овладевают учащиеся. Сформировать звуко-буквенные соответствия на уровне согласных, которые в английском языке составляют «костяк» слова, а затем переходить к чтению гласных в различных типах слогов • Обучать чтению слов, не выделяя отдельные буквы, закрепляя лишь графический образ слова в целом • Читать интернациональные слова, одновременно изучая буквы и звуки, ими передаваемые, а также устанавливая их различия в родном и иностранном языках

- ❖ Проанализируйте существующие учебники по иностранным языкам для начального этапа обучения и скажите, какой путь обучения чтению выбрали авторы в каждом конкретном случае.
- ❖ Определите, в какой степени выбранный авторами путь обучения чтению может повлиять на ваш выбор того или иного УМК.

Традиционно в методике обучения ИЯ говорят о формировании языковых навыков и речевых умений. Считается, что при обучении любому виду речевой деятельности учитель должен формировать не просто навыки, но умения, которые определены конкретной учебной программой и соответствуют реальным потребностям образования и развития личности. При этом, как уже отмечалось в лекции, посвященной содержанию обучения ИЯ, далеко не каждый обучаемый может овладеть всем комплексом речевых умений. В основе любого речевого умения лежат определенные навыки, т. е. те действия, которые человек совершает автоматически, не задумываясь о том, как и что он делает.

Если говорить о чтении, то к речевым умениям в данном случае можно отнести владение различными технологиями извлечения ин-

формации из текста, их адекватное использование в зависимости от поставленной задачи. Однако в основе всех этих умений лежит техника чтения. Если не сформировать ее в достаточной мере, не добиться автоматизации данного навыка, то все эти технологии или виды чтения будут поставлены под угрозу.

Г. В. Рогова и И. Н. Верещагина в своей книге «Методика обучения английскому языку на начальном этапе» (М.: Просвещение, 1998) говорят о чтении как о единстве содержательного и процессуального планов.

Поскольку навыки первичны, а умения вторичны, очевидно, что на начальном этапе обучения чтению речь идет в первую очередь о формировании техники чтения, т. е. «процессуального плана».

Учащийся может и не знать, что лежит в основе того или иного навыка, но учителю понимать это абсолютно необходимо для того, чтобы выбрать оптимальный путь достижения поставленных практических задач обучения.

В основе формирования техники чтения лежат следующие операции:

- соотнесение зрительного/графического образа речевой единицы с ее слухоречедвигательным образом;
- соотнесение слухоречедвигательных образов речевых единиц с их значением.

Речевой единицей может быть и слово, и синтагма, и абзац. Р. К. Миньяр-Белоручев выделяет три основных компонента техники чтения:

А. Зрительный образ речевой единицы.

В. Речедвигательный образ речевой единицы.

С. Значение.

Ассоциации А — В относятся им к навыкам первой группы. Ассоциации В — С — к навыкам второй группы.

Когда техника чтения недостаточно сформирована, то все три компонента чтения последовательно задействуются в процессе чтения. Даже при чтении текста про себя плохо читающие люди, как правило, шевелят губами, проговаривая прочитанное. Без проговаривания у них не наступает стадия понимания.

Задачи учителя при формировании техники чтения заключаются в том, чтобы:

- как можно скорее миновать эту промежуточную стадию проговаривания и установить прямое соответствие между графическим образом речевой единицы и ее значением;
- последовательно увеличивать единицу воспринимаемого текста и довести ее как минимум до синтагмы уже к концу первого года обучения;
- сформировать нормативное чтение с соблюдением приемлемого темпа, норм ударения, паузации и интонирования.

ЧТЕНИЕ ВСЛУХ И ПРО СЕБЯ

В зависимости от этапа обучения, от индивидуальных особенностей обучаемых и реальных условий обучения может изменяться процентное соотношение чтения вслух и про себя на уроке и дома. Тем не менее считается, что данное процентное соотношение различных форм чтения является наиболее оптимальным.

<i>Форма чтения</i>	<i>Начальный этап</i>	<i>Средний этап</i>	<i>Старший этап</i>
Вслух	90%	50%	10%
Про себя	10%	50%	90%

Вряд ли стоит убеждать учителей и родителей в том, что на начальном этапе чтение вслух явно предпочтительнее, чем чтение про себя. Начиная формировать технику чтения на иностранном языке, особенно в начальной школе, трудно предположить, что необходимость в промежуточном этапе проговаривания отпадет сама собой и очень быстро. Чтение вслух обеспечивает не только последовательное формирование данного навыка, но и достаточную степень само- и взаимоконтроля.

На среднем этапе еще нельзя игнорировать чтение вслух, поскольку идет закрепление навыка и без постоянного контроля он может очень быстро «сползти». Помимо формирования техники чтения и контроля данных навыков, чтение вслух необходимо как средство формирования и контроля других языковых и речевых навыков и умений. К сожалению, на родном языке дети мало читают вслух, отсюда мы часто сталкиваемся с недостаточно сформированными навыками и умениями в чтении на родном языке, и переноса этих навыков не происходит. Тем не менее на среднем этапе обучения акценты уже смещаются в сторону развития технологий чтения. Чтение все чаще выступает как самостоятельный вид речевой деятельности, и чтение вслух заменяется чтением про себя.

На старшем этапе чтение становится одним из основных источников получения информации, акцент смещается в сторону активной самостоятельной работы, но это не означает, что чтение вслух полностью исчезает. На данном этапе можно использовать чтение вслух для формирования причинно-следственных связей, логики, аргументации и т. д., а для этого необходимо просить прочитывать релевантные отрывки или предложения из текста. Коррекция навыка нужна и на старшем этапе обучения, иначе почему бы полностью не перейти на зачетную или заочную систему обучения?

При формировании техники чтения на начальном этапе мы говорим о чтении главным образом как о средстве обучения. В самом начале обучения ИЯ невозможно осуществлять аспектное обучение. Каждое из предлагаемых заданий в идеале является полифункциональным

и в комплексе формирует лексические, фонетические, грамматические навыки устной и письменной речи. В зависимости от того какой путь обучения чтению выбирают авторы УМК и учитель, зависит и «набор» навыков и умений, которые могут комплексно отрабатываться на этапе формирования техники чтения.

Рассмотрим лишь один из возможных вариантов формирования техники чтения на английском языке, который предлагается в УМК И. Н. Верещагиной и др. Мне эта система очень близка, и результаты, достигаемые уже к концу первого года обучения, говорят о ее высокой эффективности. При систематической работе и необходимом уровне требовательности со стороны учителя к концу первого года обучения дети могут читать достаточно продолжительные фабульные тексты в хорошем темпе, с соблюдением норм ударения и интонирования.

ЗАДАНИЕ

- ❖ Ознакомьтесь с системой формирования техники чтения на начальном этапе, предложенной И. Н. Верещагиной, и заполните таблицу. Определите, как чтение может служить средством формирования смежных языковых и речевых навыков в данном случае.

<i>Этап</i>	<i>Связь с аспектами языка (лексикой, фонетикой, грамматикой)</i>	<i>Связь с другими видами речевой деятельности (аудированием, письмом, говорением)</i>	<i>Комментарии</i>
1. Изучение согласных букв. Установление первичных графемно-фонемных соответствий			
2. Чтение гласных в различных типах слогов			
3. Чтение словосочетаний, предложений, мини-текстов			
4. Чтение более продолжительных фабульных текстов			

- ❖ Определите свое отношение к системе в целом и к каждому из этапов в отдельности.
- ❖ Сравните данную систему формирования навыков чтения с системами, предложенными в других УМК.

1. В начале обучения дети знакомятся с согласными буквами и теми звуками, которые они могут передавать. Буквы предъявляются не в той последовательности, как они представлены в алфавите, а в зависимости от частотности их появления в речевых моделях, которыми овладевают дети. На данном этапе обучение чтению и обучение письму практически невозможно отделить друг от друга. Подробнее о том, с какими сложностями могут столкнуться учащиеся и учитель на данном этапе установления звукобуквенных соответствий, говорится в лекции 10, посвященной вопросам обучения письму. Там же даются ответы на вопросы о том, почему не надо учить прописным буквам; как предотвратить/минимизировать неизбежную путаницу между похожими буквами и звуками родного и иностранного языков; какие упражнения и задания предлагать на данном этапе установления графемно-фонемных соответствий. Опыт показывает, что на этом этапе можно также минимизировать многие трудности фонетического, лексического плана. Иногда ребенок не может со слуха воспринять и повторить по памяти сложное слово или словосочетание. Записав его звуковой «каркас» на доске, можно, подключив зрительную память, снять определенные трудности. Например: “an engineer, he is an engineer, my father is not an engineer”. Если одновременно проговаривать эти словосочетания и записывать согласные звуки буквами, то такая опора значительно сократит количество потенциальных ошибок: “n ngnr; h s n ngnr; m fthr s nt n ngnr”.

2. Изучив все согласные буквы, параллельно увеличив свой словарный запас и речевой репертуар по нескольким учебным ситуациям общения, ученики приступают к чтению гласных букв в различных словах.

В учебниках И. Н. Верещагиной учащиеся сразу знакомятся с понятием «открытый/закрытый тип слога», с транскрипцией. Важно то, что чтение в данном случае опирается на определенные навыки устной речи. Дети читают и пишут то, о чем они говорят. Происходит вторичное закрепление речевых моделей и перенос навыков устной речи на формирование определенных компенсаторных умений при чтении. Зная звуковой образ слова, умея определить согласные буквы/звуки, составляющие каркас слова, видя картинку, иллюстрирующую определенный контекст, дети могут сами впервые прочесть слово или догадаться о том, что это за слово. Формирование речевой догадки может идти разными способами, для учителя важно максимально использовать любую возможность, не игнорировать мелочи, которые на поверку могут оказаться самыми устойчивыми навыками. Здесь же хотелось бы отметить, что в данном случае дети читают реальные слова, а транскрипционные значки лишь помогают установить определенные соответствия между графическим и звуковым образом различных слов.

В некоторых УМК все идет наоборот. Сначала дети читают транскрипцию, а затем, спустя полгода или год, переходят к чтению слов.

Уметь прочесть слово по транскрипции очень важно, поскольку это обеспечивает большую автономию для ученика и является гарантией успеха в самостоятельной работе. Однако в реальной жизни мы никогда не читаем тексты, написанные транскрипцией. При чтении, как мы уже отмечали выше, идет перенос от графического образа слова к звукоречедвигательному, а затем к его значению. Как перейти от звукового образа [mit] к значению данного слова без реального графического образа "meet" или "meat", да и стоит ли идти таким сложным и искусственным путем?

Практически одновременно с чтением отдельных слов начинается работа по увеличению единицы воспринимаемого текста. Учащиеся читают слова и словосочетания, а затем предложения с ними или учебные мини-тексты. Слова последовательно «нанизываются» одно на другое, при этом отрабатывается не только правильное прочтение слов, но и целый ряд фонетических и лексических навыков. В фонетическом плане учащиеся артикулируют слова отдельно и в сочетании с другими словами, что иногда требует появления соединительных звуков, которые на письме не отображаются, например: "My father is an engineer. Where are you from?" Здесь же формируются такие важные составляющие техники чтения, как темп, интонация, ударение, паузы и т. д. Роль таких упражнений, как хоровое и индивидуальное проговаривание текста за учителем в классе и повторение того же текста за диктором в паузу дома, трудно переоценить. Из собственного опыта работы и из опыта наблюдения за разными учителями я сделала следующие выводы:

- Если учитель требует не просто правильного произношения читаемых слов, но соответствующего темпа, соблюдения норм ударения, адекватной паузации, мелодики и т. д., то техника чтения формируется быстрее. В некоторых случаях перенос идет не с родного языка на иностранный, а наоборот. Часто бывает так, что на родном языке еще присутствует слоговое чтение, а на иностранном уже идет чтение на уровне словосочетаний или синтагм.
- Если учитель не обращает внимание ни на что, кроме правильного проговаривания читаемых слов, то техника чтения редко выходит на нормативные требования к установленному сроку.

ПАРАМЕТРЫ ОЦЕНКИ ТЕХНИКИ ЧТЕНИЯ

Существуют следующие параметры оценки техники чтения:

- 1) темп чтения (определенное количество слов в минуту);
- 2) соблюдение норм ударения (смыслового, логического; не ударять служебные слова и т. д.);
- 3) соблюдение норм паузации;
- 4) использование правильных моделей интонирования;
- 5) понимание прочитанного.

Все параметры одинаково важны и определяют оценку в совокупности. Любой контроль для ребенка представляет достаточный стресс. Необходимо создать атмосферу доброжелательности во время контроля, учитывать индивидуальные психологические особенности ребенка и делать соответствующие поправки.

При формировании техники чтения опытные учителя используют элементы фонетической разметки текста. Сначала разметка текста делается в классе под руководством учителя. После определенного опыта в данном виде учебной деятельности учитель может попросить учеников самостоятельно в процессе прослушивания отметить в тексте паузы, повышение/понижение тона и т. д. Такие задания могут выполнять даже младшие школьники. Это способствует решению многих учебных задач, связанных с формированием фонетических навыков речи.

Собственно чтение начинается с чтения более продолжительных фабульных текстов. Помимо формирования техники чтения, на данном этапе уже начинают формироваться различные технологии чтения, компенсаторные умения, навыки самостоятельной работы. Одновременно совершенствуются все языковые и речевые навыки, в том числе и техника чтения. На данном этапе уже можно учить:

- игнорированию неизвестного, если оно не мешает выполнению поставленной задачи;
- работе со словарем;
- использованию сносок и комментариев, предлагаемых в тексте;
- интерпретации и трансформации текста и т. д.

ТРЕБОВАНИЯ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫЕ К УЧЕБНЫМ ТЕКСТАМ

В настоящее время учитель не испытывает недостатка в текстах. Проблема состоит в том, как выбрать наиболее удачные учебные материалы. Для этого нужно сформулировать требования, предъявляемые сегодня к учебным текстам, а значит, и принципы их отбора. Ограничимся самыми необходимыми из них.

Объем текста

Учебные тексты могут быть разной длины, от одного слова до нескольких десятков страниц в книге для домашнего чтения. И те и другие важны и имеют право на существование в учебном процессе. При этом следует соблюдать разумный баланс и обратить внимание на следующее.

- В жизни встречаются разные тексты, и их надо уметь правильно читать, извлекать из них необходимую нам информацию, а иногда и критически ее переосмысливать. Надо понимать, что одно слово, написанное на входной двери или перед входом на чужую территорию, короткая записка перед расписанием или на двери нашего до-

ма, реклама и объявления — это тоже тексты, которые передают нам определенную информацию. Иногда эта информация настолько важна, что может помочь нам, а ее игнорирование, наоборот, доставит нам много неприятных моментов.

- Слишком длинные тексты утомляют, а иногда заведомо формируют мысль о невозможности их усвоения: «Я с этим никогда не справлюсь./Мне это никогда не прочесть». Вот почему маленькие дети любят читать маленькие книжки. Тогда у них есть право сказать: «А я уже прочел три книжки». (В каждой из них может быть не более трех предложений, а то и вовсе одно.) Ощущение успеха и определенных достижений важно не только для детей.
- Только на коротких текстах невозможно формировать многие виды чтения, необходимые для реальной деятельности, в том числе и учебной (подготовки к докладу, сообщению по теме и т. д.).
- Короткий текст может быть очень информативным, а длинный текст нет.
- Объем текста может определяться его форматом. Графики, таблицы, схемы — это тоже тексты, причем очень информативные.
- Иногда проще прочесть длинный текст, чем разобраться в схеме, но «проще» не всегда означает «лучше».

Место основной идеи текста

Для тех, кто научился не просто быстро читать, но овладел необходимыми технологиями извлечения информации из текста, данное положение может быть и не столь важно. Тем не менее доказано, что понимание текста будет достигнуто быстрее, если основная идея находится либо в начале, либо в конце текста. Это особенно важно учитывать при обучении маленьких детей. Данное положение также важно и для написания собственных текстов. При обучении написанию эссе, писем и небольших сообщений это требование является одним из критериев определения эффективности письменного текста.

Тематика текста

Тематика учебных текстов определяется учебной программой. Как правило, авторы УМК создают учебники на основе программ. Однако в настоящее время уникальность ситуации состоит в том, что единых федеральных программ для массовой общеобразовательной школы пока нет и в каждом регионе может быть своя, отличная от других регионов программа. Ситуация осложняется еще и тем, что во многих школах используются различные учебники, в которых тематический материал может быть отобран с разных позиций. В данном случае можно дать следующие рекомендации:

- убедиться в том, что тематика учебных текстов в выбранном базовом УМК соотносится с требованиями учебных программ (принятых в школе/округе/регионе/на федеральном уровне и т. д.);

- в случае неполного отражения программных требований в УМК подключать тексты из других источников;
- с учетом реальных потребностей учащихся и особенностей учебного заведения можно расширять и частично видоизменять тематику учебных текстов; в таком случае необходимо закрепить данные изменения в рамках школьной программы с целью сохранения единых требований в рамках школы;
- соотносить тематику с реальными возрастными интересами и потребностями учащихся, с едиными задачами воспитания, образования и развития личности.

Проблематика текста

Помимо тематики текстов, необходимо учитывать и тот спектр проблем, который тексты затрагивают. Не столько тематика, сколько проблематика текстов обеспечивает адекватный отбор языкового, речевого и социокультурного материала, помогает формировать необходимые языковые и речевые навыки и умения.

К сожалению, приходится констатировать тот факт, что из года в год в рамках изучения учебных тем спектр обсуждаемых проблем может практически не меняться и часто все проблемы сводятся к одной: «Что вы знаете/можете сказать о ...?»

В рамках одной и той же темы можно обсуждать различные проблемы, и то, что актуально для старших школьников, совсем не актуально для младшего подросткового возраста и для малышей. И наоборот. Вот почему так важно определить не просто уровень языка того или иного УМК, но и соответствие тематики и проблематики этого учебного комплекта возрасту, интересам и возможностям обучаемых.

Современные экзамены по иностранному языку предполагают не механический пересказ тем-«топиков», а обсуждение проблем, возникающих на стыке изучения многих учебных тем. Хорошо подобранные проблемные тексты не только обеспечат получение фактической информации по широкому спектру обсуждаемых вопросов, но и могут служить содержательной и речевой опорой для создания собственных аналогичных речевых произведений, помогают соединить разрозненные сведения из различных областей знаний в единую картину мира.

ЗАДАНИЕ

◆ Проанализируйте учебные тексты по одной из учебных тем в любом УМК для школы или вуза и определите:

- ◆ являются ли эти тексты чисто описательными или в них выделяются некоторые проблемы;
- ◆ какие проблемы в них поднимаются;
- ◆ могут ли учащиеся сами выделить эти проблемы;
- ◆ помогают ли упражнения и задания учебника сформулировать данные проблемы;

- ♦ ориентировано ли чтение данных текстов на формирование собственного отношения к поднятым в тексте проблемам;
 - ♦ являются ли данные проблемы понятными/значимыми для обучаемых;
 - ♦ являются ли эти проблемы новыми или они уже обсуждались ранее;
 - ♦ помогают ли выделенные проблемы обеспечить перенос знаний и умений, полученных в рамках изучения других тем/учебных предметов, на формирование речевых умений в рамках изучаемой темы;
 - ♦ способствуют ли выделенные проблемы развитию необходимых качеств личности, в том числе и таких, как толерантность, готовность к совместному решению возникающих проблем, социальная активность, ответственность и т. д.
- 2 По заголовку текстов постарайтесь определить:
- ♦ проблематику текста;
 - ♦ языковое наполнение (семантическое поле);
 - ♦ кому и зачем этот текст можно предложить прочесть;
 - ♦ в какой ситуации вы могли бы или не могли бы использовать подобный текст:
- 1) More Alike than Different (Больше похожие, чем разные)
 - 2) Trouble with Everyday Things (Проблемы с повседневными вещами)
 - 3) Healthy Again (Вновь здоров)
 - 4) The Buried City (Погребенный город)
 - 5) Misunderstandings (Недопонимание)
 - 6) A Real Bargain (Фантастическая покупка/Удачная сделка)
 - 7) An Unexpected Adventure (Неожиданное приключение)

Именно проблематика текстов может помочь в решении таких важных задач, как воспитание личности. В настоящее время молодежи бывает очень непросто сформировать такие необходимые каждому гражданину понятия и качества, как патриотизм, ответственность за свои слова и поступки перед близкими и всем обществом, готовность критически оценивать поступающую информацию из различных источников и т. д. Если раньше, помимо школы и родителей, вопросами воспитания молодежи занимались многочисленные общественные организации, а в обществе и СМИ наблюдалась единая воспитательная политика, то сегодня ситуация резко изменилась. Вопросам социального развития и воспитания школьников уделяется явно недостаточно внимания, а между тем не только детям, но и взрослым сегодня бывает непросто сделать правильный выбор. Нельзя ожидать, что необходимые и желательные качества появятся сами собой. Каждый из взрослых людей, а особенно учитель в школе, по мере возможностей и сил формирует личность ребенка.

Тексты и поднимаемые в них проблемы могут помочь нам в деле воспитания личности, однако не стоит переоценивать их возможности. Один и тот же текст может нести разное количество информации разным людям и приводить к разным выводам. Поэтому такую важную роль при работе с текстом играет личность учителя.

Степень аутентичности

В последнее время слово «аутентичный» стало очень популярным. Говорят об аутентичных текстах и аутентичных заданиях, даже об аутентичном звучании и аутентичных учебниках. Далеко не всегда понятно, что под этим подразумевают.

Изначально аутентичными текстами считались те тексты, которые были созданы не для учебного, а для реального общения. Приведу отрывок из глоссария к видеокурсу “Reflections on Learning and Teaching”, где дается объяснение понятий «аутентичный текст» и «аутентичное задание».

Терминологическая справка

Authentic materials — аутентичные материалы

К ним относятся газетные статьи, брошюры, авиа- и железнодорожные билеты, письма, реклама, программы новостей радио и телевидения, объявления и т. д. Это материалы, которые используются в реальной жизни тех стран, где говорят на том или ином иностранном языке, а не специально созданные материалы для обучения этому языку.

Authentic tasks — реальные задания

Задания, которые предполагают реагирование на устные или письменные материалы так же, как это происходит в естественных ситуациях общения. Например, прочитать рекламные проспекты путешествий не для того, чтобы пересказать их содержание, а для того, чтобы выбрать наиболее привлекательный маршрут и написать письмо в туристическое агентство с целью получить дополнительную информацию об условиях путешествия и отдыха.

Сегодня говорят о частично аутентичных текстах, об учебных текстах, построенных на основе аутентичных, и т. д. Возникает вопрос: «Можно ли полностью перейти на аутентичные тексты, а если нет, то почему?»

Однозначного ответа на данный вопрос нет и быть не может. Чисто психологически современный учитель должен быть готов к принятию самостоятельных решений, но для того, чтобы их обосновать, необходимо иметь определенную информацию и выработать свое отношение к проблеме.

Использование аутентичных текстов на различных этапах обучения имеет целый ряд плюсов и целый ряд минусов. Рассмотрим лишь некоторые из них.

Обучение младших школьников больше похоже на игру, где дети поют, рисуют, играют и при этом учатся общаться на иностранном языке. Использование таких аутентичных материалов, как детские стихи, песни, игры, книжки-малютки, по которым маленькие дети, говорящие на этом языке как на родном, осваивают чтение,

устный счет, цвета и т. д., трудно переоценить. При этом может возникнуть целый ряд трудностей:

- эти материалы идеально подходят по содержанию для решения коммуникативных задач обучения, но в языковом (лексическом и грамматическом) отношении они могут представлять значительные трудности;
- когда эти материалы перестают быть трудными в языковом отношении, они зачастую утрачивают актуальность в содержательном плане и не вписываются в проблематику учебного материала.

ЗАДАНИЕ

Данные тексты взяты из детских иллюстрированных книжек. Описание рисунков дается кратко в скобках. Прочитайте данные тексты и скажите:

- ♦ на какой возраст детей они изначально ориентированы;
- ♦ можно ли их использовать при обучении детей того же возраста на уроках английского языка как иностранного;
- ♦ на каком этапе обучения их можно использовать;
- ♦ с какой целью их можно использовать;
- ♦ насколько хорошо они вписываются в тематику и проблематику учебного общения;
- ♦ какую социокультурную информацию можно извлечь из них;
- ♦ представляют ли они языковые трудности для школьников данного уровня, если да, то какие;
- ♦ хотели бы вы использовать данные стихи в дополнение к имеющимся в УМК и почему.

Текст № 1

Daddy says there was a king

Who rained for forty years.

(Король в короне и мантии висит как облако, и из него идет дождь.)

Daddy says there are forks in the road.

(Огромные вилки лежат поперек дорог, и по ним едут машины.)

Daddy says he has a mole on his nose.

(Вместо носа у мужчины лежит распластанный крот.)

Mommy says lambs gamble on the lawn.

(За игорным столом сидят ягнята и играют в карты.)

Sometimes Mommy says she has a frog in her throat.

(Из широко открытого рта испуганной мамы выглядывает лягушка.)

Other times she says she's a little horse and needs the throat spray.

(На пуфе перед туалетным столиком сидит лошадь и тянется к баночкам с косметикой.)

And when I give it to her she says I'm a little deer.

(Лошадь перед зеркалом пользуется аэрозолем для горла, а рядом стоит олененок.)

My big sister's getting married and says I can hold up her train.

(Свадебная церемония в храме, позади новобрачных малышка держит на вытянутых вверх руках паровоз.)

Daddy says next time he paints the house,

He's going to give it two coats.

(Отец на лестнице красит дом, а на крыше лежат два огромных пальто.)

Daddy says there's a head on his beer.

(Испуганная девчушка смотрит на пивную кружку, из которой торчит голова.)

Daddy says all we get in the mail are big bills.

(Около почтового ящика на столбе у дороги стоят птицы с просунутыми в ящик огромными клювами.)

Mommy says not to bother her when she's playing bridge.

(Застывшая мама перекинута словно мост между диваном и креслом, а по ней чинно шествуют собака и кошка.)

Daddy says we should live in the present.

(Вместо дома стоит огромный подарок, упакованный в праздничные ленты.)

Mommy says little children always have bear feet.

(Малышка сидит вытянув ноги на полу, а стопы ног — медвежьи.)

I've heard Daddy talk about the foot prince in the snow.

(На снегу стоит принц, на его одежде нарисованы ноги по щиколотку.)

And the blue prince for the new room of our house.

(Принц в голубом грустно играет на банджо в недостроенной части дома.)

Daddy says some boars are coming to dinner.

(Кабаны расселись за накрытым обеденным столом.)

Did you ever hear such a bunch of fairy tails?

(Вокруг летают феи с волшебными палочками.)

Текст № 2

Hey, smarty! I'm having a party!

Please come, but you must bring a pet.

Make it a weird one

A strange but not feared one

That's never been seen by a vet.

How about an iguana or even a llama?

There's room for a camel out back.

A bear that is cuddy,

A pig not too muddy

Or even a three-legged yak.

So bring your anteater (a penguin is neater),

A walrus will add to fun.

There's a problem or two,

When my folks see our zoo

You'd better be ready to run!

Текст № 3

When I put Yellow

Paint on Red,

The colours change

To Orange instead.

And mixing Blue

And Red I get

A pretty shade
Of Violet.

Another trick
That I have seen
Yellow and Blue
Turning into Green.

There is magic when
My colours mix.
It's fun to watch them
Doing tricks.

Как видно из данных примеров, иногда детские книжки можно использовать в учебных целях с учащимися более старшего возраста, поскольку сам текст дает хороший материал для языкового анализа, а иногда идея текста может служить отправной точкой для дискуссии, причем сама дискуссия может строиться и на более продвинутом языковом уровне.

Детские стихи и сказки предоставляют интересный материал для социокультурного анализа и сопоставления культур. С одним и тем же аутентичным текстом можно использовать различные приемы работы, в зависимости от возраста учащихся и тех языковых и речевых умений, которые на их базе можно сформировать.

Часто незначительная адаптация текста может облегчить работу с ним, при этом возможно сохранить колорит и многие другие характеристики аутентичных текстов. В данном вопросе, как и везде, надо избегать крайностей и искать наиболее рациональное решение.

Чем старше учащиеся и чем выше их уровень коммуникативной компетенции, тем шире спектр аутентичных текстов, возможных для использования в учебных целях. Эти тексты становятся все более доступными благодаря расширяющимся контактам и новым информационным технологиям, при этом можно выделить еще одну проблему, связанную с использованием аутентичных материалов: аутентичные тексты могут быть и проводниками определенной идеологии, не всегда приемлемой для нас. При работе с такими текстами необходимо формировать критическое осмысление прочитанного.

Помимо собственно текстов, большое значение имеет методика работы с ними, тот методический аппарат, который помогает их интерпретировать и формировать навыки и умения, жизненно необходимые учащимся для реального общения в современном многополярном мире. Сами аутентичные тексты такого аппарата не предоставляют.

РАЗЛИЧНЫЕ ВИДЫ ЧТЕНИЯ, ИХ РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ИЯ

Если речь идет о чтении как о самостоятельном виде речевой деятельности, то такое чтение имеет целью извлечение из текста полной информации. В реальной жизни мы читаем по-разному, и характер чтения определяется целью, которую мы в каждом конкретном случае преследуем.

В отечественной методике выделяют следующие виды чтения:

- аналитическое;
- изучающее;
- просмотровое;
- поисковое;
- ознакомительное и т. д.

Некоторые методисты (например, профессор Е. И. Пассов) считают, что это лишь разные цели использования чтения. Существует и мнение о том, что не следует выделять слишком много видов информативного чтения и достаточно различать *изучающее* и *поисковое* виды чтения (Р. К. Миньяр-Белоручев).

В зарубежной англоязычной методике также выделяют несколько видов или умений чтения, которые наилучшим образом способствуют решению тех или иных речевых задач, связанных с использованием письменных текстов:

- *skimming* (определение основной темы/идеи текста);
- *scanning* (поиск конкретной информации в тексте);
- *reading for detail* (детальное понимание текста не только на уровне содержания, но и смысла).

Для эффективного чтения на иностранном языке необходимо сформировать навыки, о которых уже говорилось выше:

- игнорировать неизвестное, если оно не мешает выполнению поставленной задачи;
- вычленять смысловую информацию;
- читать по ключевым словам;
- работать со словарем;
- использовать сноски и комментарии, предлагаемые в тексте;
- интерпретировать и трансформировать текст и т. д.

Таким образом, можно смело сказать, что в отечественной и зарубежной методике нет серьезных разногласий в понимании того, какими видами чтения необходимо овладеть в процессе изучения иностранного языка. Отличия в большей степени носят терминологический характер.

Однако если в теории обучения чтению позиции методистов разных школ близки, то на практике наблюдается значительный разноречивый.

В отечественной практике обучения чтению часто предлагается такой методический аппарат работы с текстами, который формирует

лишь умения читать с полным пониманием. Это те умения, которые у нас традиционно формируются очень последовательно и тщательно. В этом случае от учащихся требуется: знать практически все слова текста; уметь отвечать на вопросы, проверяющие полное понимание текста; уметь пересказывать текст кратко или подробно, от лица главного или второстепенного героя, от лица автора и т. д.

Игнорирование других умений в чтении может быть связано не только с позицией авторов УМК. В современных отечественных УМК широко представлены тексты разных типов и жанров, предполагающие чтение этих материалов с использованием различных технологий.

Во многом такое положение связано с опытом изучения ИЯ и обучения ему самих учителей. Мы зачастую лишь повторяем то, чему учили нас, и делаем то, что близко, понятно нам самим. Вот почему бывает трудно принять позицию авторов некоторых современных УМК (В.В. Сафоновой и др., В. П. Кузовлева и др.), в которых представленные тексты далеко не всегда предназначены для детального проработывания, а часто намеренно содержат избыток информации и нового языкового материала, поскольку предполагают отработку таких видов чтения, как просмотровое, поисковое, но не изучающее или аналитическое (хотя такая возможность и не исключается в случае интереса самого читающего).

Ни учебники нового поколения, ни курсы повышения квалификации не в состоянии радикально изменить ситуацию и сделать процесс обучения иностранным языкам в целом и чтению в частности таким, чтобы он не вступал в противоречие с новыми целями обучения языкам межкультурного общения. Есть лишь одно эффективное средство — изменить формат и содержание итогового контроля.

В 1999 году в журнале «Иностранные языки в школе» было опубликовано открытое письмо Министерства образования РФ, где было предложено изменить формат и содержание итогового контроля по ИЯ. На основании данного письма многие регионы уже начали пилотирование новых форм контроля. За основу разработки контрольных материалов взят формат международных экзаменов (по английскому языку это экзамены UCLES). При этом наблюдается тенденция к сохранению положительного опыта отечественной школы и внедрению абсолютно новых форм, таких, как представление и защита курсовых работ.

РАЗЛИЧНЫЕ ФОРМЫ ЗАДАНИЙ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА КОНТРОЛЬ РАЗНООБРАЗНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ЧТЕНИЯ

В современной учебной литературе формат и содержание итогового контроля определяет процесс формирования умений в чтении. Поскольку целью обучения чтению является формирование умений просмотрового, ознакомительного и изучающего чтения, т. е. уме-

ний извлекать информацию в нужном объеме для решения конкретной речевой задачи, то и на экзамене чтение проверяется именно с данных позиций.

Рассмотрим, как проверяется чтение во время экзамена на уровне независимого пользователя. Раздел «Чтение» состоит из четырех частей. Ознакомимся с каждой из них.

Часть 1. Задание на множественную подстановку

Как правило, в этой части экзамена представлен текст (часто газетный), разбитый на параграфы.

Отдельно в произвольном порядке приводятся заголовки к данным параграфам, причем заголовков может быть больше, чем параграфов, что несколько усложняет задачу и сокращает возможность механического угадывания. Необходимо соотнести содержание абзаца с заголовком и вписать соответствующий номер в лист ответа. Задача в данном случае состоит в том, чтобы проверить, насколько быстро и эффективно студенты могут определить основную мысль текста, а также некоторые детали на уровне содержания и смысла (reading for a gist and for detail).

Часть 2. Задание на множественный выбор

Эта часть предполагает контроль нескольких умений, в ней одновременно проверяются:

- общее понимание прочитанного;
- установление логических связей текста;
- детальное понимание текста на уровне смысловых идей и связей.

Один из вопросов может быть направлен на понимание значения отдельного слова (например, местоимения "it") в конкретном контексте. Здесь необходимо умение установить логико-смысловые связи текста. Возможны вопросы на понимание всего текста в целом, т. е. проверяется умение обобщать информацию, и т. д.

Часть 3. Восстановление текста

В данном случае проверяется понимание структуры текста наряду с умениями устанавливать общий смысл и восстанавливать пропущенные детали текста.

Из текста изымаются либо отдельные предложения, либо абзацы. С целью усложнить задачу к изъятым частям текста могут быть добавлены лишние предложения или отрывки. Задача экзаменуемых состоит в том, чтобы восстановить текст в нужной последовательности.

Часть 4. Поиск конкретной информации

Вопросы даются перед текстом, но при этом не в той последовательности, в какой эта информация встречается в тексте. Чтобы быстро и правильно выполнить задание, студенты должны сканировать (просматривать) текст до тех пор, пока не найдут соответствующую информацию. Только затем темп чтения замедляется и начинается более детальное прочтение.

Не ставя отдельно цель проконтролировать технику чтения, данный формат контроля обеспечивает решение и этой задачи. Очевидно, что если техника чтения сформирована недостаточно хорошо, то выполнить все предложенные задания в отведенное для этого время не представляется возможным. А помимо собственно текстов, в данном случае необходимо прочесть и понять вопросы, ответы на множественный выбор и т. д., что само по себе составляет немалый дополнительный текст.

ЭТАПЫ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ И ФОРМИРОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ИЗВЛЕЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ ИЗ ТЕКСТА

При работе с любым текстом (печатным, звуковым, видео) можно выделить три основных этапа работы: дотекстовый, текстовый и послетекстовый этапы.

Очевидно, что послетекстовый этап будет присутствовать лишь в том случае, когда текст используется не столько как средство формирования умений читать, сколько для развития продуктивных умений в устной или письменной речи, а проще говоря, умений говорить и писать на иностранном языке.

Рассмотрим подробнее цели и задачи каждого из этапов, а также те упражнения и задания, которые могут предлагаться для решения этих задач.

ЗАДАНИЕ

- ❶ Ознакомьтесь с целями каждого этапа и определите, насколько тот или иной этап необходим при использовании текста для:
 - ♦ проверки умений читать;
 - ♦ формирования умений в чтении;
 - ♦ развития смежных языковых умений и навыков.
- ❷ Просмотрите упражнения, предложенные для каждого из этапов, и выделите те из них, которые:
 - ♦ обеспечивают комплексное повторение и контроль пройденного ранее материала (лексического, грамматического, фактического);
 - ♦ в наибольшей/наименьшей степени мотивируют учащихся на выполнение последующих заданий;

- ♦ способствуют предвосхищению и снятию различного уровня трудностей;
 - ♦ способствуют развитию различных видов чтения.
- ◆ Составьте аналогичные упражнения к предложенному в конце лекции тексту. Выполните свои упражнения. Оцените эффективность разработанных вами упражнений. Определите, какие из них вызовут наибольший интерес или трудности у учащихся.

1. ДОТЕКСТОВЫЙ ЭТАП (ЭТАП АНТИЦИПАЦИИ)

Цели

- Определить/сформулировать речевую задачу для первого прочтения.
- Создать необходимый уровень мотивации у учащихся.
- По возможности сократить уровень языковых и речевых трудностей.

Упражнения и задания

1. Работа с заголовком.

По заголовку можно попросить учащихся определить:

- тематику текста;
- перечень поднимаемых в нем проблем;
- ключевые слова и выражения и т. д.

2. Использование ассоциаций, связанных с именем автора (Ж. Верн, Р. Л. Стивенсон, А. Кристи и т. д.).

- К какому жанру можно предположительно отнести этот текст?
- Кто, по-вашему, будет главным героем (его профессия, национальность и т. д.)?
- Где и в какое время может происходить действие? И т. д.

3. Сформулировать предположения о тематике текста на основе имеющихся иллюстраций.

4. Ознакомиться с новой лексикой и определить тематику/проблематику текста на основе языковой догадки.

Учащимся предъявлены следующие новые слова:

слоновая кость — ivory

бивни — tusks

быть практически уничтоженными — to be slaughtered nearly to extinction

браконьерство — poaching

ограничения — confines

выборочный отстрел — cutting

Задача учащихся — определить основную идею текста.

5. Просмотреть текст/первый абзац и определить, о чем этот текст.

6. Прочсть вопросы/утверждения по тексту и определить его тематику и проблематику.

7. Попытаться ответить на предложенные вопросы до чтения текста.

2. ТЕКСТОВЫЙ ЭТАП

Цели

- Проконтролировать степень сформированности различных языковых навыков и речевых умений.
- Продолжить формирование соответствующих навыков и умений.

Упражнения и задания

1. Найти/выбрать/прочитать/соединить/вставить:

- ответы на предложенные вопросы;
- подтверждение правильности/ложности утверждений;

ВНИМАНИЕ!!!

При составлении собственных вопросов и утверждений желательно:

- избегать общих вопросов, при необходимости заменять их раздельными, чтобы избежать односложных ответов;
- ориентировать вопросы и утверждения не на содержание, а на смысл, поскольку последние предполагают цитирование и позволяют проверить глубину понимания. Одновременно учащиеся осуществляют творческий анализ текста и готовятся к работе по интерпретации.

- подходящий заголовок к каждому из абзацев;
- подходящее по смыслу предложение, пропущенное в тексте;
- предложения со следующими словами/грамматическими явлениями/идиоматическими выражениями и т. д.;
- глаголы/прилагательные/эпитеты/другие тропы, используемые автором при описании кого-либо или чего-либо;
- описание внешности/места события/отношения кого-либо к чему-либо и т. д.

2. Догадаться:

- о значении слова или слов по контексту;
- какой из предложенных переводов/какая дефиниция слова наиболее точно отражает его значение в данном контексте;
- как будут развиваться события во второй главе/следующей части текста.

3. ПОСЛЕТЕКСТОВЫЙ ЭТАП

Цель

- Использовать ситуацию текста в качестве языковой/речевой/содержательной опоры для развития умений в устной и письменной речи.

Упражнения и задания

1. Опровергнуть утверждения или согласиться с ними.
2. Доказать, что...
3. Охарактеризовать...
4. Сказать, какое из следующих высказываний наиболее точно передает основную мысль текста. Обосновать свой ответ.
5. Сказать, с каким из данных выражений был бы не согласен автор.
6. Составить план текста, выделив его основные мысли.
7. Рассказать текст от лица главного героя (злодея, наблюдателя, сплетника, журналиста и т. д.).
8. Кратко изложить содержание текста/составить аннотацию к тексту/дать рецензию на текст и т. д.
9. Придумать, что могло бы случиться, если бы... Придумать новый конец текста.
10. Придумать новое название.
11. Подобрать/отобрать пословицы, которые подходят по смыслу к данной ситуации и наиболее точно передают идею текста.
12. Взяв за основу ситуацию текста, написать собственный текст в другом жанре и т. д.

Большое количество упражнений и идей для создания собственных упражнений на базе прочитанного текста можно найти в книге Алана Мэйли (Alan Maley. Short and Sweet. — CUP, 1995).



ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ

В данной лекции нам предстоит рассмотреть следующие вопросы, связанные с обучением говорению на иностранном языке:

- ✓ Какое место занимает данный вид речевой деятельности в процессе обучения иностранному языку сегодня?
- ✓ С какими трудностями может столкнуться учитель при подготовке и проведении уроков, ориентированных на формирование этих навыков общения?
- ✓ Как свести к минимуму эти трудности?
- ✓ Что должен знать и уметь учитель ИЯ, чтобы правильно организовать обучение монологу и диалогу?
- ✓ Как обучение данным видам речевого общения интегрируется с обучением различным аспектам языка и другим видам речевой деятельности?
- ✓ Как проверить и грамотно оценить успехи учащихся именно в данном виде речевой деятельности?

РОЛЬ ГОВОРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В истории методики роль обучения данному виду речевой деятельности в разные времена и в разных странах была достаточно подвижна. Во многом это связано с социальным заказом общества, потребностями в использовании иностранного языка, обусловленными характером международных обменов.

Когда-то в России интеллигенция могла свободно говорить и писать на нескольких иностранных языках, и это считалось правилом, а не исключением. Во многих семьях жили гувернеры и гувернантки, были приходящие учителя, в большинстве своем носители языка. В гимназиях изучали, помимо латыни и греческого, три современных иностранных языка. Затем, в годы советской власти, иностранные языки в школьной программе не играли столь важной роли, приходилось даже вести борьбу за сохранение этого учебного предмета как такового. В период существования «железного занавеса» иностранные языки уже прочно заняли место одного из обязательных школьных предметов, но говорение не было столь важно, и на первое место выходило чтение.

В настоящее время значение обучения устноречевому общению, в котором говорение играет первостепенную роль, трудно переоце-

нить. Не случайно, желая узнать, владеет ли человек тем или иным иностранным языком, его спрашивают: “Do you speak English? Parlez-vous français? Sprechen sie Deutsch?” Устная речь в целом и говорение как ее неотъемлемая часть выходят на первый план. Учащиеся разных возрастов, приступая к изучению иностранного языка, прежде всего хотят научиться *говорить* на этом языке. Родители, оценивая результаты и эффективность своих затрат, прежде всего обращают внимание на способность своих детей к устноречевому общению на изучаемом языке.

Здесь стоит обратить внимание на еще одну немаловажную деталь. При обучении говорению 10—12 лет назад акцент смещался в сторону обучения монологу. Это и понятно, поскольку контакты граждан нашей страны с представителями различных мировых культур были достаточно ограниченны, в работе международных конференций, встреч, симпозиумов и семинаров могли принять участие лишь немногие избранные, но и там личные контакты не поощрялись. Диалог был, скорее, похож на монолог, где участники по очереди делали небольшие выступления. Каждая сторона старалась представить свою позицию в наиболее выгодном свете.

Сегодня речь идет о подготовке учащихся к диалогу культур, где навыки монологического и диалогического общения очень важны, но перевес в сторону диалога значительно сильнее. Это и понятно, ведь в реальном общении нам редко приходится выступать с продолжительными монологами. Общение в большинстве своем либо диалогично, либо полилогично.

УРОКИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ. ХАРАКТЕРИСТИКА ИХ УСПЕШНОСТИ И ОПРЕДЕЛЕНИЕ ВОЗМОЖНЫХ ТРУДНОСТЕЙ

В лекции, посвященной уроку иностранного языка, мы говорили о том, что хороший урок иностранного языка должен вестись *на изучаемом языке*, но не должен быть уроком *о языке*. Однако далеко не все уроки, которые идут на ИЯ, обязательно ориентированы на формирование навыков говорения. Говорение может выступать как средство формирования смежных речевых и языковых навыков и как самостоятельная цель обучения.

На уроке, как правило, учитель старается решить одну главную задачу, остальные являются сопутствующими. Отсюда и определение типов уроков как уроков формирования лексических или грамматических навыков, уроков развития того или иного вида речевой

деятельности, уроков ознакомления, тренировки, контроля и т. д. Речь на таких уроках выступает средством общения.

Однако навыки говорения, как и любые другие навыки, не формируются сами собой. Для их становления необходимо использовать специальные упражнения и задания, а значит, должны быть и уроки, направленные главным образом на развитие навыков говорения. О таких уроках и пойдет речь ниже.

ЧТО ЯВЛЯЕТСЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКОЙ УРОКОВ ФОРМИРОВАНИЯ УСТНОРЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ

- Ученики говорят подавляющую часть урока. Соотношение речи учителя и учеников идет явно в пользу последних. Учитель лишь направляет и моделирует различные формы речевого взаимодействия.
- Все учащиеся принимают равное участие в общении. Учитель не допускает монополизации внимания и учебного времени группой наиболее раскованных и продвинутых учеников, умеет вовлечь в общение даже слабоуспевающих и стеснительных.
- Учащиеся хотят говорить. Уровень мотивации на уроке очень высок благодаря использованию различных источников создания мотивации.
- Языковой уровень соответствует реальным возможностям данной группы.

Определив положительные моменты, давайте рассмотрим и те, которые потенциально препятствуют успешному проведению уроков говорения на ИЯ.

ВОЗМОЖНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

- Ученики стесняются говорить на ИЯ, боятся сделать ошибки и таким образом подвергнуть себя критике со стороны учителя и соучеников.
- Учащимся нечего сказать по обсуждаемой проблеме, у них нет достаточной информации по данному вопросу и на родном языке.
- Учащиеся не понимают речевую задачу, а значит, и то, что надо делать.
- У учащихся не хватает языковых и речевых средств для решения поставленной задачи.
- Когда говорит один ученик, остальные молчат, а значит, есть опасность их исключения из учебного общения, неэффективного использования времени урока.
- При парных и групповых формах работы учащиеся часто переходят на использование родного языка и допускают много ошибок.

ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ И ПРОВЕДЕНИИ УРОКОВ ГОВОРЕНИЯ

1. Боязнь совершить ошибку, стеснительность, чрезмерная критика.

Для того чтобы минимизировать данное отрицательное явление, учителю достаточно создать атмосферу доброжелательности и доверия. Мне очень понравилось, как сказала Т. А. Кузнецова, учитель английского языка одной из подмосковных школ: "Mistakes are OK, everybody makes them." («Ошибки — это нормально, мы все их совершаем».)

Однако подчас это легче сказать, чем сделать. Какие реальные шаги может предпринять учитель, чтобы добиться желаемого результата в данном вопросе?

- Не бояться признавать свои собственные ошибки или сознаваться в незнании чего-либо. Человек не может знать всего, но он может узнать. Однако если учитель обещал узнать или проверить что-либо, то забывать об этом не рекомендуется. Мы учим на своем примере.
- Не позволять учащимся резко критиковать друг друга, при необходимости даже создавать наиболее «критически настроенным» ситуации, когда их также можно упрекнуть в незнании или недостаточном знании.
- Шире использовать коллективные формы работы (парные, групповые, проектные), где успех каждого материализуется в успехе всей группы и наоборот.
- Использовать различные источники создания мотивации.

Источники создания мотивации (по классификации П. Б. Гурвича)

1. Целевая мотивация.

Данная мотивация основана на ясном осознании как конечной цели изучения ИЯ, так и цели выполнения каждого задания. Это непосредственно связано и с речевой ценностью урока (см. лекцию 3). Из психологии известно, что хорошо усваивается то, что связано с активной деятельностью человека, что нужно для этой деятельности, на что она направлена и с помощью чего осуществляется.

2. Мотивация успеха.

Любой человек, а особенно подросток, болезненно переживает «неуспех», но если предмет «удается», то его изучают с удвоенным интересом. Учащиеся хотят получить что-то реально осязаемое за тот труд, который они затратили, почувствовать, что идут к какой-то цели, получают что-то такое, что могут использовать немедленно.

Мотивация в изучении ИЯ значительно возрастет, если перспективы использования знаний реализуются не только на уроке, но и во внеклассной работе. Именно здесь достигнутые успехи могут быть оценены как одноклассниками, так и родителями, школьниками других классов, учителями-предметниками и т. д.

3. Страноведческая мотивация.

Сам факт перемещения обыденных действий и событий в страну изучаемого языка усиливает интерес учащихся, дает возможность обратить внимание на различные проявления национальных специфических особенностей иной культуры. Как люди в разных странах ходят в магазин, к врачу, в гости, в школу, в кино и т. д.? Как и что они при этом говорят, как ведут себя, что предполагают услышать в ответ и почему?

Сравнительный анализ и сопоставление культурных особенностей родной страны и стран изучаемого языка позволяют лучше понять особенности чисто языковых явлений, которые представляют собой отражение фактических сторон жизни людей. Язык быстро реагирует на все социальные изменения в жизни той или иной страны. В нем находят отражение нравы и обычаи страны, ее взаимодействие с другими странами мира. Все это имеет огромную ценность для понимания социальной природы языка, его связи с мышлением, но при условии, что данный материал умело обсуждается и действительно соотносится с изучаемым материалом.

4. Эстетическая мотивация.

Многие методисты высказывают мысль о том, что ученики должны изучать ИЯ не потому, что им нужно знать язык, а потому, что изучение языка — удовольствие. Чтобы это действительно было так, следует уделить достаточное внимание оформлению кабинета, качеству используемых наглядных пособий, картин, слайдов, видео, музыке, звучащей на уроке и на перемене, а также культуре оформления записей на доске, в тетрадях. Все это должно быть эстетичным, вызывающим интерес к предмету, а не раздражение.

5. Инструментальная мотивация.

Исходя из особенностей работы мозга, темперамента, видов памяти и других аспектов индивидуальных различий, каждый ученик имеет свои любимые формы и виды работ. Один с легкостью составляет занимательные рассказы с изучаемой лексикой, другой предпочитает драматизацию, третий любит переводить и т. д. Учет инструментальной мотивации состоит в том, чтобы дать возможность каждому ученику максимально выразить себя в любимом и наиболее удающемся виде работ. Грамотно построенные учебные пособия очень часто предполагают возможность выбора различных заданий, основанных на решении сходных речевых задач на конкретном языковом и речевом материале. Обучение в коллективе

и через коллектив предполагает не только возможность «сольной» самореализации, но и применение таланта в групповых формах работы. Это наглядно прослеживается в разработке совместных проектов. Каждый весомый взнос в общий успех группы помогает закрепить отношения «ответственной зависимости» (по Г. А. Китайгородской) между товарищами-одноклассниками.

2. Нечего сказать по обсуждаемой теме/проблеме. Не хватает языковых или речевых средств.

Для решения данной проблемы необходимо создавать достаточный уровень опор содержательного, языкового и речевого плана. Следующие рекомендации могут оказать практическую помощь учителю.

- Уроки развития навыков говорения должны опираться на уже *сформированные* лексические и грамматические навыки в рамках изучаемой темы.
- Помимо лексических единиц и грамматических структур, ученикам необходимо знать и уметь использовать различные формы связи речи, ее логического выстраивания с помощью речевых клише, союзов, вводных структур, реплик реагирования и т. д.
- Грамотный подбор текстов для чтения и аудирования может обеспечить не только восполнение определенных пробелов информационного плана, но и необходимый набор языковых и речевых средств по обсуждаемой проблеме.
- Большое значение в данном вопросе имеет содержательная и языковая ценность тренировочных упражнений.
- Предлагаемые задания необходимо строить с учетом реального информационного запаса обучаемых. Учет междисциплинарных/межпредметных связей способен значительно облегчить решение практических задач общения на ИЯ.
- Большую помощь может оказать использование опор вербального характера (схем, таблиц, планов с ключевыми словами, опорных конспектов и т. д.), а также невербальных опор (картинок, музыки и т. д.).

3. Ученики не понимают речевую задачу.

Для того чтобы этого не случилось на уроке, учителю достаточно:

- четко представлять, какую разновидность монолога/диалога хотелось бы получить на выходе (их классификация приводится ниже);
- вспомнить условия создания соответствующей речевой ситуации (см. лекцию 3 об уроке ИЯ);
- заранее сформулировать речевую установку, постараться сделать ее лаконичной и четкой;
- поставить себя на место учеников своего класса;

- при необходимости подготовить дополнительные опоры в виде карточек, картинок, схем, расписанных ролей и т. д.;
- планировать опрос/распределение ролей, пар, групп по силам;
- помнить о возможности взаимного обучения и взаимопомощи.

4. Один говорит — остальные молчат.

Для того чтобы все ученики имели как можно больше возможностей и времени для общения на ИЯ на уроке, надо:

- шире использовать групповые и парные режимы работы на уроке;
- создавать игровые ситуации, где уровень мотивации достаточно высок, и даже если говорит один человек, то остальные не выключены из общего режима работы, а выполняют другие речевые действия: слушают, записывают, выписывают, считают, зарисовывают и т. д.;
- при планировании уроков со значительной долей монологической речи не забывать об установках на прослушивание для остальных учеников группы. Золотое правило в данном случае гласит: «Каждый ученик в классе в любой момент урока четко осознает свою задачу, никогда не сидит без дела».

С ЧЕГО НАЧИНАТЬ ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ

Обычно начинают обучать говорению с основ, т. е. со становления произносительных навыков, формирования лексических и грамматических навыков, навыков аудирования. На начальном этапе обучения разъединить процесс формирования этих навыков практически невозможно. Учитель знакомит учащихся с новой структурой. Это предполагает изучение новых слов, звуков, интонации. Эту структуру учащиеся слушают и повторяют за учителем или диктором. Ее же используют в микродиалогах с учителем и товарищами. Когда таких структур в рамках учебной ситуации становится достаточно, то их могут соединять в небольшие монологи и диалоги.

Это хорошо прослеживается на материале учебников для начального этапа обучения.

Однако хотелось бы подчеркнуть еще раз то, о чем уже неоднократно говорилось. Для того чтобы речь была речью по сути, а не только по форме, надо помнить о том, что в основе порождения и стимулирования речи лежит мотив, т. е. намерение говорящего участвовать в общении. Для того чтобы появился такой мотив на уроке, необходимо создать речевую ситуацию. Речевые ситуации могут быть реальными, условными или проблемными (см. лекцию 3 об уроке ИЯ). На начальном этапе это не менее важно, чем на других.

ЗАДАНИЕ

Ученики начальной школы, изучающие английский первый год, выучили следующие слова по теме «Моя семья»: мама, папа, тетя, дядя, брат, сестра, двоюродный брат/сестра, бабушка, дедушка. Они также умеют задавать вопросы типа: «У тебя/него/нее есть дядя? У него большая семья? В какой стране он/она/они живут? Это мужчина или женщина/мальчик или девочка?» В ответах они могут использовать утвердительную и отрицательную формы глаголов.

Сравните два задания на развитие навыков говорения на начальном этапе и скажите, какое из них:

- ♦ вам нравится больше и почему;
- ♦ имеет большую образовательную и воспитательную ценность;
- ♦ в большей степени моделирует реальную речевую ситуацию;
- ♦ вызовет больший интерес у учащихся;
- ♦ ориентировано на развитие и монолога, и диалога.

Упражнение 1. Расспросите друг друга о ваших семьях./Расскажите друг другу о ваших семьях.

Упражнение 2. Загадайте одного из следующих сказочных героев: Золушку, Чиполлино, Карлсона, Буратино, Красную Шапочку, Колобка или кого-то еще. Пусть ваши товарищи отгадают задуманного вами героя с помощью вопросов о его/ее семье, а также о стране, в которой этот сказочный герой родился и живет. Или: не называя задуманного сказочного героя, расскажите о его семье и назовите страну, в которой этот сказочный герой родился и живет. Пусть ребята попробуют отгадать вашего задуманного героя.

Как известно, устноречевое общение может иметь монологическую, диалогическую или полилогическую форму. Рассмотрим особенности обучения данным разновидностям устной речи подробнее.

ОБУЧЕНИЕ МОНОЛОГУ. ЕГО РАЗНОВИДНОСТИ И ХАРАКТЕРИСТИКИ. ПУТИ ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГУ

Прежде всего давайте определим те разновидности монолога, которые встречаются в реальном общении. К ним можно отнести:

- приветственную речь;
- похвалу;
- порицание;
- лекцию;
- рассказ;
- характеристику;
- описание;
- обвинительную или оправдательную речь и т. д.

Как же знание существующих разновидностей монолога может способствовать улучшению процесса обучения данному виду речевой деятельности?

Представим себе такую ситуацию. В классе изучается одна из учебных тем, например «Мой родной город». Пройдена лексика, грамматика, прочитан текст, выполнены упражнения. В качестве домашнего задания учитель просит рассказать о родном городе. Что изменится, если перед тем, как дать такое задание, учитель вспомнит о существующих разновидностях монолога и выберет некоторые из них как наиболее предпочтительные?

ЗАДАНИЕ

Какие бы разновидности монолога в данном случае выбрали вы? Как бы это определило характер речевой установки? Попробуйте сформулировать ее.

На следующий день ученики пришли с выполненным домашним заданием, и вам предстоит его выслушать и оценить. Для этого учителю необходимо знать характеристики, которые отличают монологическое высказывание от любого другого. Именно данные характеристики и составляют основные параметры оценки монолога.

ХАРАКТЕРИСТИКИ МОНОЛОГА

- Целенаправленность/соответствие речевой задаче;
- непрерывный характер;
- логичность;
- смысловая законченность;
- самостоятельность;
- выразительность.

Действительно, прежде чем начать произносить монолог в реальной жизни, человек хорошо понимает, зачем он это делает, и произносит его только в том случае, если действительно хочет выговориться или считает это необходимым. Цель монолога определяется речевой ситуацией, которая, в свою очередь, определена местом, временем, аудиторией и конкретной речевой задачей.

На уроке все несколько иначе. Ситуацию надо создать, а иначе исчезает самая важная и самая первая характеристика монолога — **целенаправленность**, которая в значительной степени определяет и все остальное.

Попробуем это доказать. Приведем несколько примеров монологических высказываний и определим, как наличие или отсутствие четко осознаваемой цели может повлиять на реализацию основных характеристик монолога.

Пример 1. Ученики прочитали текст и получили задание пересказать его близко к тексту.

К какой разновидности монолога вы бы могли отнести этот пересказ? Почему? Можно ли сказать, что у такого монолога есть цель, или нет? Цель, безусловно, есть, правда, она, скорее, связана с желанием получить хорошую отметку. Такой монолог будет формально соответствовать всем основным характеристикам монолога. Однако его вряд ли можно назвать речью по сути, так как реальным автором данного произведения был и остается автор текста. Именно ему принадлежит определение логики высказывания, выбор средств выразительности. Это он проявляет самостоятельность, решает, что и как говорить, аргументирует свою позицию и т. д.

Я отнюдь не хочу сказать, что такое задание, как подробный пересказ текста, не имеет права на существование на уроке иностранного языка, однако пересказ имеет гораздо большее отношение к отработке лексических, грамматических навыков, к проверке умений читать с полным пониманием прочитанного, чем к формированию собственно речевых навыков. Если говорение относится к *продуктивным* навыкам речи, то формировать его лишь на основе *репродуктивных* упражнений было бы по меньшей мере неправильно.

Пример 2. Ученики прочитали текст и получили на выбор несколько заданий:

- Рассказать текст от лица одного из героев.
- Дать характеристику одному из героев текста.
- Оправдать/осудить поведение или позицию героев текста.
- Подумать и рассказать, как могло бы измениться действие рассказа, если бы... (Предлагается изменение одного или нескольких параметров конкретной ситуации.)
- Дать аннотацию текста или коротко изложить его содержание.
- Сравнить поведение разных героев и дать оценку их поведению и т. д.

Можно ли определить возможные разновидности монолога в данном случае? Как изменится суть речевого высказывания при выборе каждого из предложенных заданий?

Какое бы задание ни выбрал ученик, это будет не просто механическое заучивание текста, а подлинно самостоятельное речевое высказывание, поскольку цель любого из предложенных монологов не дублирует речевую цель автора текста. Целенаправленность, в свою очередь, определит характер монолога, его логику, структурную организацию, законченность, самостоятельность и выразительность. В любом случае учащийся будет создавать (проектировать, продуцировать) свое, неповторимое речевое произведение, основываясь на материале текста, будет учиться интерпретировать и трак-

товать по-новому факты, слова, поступки и т. д., производить необходимые языковые и речевые трансформации текста.

ПУТИ ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГУ

В отечественной методике обучения иностранным языкам выделяют два основных пути формирования умений говорения:

- 1) «сверху вниз»;
- 2) «снизу вверх».

Первый путь предполагает развитие монологических навыков на основе прочитанного текста. Второй путь связан с развитием этих навыков без опоры на текст, отталкиваясь лишь от тематики и проблематики обсуждаемых вопросов, изученной лексики и грамматики, а также речевых структур.

Рассмотрим каждый из них более подробно.

Путь «сверху вниз»

Речь идет о формировании монологических умений на основе различных этапов работы с текстом. Данный путь имеет целый ряд преимуществ.

Во-первых, текст достаточно полно очерчивает речевую ситуацию и учителю не надо придумывать хитроумные способы для ее создания на уроке. В данном случае речь идет лишь о ее использовании для порождения речевых высказываний учащихся и о частичном видоизменении с помощью речевых установок и упражнений.

Уже на дотекстовом этапе учащиеся составляют мини-монологи, предвосхищая содержание текста, комментируя его заголовок и т. д.

Задания после прочтения текста предполагают более продолжительные высказывания. Здесь же происходит установление логико-смысловых связей речи, анализ использованных средств выразительности, речевых приемов, способов аргументации и т. д. Вспомним лишь некоторые из заданий:

- Ответить на вопросы на понимание содержания и смысла прочитанного текста.
- Согласиться с утверждениями или опровергнуть их.
- Выбрать глаголы, прилагательные, идиоматические выражения, тропы, с помощью которых автор описывает/выражает свое отношение к людям, событиям, природе и т. д.
- Доказать, что...
- Определить основную идею текста.
- Охарактеризовать...
- Кратко изложить содержание текста, составить аннотацию к тексту, дать рецензию на текст.

- Рассказать текст от лица главного героя (злодея, наблюдателя, сплетника, журналиста и т. д.).
- Придумать другой конец. И т. д.

Во-вторых, грамотно отобранные тексты имеют высокую степень информативности, а значит, и предопределяют содержательную ценность речевых высказываний учащихся, способствуют реализации образовательных целей обучения.

В-третьих, аутентичные тексты различных жанров дают хорошую языковую и речевую опору, образец для подражания, основу для составления собственных речевых высказываний по образцу.

Путь «снизу вверх»

В данном случае монолог строится без опоры на конкретный текст.

В каких случаях данный путь может быть выбран учителем?

1. На начальном этапе обучения, когда ученики еще не умеют читать или когда учебные тексты для чтения вряд ли могут предложить серьезную содержательную основу для развития навыков говорения.

2. На среднем и старшем этапах обучения, когда языковой и содержательный уровень знаний по обсуждаемой теме или проблеме достаточно высок. В данном случае предполагаемые монологи могут строиться не столько на материале одного конкретного текста, сколько на основе многих текстов, прочитанных или прослушанных на родном и иностранном языках. Как правило, в данном случае предполагается использовать межпредметные связи, общее понимание вопроса, его индивидуальную трактовку и т. д.

Для того чтобы получить желаемый уровень монологической речи в данном случае, учитель должен быть уверен, что:

- у учащихся есть достаточный информационный запас по данной теме (с учетом межпредметных связей);
- уровень языка (лексический и грамматический) достаточен для успешного обсуждения данной темы на иностранном языке;
- в речевом репертуаре учащихся имеется необходимый запас средств реализации различных речевых функций (согласия, несогласия, передачи или запроса информации и т. д.);
- учащиеся владеют речевыми умениями (способами связи различных речевых высказываний, дискурсивными приемами, композицией речи и т. д.).

В соответствии с принципом интеграции и дифференциации обучение практически всем аспектам языка и видам речевой деятельности тесно взаимосвязано. Если при обучении монологу путем «сверху вниз» мы установили тесную связь с работой над текстами, то в данном случае можно проследить аналогичные параллели

ли с формированием лексических навыков речи, особенно на этапе работы на уровне предложения и сверхфразового единства.

Вспомним некоторые задания и постараемся проследить логику развития монологической речи на начальном и продвинутом этапах.

Начальный этап

<i>Этапы работы</i>	<i>Примеры заданий и упражнений</i>
1. Ознакомление со словами и их первичная отработка на уровне слов и словосочетаний	<ul style="list-style-type: none"> • Назвать слово, глядя на картинку. • Выбрать слово, которое не подходит к данной группе слов. • Прочитать слова. • Составить словосочетания из предложенных слов. • Заполнить пропуски в предложении. • Найти ошибки. • Отгадать слово по его дефиниции.
2. Отработка слов на уровне предложения	<ul style="list-style-type: none"> • Ответить на вопросы, предполагающие использование новой лексики. • Сформулировать вопросы к имеющимся ответам. • Заполнить пропуски/закончить предложения. • Соединить разрозненные части предложения. • Перефразировать предложения с использованием предложенных слов.
3. Работа на уровне сверхфразового единства	<ul style="list-style-type: none"> • Описать картинку. • Использование различных языковых и речевых игр (на отгадывание, описание; командные соревнования и т. д.).

Средний и старший этапы

<i>Этапы работы</i>	<i>Примеры заданий и упражнений</i>
1. Повторение изученного материала по данной теме	<ul style="list-style-type: none"> • Фронтальное обсуждение темы/беседа. • Ответить на вопросы. • Составить спайдограмму/план-схему темы. • Подбор/повторение лексики по теме.
2. Ознакомление с новым языковым материалом и его первичная отработка	<ul style="list-style-type: none"> • Лексические упражнения на уровне слова и словосочетания. • Языковые игры (бинго, игры на отгадывание, языковое лото и т. д.).
3. Речевые упражнения	<ul style="list-style-type: none"> • Высказать свое мнение по вопросу/утверждению/цитате и т. д. • Прокомментировать пословицу. • Подготовить доклад/сообщение на тему и т. д.

ОПОРЫ В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

О характере опор уже было сказано немало, но их роль при формировании продуктивных речевых умений настолько велика, что стоит еще раз остановиться на этом вопросе.

Опоры бывают языковые, речевые и содержательные. Последние подразделяются на вербальные и невербальные. Их количество и выбор определяются в зависимости от конкретных условий обучения. Что же лежит в основе выбора опор?

1. Возраст и уровень общей образованности обучаемых.
2. Уровень владения языком всего класса и отдельных учеников.
3. Особенности речевой ситуации.
4. Характер речевого задания/степень понимания речевой задачи всеми участниками общения.
5. Индивидуальные особенности личности обучаемых.

ЗАДАНИЕ

Используя материалы данной лекции и лекции 3 об уроке иностранного языка или свой собственный опыт, объясните, как каждое из перечисленных выше положений определяет выбор опор, приведите конкретные примеры.

ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГУ. ЕГО РАЗНОВИДНОСТИ И ХАРАКТЕРИСТИКИ. ПУТИ ОБУЧЕНИЯ

В обучении монологу и диалогу есть много общего, но тем не менее следует признать, что для учебного общения диалогическая речь представляет гораздо больше трудностей, чем монологическая. Безусловно, многое зависит от ситуации, психологических особенностей учащихся, множества других факторов, но у данного утверждения есть вполне объективное обоснование.

В основе специфики формирования именно диалога лежат трудности, обусловленные его характеристиками.

ХАРАКТЕРИСТИКИ ДИАЛОГА

Можно выделить следующие основные характеристики диалога:

- реактивность;
- ситуативность.

Рассмотрим подробнее каждую из них и определим, как данная характеристика диалога предопределяет объективные и субъективные сложности для учителя и ученика.

Реактивность. Именно данная черта диалогической речи обуславливает объективные трудности овладения данной формой общения на иностранном языке для учащихся. В основе этих трудностей лежат следующие причины.

- Реакция партнера по общению может быть совершенно непредсказуема, например, он может неожиданно перевести разговор в другое русло. Не менее трудно справиться и с ситуацией, в которой реакции нет вообще. И в том и в другом случае необходимо по ходу общения изменять первоначально намеченную логику разговора, подключать разнообразные дискурсивные приемы для осуществления намеченной цели общения.
- Нередки случаи, когда у учащихся нет необходимых социальных навыков диалогического общения не только на иностранном, но и на родном языке, а следовательно, учитель иностранного языка должен уметь их формировать практически заново. Отсутствие этих навыков проявляется не столько в незнании лексики, грамматики и т. д., сколько в неумении входить в контакт с людьми, вежливо отвечать на вопросы, проявлять заинтересованность в том, что говорит собеседник, поддерживать разговор с помощью простых реплик реагирования, адекватно использовать мимику, жесты, интонацию и другие паралингвистические средства.
- В отличие от монолога, где автор сам определяет не только логику высказывания, но и выбор языковых и речевых средств, в диалоге мы всегда зависим от партнера. Помимо умения говорить, диалог предполагает умение аудировать. Здесь вступают в силу новые группы объективных трудностей, обусловленных индивидуальными особенностями речи говорящего, о которых подробно говорилось в лекции о формировании умений аудирования. Для успешного ведения диалога в этой связи необходимо иметь определенный уровень развития речевого слуха, компенсаторных умений, вероятностного прогнозирования и т. д. Таким образом, учащимся необходимо овладеть определенным набором реплик реагирования, сформировать готовность к взаимодействию в неожиданных ситуациях, овладеть необходимыми компенсаторными технологиями.

Ситуативность. Как уже не раз отмечалось, речь не бывает вне ситуации. И в монологе, и в диалоге именно ситуация определяет мотив говорения, который, в свою очередь, является источником порождения речи. Учебное общение имеет свою специфику, учебные монологи и диалоги не всегда протекают по тем же законам, что и в реальном общении. Однако если установки типа «Расскажи нам о своей семье, любимом герое и т. д.» могут спровоцировать более или менее успешное монологическое высказывание, то вне заданной ситуации аналогичная установка на диалог явно не будет иметь успеха.

ЗАДАНИЕ

- ❖ Попробуйте спонтанно на русском или иностранном языке составить диалог с товарищем по следующей установке: «Поговорите о спорте/кино/здоровом образе жизни/развитии науки и т. д.».
- ❖ Оцените получившийся диалог с точки зрения эффективности речевого взаимодействия обоих партнеров, содержательной ценности общения, разнообразия использованных речевых структур и лексического наполнения.
- ❖ Попробуйте сформулировать те трудности, с которыми вы столкнулись при выполнении данного задания.
- ❖ Сформулируйте речевую установку так, чтобы была понятна исходная речевая ситуация, а главное, речевая задача общения для каждого из его участников. Попробуйте составить диалог заново и сравните результаты.

Ситуативность как одна из характерных черт диалога предполагает, что успешность диалогического общения на уроке во многом зависит от заданной ситуации и понимания учащимися речевой задачи общения. В противном случае никакие опоры не помогут успешно выполнить задание.

Ситуативность составляет суть и предопределяет логику данной формы общения.

РАЗНОВИДНОСТИ ДИАЛОГА

В отличие от монолога при обучении диалогу обычно выделяются всего две разновидности: *свободные* и *стандартные (типовые)*.

Почему-то в ответ на вопрос о том, какие разновидности диалога наиболее часто встречаются в реальном общении, большинство людей называет свободные диалоги. Мне же представляется, что это не так. Давайте вспомним те социальные роли, которые нам в жизни приходится «играть» практически ежедневно. Все мы выступаем в роли родителей или детей, покупателей или продавцов, пассажиров или водителей, учителей или учеников, врачей или пациентов. Думается, что та или иная роль достаточно жестко регламентирована типичной ситуацией общения и «вариации на тему» действительно возможны, но очень ограничены. С сожалением можно утверждать, что даже в роли детей и родителей мы чаще ведем стандартные диалоги, чем свободные. Очень часто все общение сводится к репликам: «Как дела? Как дела в школе? Ты поел? Уроки сделал? Быстро мой руки/чисти зубы и садись обедать/ложись спать. Опять телевизор смотришь/лежишь на диване/играешь на компьютере/забыл купить хлеб?»

ЗАДАНИЕ

- 1 Составьте список реплик, характерных для роли покупателя, пассажира, больного.
- 2 Сравните свой список с аналогичным списком товарища.
- 3 Определите, насколько сильно они отличаются друг от друга и в чем заключается причина различий.

Что же такое свободные диалоги и бывают ли такие вообще? Традиционно к свободным диалогам относятся беседы, дискуссии, интервью, т. е. те формы речевого взаимодействия, где изначально содержательные границы общения каждого из партнеров, а значит, и общая логика развития разговора жестко не фиксируются социальными речевыми ролями. Следует, однако, признать, что граница между свободными и стандартными диалогами в реальном общении очень подвижна, эти разновидности диалогов могут легко трансформироваться в ходе развития речевого общения в зависимости от изменений речевой ситуации.

ПУТИ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГУ И ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ В ИХ РАМКАХ ОПОРЫ

При обучении диалогу выделяются те же пути, что и при обучении монологу.

Очевидно, что обучение диалогу путем «сверху вниз» является наиболее оптимальным для обучения стандартным, или типовым, диалогам. Как правило, оно проходит следующим образом.

<i>Учитель</i>	<i>Ученики</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1) Определяет наиболее типичные ситуации диалогического общения в рамках изучаемой темы (например, «У врача», «Разговор по телефону» и т. д.). 2) Изучает материалы УМК и имеющихся учебных пособий, соответствующих возрасту и уровню языка своих учащихся. 3) Отбирает или составляет диалоги-образцы с использованием типичных для данной ситуации речевых клише, моделей речевого взаимодействия и т. д. 4) Определяет последовательность предъявления различных типовых диалогов в процессе изучения темы. 5) Знакомит учащихся с новыми словами и речевыми структурами предъявляемого диалога. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Знакомятся: <ul style="list-style-type: none"> — с новыми словами, речевыми моделями и клише; — с социокультурными особенностями речевого поведения в конкретной речевой ситуации. 2) Отрабатывают хором и индивидуально речевые реплики типового диалога. 3) Отвечают на вопросы учителя по тексту диалога, совершают необходимые трансформации и т. д.

Продолжение

Учитель	Ученики
<p>6) В случае необходимости комментирует социокультурные особенности речевого общения в рамках данной ситуации.</p> <p>7) Читает диалог или проигрывает запись диалога.</p> <p>8) Организует его отработку, обращая внимание на правильность фонетического оформления речи, использование других паралингвистических средств.</p> <p>9) Организует работу с текстом диалога, направленную на его полное понимание и запоминание, а также частичную трансформацию с учетом уже знакомых синонимичных моделей.</p> <p>10) Аналогично отработывает другие типовые диалоги.</p> <p>11) Частично видоизменяет речевую ситуацию с целью привнесения элемента аутентичности в решение речевой задачи, моделируя соединение реплик из различных типовых диалогов в речи учащихся.</p> <p>12) Формулирует речевую установку для творческих учебных диалогов по теме.</p> <p>13) Продумывает использование вербальных и невербальных опор для конкретных учеников.</p> <p>14) Планирует пары опрашиваемых учеников и последовательность их опроса.</p>	<p>4) Учатся быстро реагировать на определенные реплики.</p> <p>5) Разыгрывают учебные диалоги близко к тексту или учат их наизусть.</p> <p>6) Составляют собственные диалоги по образцу на основе частично видоизмененной ситуации в соответствии с установкой учителя.</p>

Опорами для составления собственных диалогов в данном случае могут служить:

- сами тексты диалогов-моделей;
- содержание речевой установки учителя на составление видоизмененных диалогов;
- описание ролей, получаемых отдельно каждым из участников диалога;
- картинки или видеосюжет, проигрываемый без звука.

Обучение диалогу путем «снизу вверх» предполагает, что у учащихся по какой-либо причине нет исходного диалога-образца. Здесь может быть несколько вариантов:

- 1) учащиеся не умеют читать и не могут воспользоваться приведенным образцом;
- 2) уровень речевого развития достаточно высок, поэтому единый образец уже не нужен;
- 3) предполагаемый диалог относится к разновидности свободного диалога, и образец будет только сковывать инициативу и творчество учащихся.

Следует отметить, что речь идет не просто об использовании диалога, а об *обучении* диалогической форме общения. Следовательно, даже без диалога-опоры речь идет о совершенствовании диалогических навыков и умений.

Что же необходимо совершенствовать в данном случае?

Определим лишь некоторые из базовых речевых умений:

- 1) умение задавать вопросы разных типов;
- 2) логично, последовательно и понятно отвечать на поставленные вопросы;
- 3) использовать различные реплики реагирования в процессе общения, проявляя заинтересованность, внимание и активное участие в разговоре;
- 4) употреблять различные вводные структуры и клишированные выражения;
- 5) пользоваться различными способами реализации речевых функций, таких, как выражение согласия или несогласия, сомнения, удовлетворения, неудовольствия, просьбы, вежливого отказа и т. д.

Как показывает практика, наиболее трудным в данной связи представляется обучение технике использования вопросов. И дело не только в том, что учащиеся не могут запомнить особенности порядка слов или адекватного употребления вспомогательных глаголов, хотя эти проблемы можно считать актуальными вплоть до продвинутого этапа обучения в вузе. В чисто языковом отношении, помимо названных проблем, часто возникают трудности и с использованием косвенных вопросов.

Участие в языковых олимпиадах, конкурсах, практика преподавания языка в школе и вузе убеждают в том, что наибольшее затруднение в данной связи представляют следующие моменты:

- Умение сформулировать содержательно ценный вопрос. Недаром существует поговорка: «Каков вопрос, таков и ответ». Содержательный вопрос не столько запрашивает информацию, сколько несет ее, определяет общение и облегчает понимание речевой задачи для партнера. И наоборот, примитивный вопрос, предполагающий очевидный всем ответ, может вызвать недоумение и даже раздражение.
- С помощью вопроса можно смоделировать нужный ответ, изменить характер общения. Не только ученики, но и многие начинающие учителя не умеют задавать вопросы, а ведь именно умно заданный вопрос провоцирует нужный ответ, может изменить ход всего речевого общения, позволяет обоим участникам диалога быть равноправными партнерами общения, сохранить необходимую степень инициативы и независимости.
- Логично планировать серию вопросов, ориентированных на получение нужной информации, даже в том случае, если партнер немногословен и явно не расположен к общению.

Что же можно предложить учителю, чтобы проблема грамотного использования вопросов учащимися перестала быть неразрешимой?

1. Пересмотреть отношение к использованию собственных вопросов на уроке, сделав их более содержательными, открытыми, проблемными, творческими. Избегать формальных, бессмысленных вопросов. Недаром говорят: «На примерах учимся».

2. Обучать не столько ответам на вопросы, сколько новым способам мышления, а вместе с ними и деятельности. Не отрывать учебные задания от реальных жизненных ситуаций и проблем, конкретных социальных условий, ролей и потребностей. Помнить о том, что понимание учебного материала наступает только тогда, когда этот материал используется не как инструмент для сдачи экзамена, а как способ усовершенствования своего образа мира, «самоизменения» для реальных действий (см. концепцию «Школа-2100» под руководством академика А.А. Леонтьева).

3. Учить учащихся мыслить самостоятельно, спорить и задавать вопросы учителю.

4. Использовать творческие игры и задания, предполагающие формирование различных стратегий использования вопросов (игры на отгадывание героев/стран/задуманных слов; проведение викторин, социологических опросов, интервью; осуществление взаимоконтроля на понимание прочитанного/изученного материала; заполнение диалогов с пропусками и т. д.).

5. Начинать изучение новой темы не с вопроса «Что вы знаете о ...?», а с задания обсудить в парах и группах, сформулировать и записать те вопросы, на которые хотелось бы получить ответы в ходе обсуждения. Тогда учитель и ученики становятся партнерами, решающими общие задачи, а ученики учатся не только обсуждать, но и самостоятельно выделять и формулировать проблемы, что для подготовки к реальной жизни гораздо важнее.

При обучении диалогу большое значение имеет формирование умения спонтанно реагировать на реплики партнера, а также умения реализовывать речевые функции с помощью различных языковых и речевых средств. Формировать данные навыки можно не только при обучении диалогическому общению, но и в процессе работы над текстом, при совершенствовании лексических, грамматических, фонетических навыков. Некоторые задания и упражнения можно с успехом использовать в качестве разминки или забавной паузы на уроке. Важно, чтобы отработка этих речевых навыков велась в системе, а не походила на аврал в строительных работах.

Примеры установок, упражнений, заданий, опор.

- Учитель: «Я буду зачитывать различные реплики, утверждения, вопросы и т. д. Ваша задача заключается в том, чтобы быстро и не задумываясь отреагировать на них. Я могу адресовать одну и ту же реплику разным людям, в таком случае старайтесь избегать повторов». Примеры реплик: «Как дела?», «Хотите пойти с нами в театр».

сегодня вечером?», «Вы ведь уже читали эту книгу, не так ли?», «Съешьте еще кусочек этого чудесного пирога!» и т. д.

- Учитель: «Работая в парах, задавайте друг другу самые разные вопросы. Задача состоит в том, чтобы не использовать в ответах слово „да“ или „нет“. Побеждает тот, кто заставит партнера произнести эти слова».
- Составьте верные, ложные и спорные утверждения на основе прочитанного текста. Обсудите их в парах и группах. Выберите самые интересные утверждения и комментарии к ним.
- Составление викторин; проведение интервью, социологических опросов, диспутов, круглых столов, различных игр с использованием вопросов и ответов.
- Вспомните различные способы выражения согласия, несогласия, неудовольствия и т. д. Составьте мини-диалоги с их использованием. Разыграйте их в классе.
- Составьте диалог на тему «Мое отношение к современным проблемам экологии» на основе данной схемы-опоры.

<i>Ученик 1</i>	<i>Ученик 2</i>
Мнение.	Уточняющий вопрос.
Разъяснение/уточнение.	Сомнение.
Уверенность, аргумент.	Несогласие, контраргумент.
Предложение.	Переспрос.
Повторное предложение с убеждением.	Согласие.

Можно придумать много аналогичных схем с использованием различных речевых функций.

ЗАДАНИЕ

Составьте аналогичную схему-опору для моделирования нужного вам диалога по одной из учебных тем. Напишите текст «идеального» диалога, который вы хотели бы получить. Предложите своим коллегам составить диалог по разработанной вами схеме. Сравните оба диалога и скажите, довольны ли вы результатом и почему.

КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ

Существует много форм и видов контроля. Очевидно, что в данном случае речь идет только об устных формах контроля. Контроль может быть текущим, промежуточным и итоговым. О первых двух категориях уже шла речь в лекции об уроке иностранного языка. Можно лишь еще раз отметить, что в этом случае контроль имеет комплексный характер, охватывает различные языковые и речевые умения и навыки.

Оценка при контроле навыков устной речи обычно выставляется:

- за подготовленные дома монологи и диалоги;
- за неподготовленные монологи и диалоги, которые учитель предлагает выполнить в классе.

В порядке исключения оценка может быть выставлена и за одну-две реплики, если они действительно ценны в речевом отношении и являются ярким примером владения учащимся дискурсивными умениями.

Рассмотрим наиболее важные положения итогового контроля в области умений говорения.

1. Итоговый контроль подразумевает контроль как монологических, так и диалогических умений. Поэтому, как правило, у стола экзаменаторов одновременно находятся двое экзаменуемых, которые по очереди выполняют задания монологического характера, а затем вместе решают одну из поставленных речевых задач, взаимодействуя на иностранном языке.

2. Необходимо заранее определить тематику и формат контроля, чтобы и то и другое не явилось неожиданностью для студентов в конце срока обучения.

3. Обучение данному виду речевой деятельности должно строиться с учетом требований итогового контроля, а тренировочные упражнения и задания должны моделировать аналогичные задания итогового контроля.

4. Формы контроля, принятые в современных международных и отечественных экзаменах, обычно используют задания следующего типа:

I часть (знакомство)

Экзаменатор задает вопросы общего характера с целью успокоить экзаменуемого, снять эмоциональное напряжение.

II часть

Здесь могут быть различные варианты заданий, но все они предполагают монологическое высказывание каждого из экзаменуемых. Обязательным является наличие содержательных опор. Приведу несколько примеров подобных заданий на основе материалов международных экзаменов и Всероссийских олимпиад по английскому языку (Материалы Всероссийских олимпиад по английскому языку. — М.: Евршкола, 2000).

- Из серии рекламных проспектов надо выбрать страну/место/город и т. д., которые вам кажутся наиболее привлекательными. Вы должны обосновать свой выбор и убедить членов жюри поехать туда вместе с вами.
- На столе экзаменаторов лежат фотографии. Предполагается, что их когда-то сделал сам экзаменуемый. Установка: «Выберите 2—3 фо-

тографии и расскажите нам, где и когда вы их сделали, почему в тот момент у вас возникло желание сохранить в памяти это место/этих людей/это мгновение и т. д.».

- Экзаменуемому предлагается вслух, спонтанно высказать свое мнение (продолжительность монолога примерно пять минут). Установка: «Что бы вы выделили в ряду самых важных событий XX века, круто изменивших жизнь людей? Можно ли сказать, что в XXI веке наша жизнь стала лучше/проще? Почему? Какой вам видится жизнь в XXI веке? Какие изменения произойдут в нашей жизни в ближайшее время? Коснутся ли они в первую очередь экологии, нашего образа жизни, моды, транспорта, образования или чего-то еще?»

III часть

Как правило, данная часть экзамена ориентирована на контроль умений речевого взаимодействия с партнером, а также степени сформированности социальной компетенции. И то и другое в комплексе определяет уровень речевой компетенции.

Наивысший балл гарантирован тем, кто демонстрирует:

- готовность к совместному решению возникающих проблем;
- толерантность;
- умение находить общие позиции и готовность идти на разумный компромисс;
- разнообразие речевых формул реагирования;
- умение передавать и запрашивать информацию различными способами;
- грамотную аргументацию позиции;
- умение добиваться необходимого результата с использованием различных стратегий дискурса и т. д.

Неудача постигнет тех, кто:

- не умеет адекватно реагировать на реплики партнера;
- демонстрирует однообразный и ограниченный репертуар речевых формул реагирования;
- не умеет вовлечь партнера в общение;
- не соблюдает «равенства позиций» и навязывает свою точку зрения и т. д.

Пример задания для III части экзамена (из материалов 3-й Всероссийской олимпиады по английскому языку).

- Вам с партнером надо выбрать общий подарок для друга, к которому вы вместе идете на день рождения. Это может быть одна из трех предложенных на картинке вещей. Сделайте свой выбор, объясните партнеру, почему вы предпочли эту вещь всем остальным. Выслушайте его/ее предложения. Постарайтесь убедить товарища в правильности вашего выбора, а затем примите какое-то общее решение.

Весь экзамен рассчитан на 15 минут для каждой пары экзаменуемых.



ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ

Традиционно определим те вопросы, которые могут возникнуть у учителя в связи с обучением данному виду речевой деятельности, и постараемся на них ответить.

- ✓ Что такое письмо и отличается ли оно от письменной речи?
- ✓ Чем, в свою очередь, письменная речь отличается от устной?
- ✓ Когда письмо выступает самостоятельной целью обучения, а когда является средством формирования смежных навыков?
- ✓ Из чего складывается содержание обучения письму на различных этапах обучения?
- ✓ Какие типологические группы сложностей определяют каждый из этапов и как их можно свести к минимуму?
- ✓ Какие способы контроля и проверки сформированности данных навыков существуют и как правильно их использовать на уроке?
- ✓ Какие задания входят в письменную часть международных экзаменов?

ЧТО ПОНИМАЕТСЯ ПОД ПИСЬМОМ. КАКОВА ЕГО РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

В *лингвистике* под письмом понимается графическая система как одна из форм плана выражения.

В *методике* под письмом понимается овладение учащимися графической и орфографической системами иностранного языка для фиксации речевого и языкового материала в целях его лучшего запоминания и в качестве помощника в овладении устной речью и чтением.

Письменная речь и в лингвистике, и в методике рассматривается как процесс выражения мыслей в графической форме.

Часто в методике термины «письмо» и «письменная речь» не противопоставляются. Термин «письмо» может включать в себя и письмо как таковое, и письменную речь. В англоязычной методической литературе эти два понятия также не противопоставляются (сравните: “writing as a means” и “writing as an end”).

ПИСЬМО КАК ЦЕЛЬ И КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ

Следует иметь в виду, что когда мы говорим о письме как самостоятельном виде речевой деятельности, то речь идет о письменной речи. Цель обучения письму в данном контексте — научить учащихся

ся писать на иностранном языке те же тексты, которые образованный человек умеет писать на родном языке, а любой текст, написанный автором, — это выражение мыслей в графической форме.

Какие же тексты может писать человек на родном языке, а значит, что в идеале должно быть конечной целью обучения письму на иностранном языке? Это может быть:

- заполнение анкет;
- написание различного рода писем и ответов на них, включая как личные, так и официальные;
- составление автобиографии/резюме;
- написание заявлений (в том числе о приеме на работу, зачислении на учебу и т. д.);
- написание рецензий;
- написание аннотаций;
- написание докладов;
- написание сочинений/эссе;
- написание поздравительных открыток;
- написание записок и т. д.

В данных типах текстов особое внимание уделяется содержанию сообщения и его структурной организации. Здесь автор должен помнить о назначении данного письменного текста, учитывать характер читающей аудитории и соответственно выбирать языковые средства, выстраивать композицию и т. д. Но практически те же требования предъявляются и к устной речи, а точнее, к монологической форме общения, поскольку именно монолог наиболее близок по сути к письменной речи. Как уже отмечалось, монолог должен быть целенаправленным, логичным, законченным, непрерывным, выразительным, самостоятельным. Структурное оформление и выбор языковых средств должны соответствовать его задаче, характеру аудитории и т. д. Стоит ли вообще говорить о каких-либо отличиях устной речи от письменной?

ЗАДАНИЕ

Попробуйте определить данные отличия, запишите их. На выполнение этого задания вам дается три минуты. Затем вы сможете сравнить ваш список с тем, который предлагает британский методист Пенни Ур (Penny Ur) в своем курсе по методике (см. список литературы для дополнительного чтения в Приложении № 5).

Итак, насколько вы согласны со следующим списком отличий?

1. «Что написано пером, то не вырубишь топором».

Написанный текст, предъявленный читателям, уже не подлежит изменениям. К нему можно обращаться раз за разом, и его содер-

жание будет неизменным. Читающий данный текст может сам выбирать стратегии и скорость чтения, перечитывать его, даже справиться о значении незнакомых слов в словаре и т. д.

Устный текст мимолетен. Говорящий, как правило, не повторяет сказанное дословно, а слушающий должен приспособливаться к его манере речи и языку. Мы подробно рассматривали объективные сложности аудирования, так что нет необходимости возвращаться к ним снова.

2. Насыщенность/плотность сообщения.

В устной речи автор может позволить себе определенную избыточность: повторы, паузы-хезитации, многочисленные отступления, иногда не столь необходимые, навеянные мгновенными ассоциациями, вводные слова и т. д.

Письменный текст более сжат, а отсюда и более плотен информативно.,

Попробуйте устно объяснить, как пользоваться вашей швейной машинкой или каким-либо электроинструментом. Сравните ваше устное описание с письменной инструкцией по использованию, где каждый шаг будет предельно четко и лаконично расписан.

3. Изолированность/оторванность.

Автор письменного текста работает автономно, далеко не всегда знает свою аудиторию, в то время как говорящий имеет непосредственный контакт с ней, мгновенно получает обратную связь и может по ходу корректировать свой текст.

4. Организация.

Письменный текст композиционно гораздо более структурирован и организован, поскольку автор имеет возможность его неоднократно редактировать в процессе создания до окончательного предъявления своим читателям. Устный текст спонтанен. Говорящий часто импровизирует, внося изменения, исправления, подчас теряя логику изложения и цельность речевого произведения.

5. Скорость создания и скорость восприятия.

Как правило, на создание письменного текста требуется больше времени. При этом иногда нам гораздо быстрее получить информацию из письменного источника, чем слушать то же самое сообщение устно.

6. Нормативность языка.

Письменные тексты предполагают более жесткие требования к сохранению нормативности языка. В устной речи допустимы диалектные и региональные отступления от нормы, использование так называемого разговорного стиля. В письменных текстах есть свои правила

допустимости. Очень часто начинающие и не очень опытные лингвисты их нарушают, допуская таким образом целый ряд не только дискурсивных ошибок, но и ошибок социокультурного плана.

7. Длительность формирования навыков.

Можно научиться говорить, не тратя значительных усилий, не посещая школу и не выполняя упражнений. Так учатся говорить на родном языке, так некоторые изучали и изучают иностранный (общаясь с носителями языка, в языковой среде). Чтобы научиться писать, надо приложить немало усилий.

Однако письмо далеко не всегда и отнюдь не сразу начинают использовать для решения макроцелей. Оно может использоваться и для решения более частных микрозадач чисто учебного значения. При обучении лексике, грамматике, фонетике невозможно обойтись без записей слов, списывания структур, правил и т. д. При формировании навыков аудирования и чтения, как уже отмечалось в предыдущих лекциях, письмо используется для фиксирования ключевой информации, заполнения пропусков, подготовки к восприятию информации. Выполнение многих заданий по формированию чисто речевых навыков устной речи также невозможно без использования навыков письма. При этом письмо является не целью, а лишь средством обучения.

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ

На различных этапах содержание обучения письму будет различным, однако надо всегда быть последовательным в обучении и идти путем от простого к сложному. Именно поэтому на начальном и среднем этапах обучения в школе формирование письменной речи не рассматривается в качестве цели обучения. Письмо как самостоятельный вид речевой деятельности используют лишь на старшем, завершающем этапе. Но путь к письменной речи довольно длителен и далеко не прост. Успех завершающего этапа во многом зависит от того, насколько хорошо были сформированы базовые навыки письма как такового.

Рассмотрим поэтапно составляющие содержания обучения письму.

ОБУЧЕНИЕ ГРАФИКЕ

Чтобы человек научился писать на иностранном языке, он прежде всего должен научиться писать буквы, знать их конфигурацию. Здесь обучение письму теснейшим образом взаимодействует с обучением чтению. Установление графемно-фонемных соответствий на данном этапе идет одновременно. Что толку уметь писать буквы, если не знать, какие звуки они могут передавать, и наобо-

рот. Письмо и чтение основаны на единой графической системе, и именно данное положение определяет требования к обучению графике в целом, а на начальном этапе в особенности.

В современных учебных программах определено, что учащиеся должны овладеть полупечатным-полупрописным шрифтом. Так правы ли те учителя, которые вводят прописной шрифт на уроке, заставляют учеников покупать прописи и каллиграфически выводить в них буквы? Ответ однозначен — НЕТ.

Почему не надо учить прописям сегодня

Если мы говорим, что обучение письму и чтению на начальном этапе способно вызвать положительный перенос навыков и участвовать в формировании графемно-фонемных соответствий, то очевидно, что оба указанных вида речевой деятельности должны основываться на единой графической системе. Введение прописного шрифта разрушает данное единство, поскольку то, как ребенок пишет букву, не соотносится с тем, как он ее видит в печатном тексте. Ребенок получает лишний код и еще одну трудность. Во-первых, ему надо запомнить, что данный странный и незнакомый «крючок» называется буквой “Gg” [dʒi:]. Во-вторых, он должен запомнить, что данная буква может означать два звука. Представьте себе хаос, который может возникнуть в голове ребенка, если мы одновременно представим ему и прописной образ этой же буквы, да еще в сравнении с буквой “Jj”, которая может давать такие же звуки, но при этом еще и писаться по-разному при использовании разных шрифтов.

Кстати, в школах, где английский язык является родным, знакомство с прописным шрифтом начинается лишь во 2, а то и в 3 классе, именно по той же самой причине — не препятствовать формированию графемно-фонемных соответствий и осуществлять положительный перенос с обучения чтению на обучение письму, и наоборот. Справедливости ради надо отметить, что с прописными буквами англоговорящих детей все же знакомят, какое-то время они ими пишут, а затем благополучно переходят на тот же полупечатный-полупрописной шрифт. Переходят настолько прочно, что во время лекций в американском университете, где мне приходилось работать, за моей спиной раздавался гул всякий раз, когда я по старой привычке начинала писать прописным шрифтом. Вся студенческая аудитория просто не считывала такой текст и буквально молила использовать печатный шрифт. Мои американские коллеги говорят, что могут примерно определить возраст человека, судя по тому, как тот пишет. Если письмо написано прописью — значит, человеку за 60. Более молодое поколение уже так не пишет.

При выполнении международных экзаменов, заполнении анкет и в других ситуациях, где людям приходится писать на иностранном языке, использование печатного шрифта является обязатель-

ным требованием. На профессиональных презентациях я обратила внимание, что если лектор по ходу выступления делает записи, то используется исключительно печатный шрифт, более того, появилась особая мода, особый шик делать все буквы в словах прописными, например WRITE ALL THE WORDS LIKE THIS.

Так зачем же учить детей тому, что заведомо усложнит их общение на иностранном языке в дальнейшем и поставит их в неравные условия со сверстниками из других стран? Разве утверждение «а мне так легче самой/самому» можно считать серьезным аргументом?

Чему учить на данном этапе

Во-первых, надо учить узнавать буквы и передаваемые ими звуки, называть их и различать.

Во-вторых, надо учить писать эти буквы правильно, с учетом свойственной им конфигурации.

В-третьих, надо учить правильно соединять буквы в словах.

Это не так просто, как может показаться на первый взгляд. Расскажу о себе. Я переучивалась на печатный шрифт самостоятельно. Мне казалось, что уж теперь-то я пишу так же, как мои зарубежные коллеги. Но это не так. Мой американский друг и соавтор как-то в письме написал: «...по письму, написанному русским почерком, я сразу понял, что оно от тебя...» Но писала я по-английски, наклона вправо не делала, так почему же русским почерком? (Кстати, когда пишет мой сын, проучившийся всего полгода в американской школе, никому в голову не приходит, что тексты написаны русским ребенком.) Дело в том, что у каждой буквы и цифры есть своя допустимая ширина, высота, особенности соединения с другими буквами и т. д. Все это и есть графика.

Определение возможных сложностей

Прежде всего отметим сложности на уровне различения букв, а отсюда и их правильного написания. Здесь можно говорить об интерференции двух уровней:

<i>Межъязыковая интерференция</i>	<i>Внутриязыковая интерференция</i>
Схожие по написанию буквы родного и иностранного языков могут путаться, особенно если они передают разные звуки. Например: русские и латинские Мм — Мм, Тт — Тт, Рр — Рг и т. д.	Буквы, имеющие сходные элементы в рамках одного языка, также представляют значительную трудность. Например: b-d-p-q; t-f-l и т. д.

Помимо этого, отметим и отличия в конфигурации знакомых символов, например в написании цифр 7 и 4.

Немалую роль в технике написания играют и соединения букв. Однако в каждом языке это может быть по-разному. Например, в английском языке буквы “b, g, j, p, q, s, x, y, z” никогда не соединяются на письме, а буквы “v, g, w, o” имеют только верхнее соединение и т. д.

Как учить графике

1. Прежде всего учитель знакомит учеников с буквой, т. е. называет ее, говорит, какие она может передавать звуки, а возможно, и вспоминает уже знакомые ученикам слова, где есть данная буква (или просит учеников сделать это).

2. Ученики знакомятся с написанием буквы. Для этого учитель либо сам медленно пишет ее на доске, либо использует учебное пособие, где это подробно показано: со стрелками, точками и цифрами, обозначающими, в какой последовательности и в каком направлении должна двигаться рука, чтобы образ буквы получился правильным. Мой младший сын до сих пор пишет английскую букву “p” снизу вверх, что изменяет ее облик до неузнаваемости. Это не единственная ошибка. Как выяснилось, учитель выполнял лишь первый шаг, считая, что этого вполне достаточно. Но дети есть дети, им свойственно отвлекаться, подчас у них возникают непредсказуемые идеи, как, например, о том, что иностранная буква, наверное, и пишется иначе. Но навык — вещь очень устойчивая. Легче сразу научить правильно, чем переучить. Мне так и не удалось исправить почерк младшего сына.

3. Затем ученики пишут заглавную и строчную буквы, сначала обводя контуры по точкам, а затем свободно.

Чтобы закрепить навык и снять возможные сложности, можно выполнить следующие упражнения.

1. Определить:

- какие буквы учащиеся могут перепутать в родном и иностранном языках и почему;
- какие буквы пишутся одинаково в родном и иностранном языках, какие звуки они передают;
- каких букв нет в родном языке;
- какие буквы имеют схожие элементы и т. д.

2. Написать буквы под диктовку:

- строчную и прописную;
- только строчную или только прописную (здесь необходимо учитывать возможные уровни интерференции и ставить наиболее проблемные буквы парами);
- с указанием, помимо собственно буквы, писать только строчную/прописную или и ту и другую. Здесь также можно прогнозировать и заведомо планировать ошибки с их последующим исправлением и анализом. Помимо этого, данное упражнение учит быть внимательным на уроке и хорошо дисциплинирует память;

— писать первую букву называемых слов (здесь совсем не важно, знакомые это слова или незнакомые, последние даже лучше). Суть данного упражнения заключается в умении услышать первый звук, соотнести его с буквой и записать ее. Здесь ученик идет реверсивным путем — от звука к букве, т. е. так, как это и будет на письме в дальнейшем. Это упражнение, как показывает практика, может быть очень интересным, если учитель привносит в него элемент неожиданности. Так, например, малышам предлагают записать первую букву следующих слов: “catastrophy, city, job, geography, system” и т. д. Безусловно, не будет ошибкой, если в первом слове ученик напишет “Кк”, а во втором “Ss”. Однако если учитель при объяснении буквы “Сс” говорил, что в большинстве случаев она озвучивается как [к], то есть вероятность, что кто-то это вспомнит. Это упражнение является хорошей психологической подготовкой к формированию навыков орфографии.

3. Узнать буквы, написанные в воздухе указкой/на спине/по контурам. Игра «Отгадай-ка».

Кстати, если пишущий нарушает последовательность написания буквы, то это не останется без внимания остальных учащихся, поскольку тогда будет повод указать на его ошибки, а значит, и быстрее их исправить. Отсюда вывод: водить указкой учителю совсем не обязательно, более того, нежелательно. Можно и отдохнуть, охотников до такого интересного дела и без него бывает достаточно.

4. Закончить написание буквы, начатой учителем.

Это задание можно превратить в игру при условии, что написанный учителем элемент может быть частью нескольких букв. Это еще раз обратит внимание учащихся на схожие буквы, создаст определенные ассоциации.

5. Контрольное списывание букв и слов с доски.

При списывании слов надо обращать внимание на то, чтобы слово списывалось не по буквам, а целиком. Списыванию с доски или из учебника тоже надо учить, от этого в дальнейшем будет зависеть быстрота выполнения многих заданий.

6. Самодиктанты.

Ученики списывают слова с доски или из учебника, а затем проверяют себя сами, а возможно, и ставят себе оценку. Можно продолжить данное задание и попросить соседа по парте еще раз проверить написанное. Удивительно, но чужие ошибки замечаются лучше, чем свои собственные.

Формы контроля

Как уже отмечалось в лекции 3 об уроке, контроль не обязательно должен быть самостоятельным элементом урока. Выполнение

любого из вышеперечисленных упражнений предполагает контроль и коррекцию данного навыка, поскольку все они невозможны без обратной связи как со стороны учителя, так и со стороны товарищей. Урок контроля без контроля — это, скорее, правило, чем исключение. Однако можно использовать и контрольный диктант для целенаправленной проверки сформированных навыков. Содержание диктанта может полностью совпадать с тремя заданиями, описанными во втором упражнении.

ОБУЧЕНИЕ ОРФОГРАФИИ

Кто из нас не делал и не делает ошибок на правописание не только в иностранном, но и в родном языке? Что же касается английского языка, то сами англичане придумали поговорку: «Пишем Манчестер, а читаем Ливерпуль». А разве французский с написанными четырьмя, а то и более буквами, передающими один звук, легче английского? Примеры можно привести из любого языка, но суть остается прежней — орфография является одним из наиболее проблемных моментов в обучении письму и ей вряд ли можно обучить на все 100% сразу. Орфографические ошибки неизбежны, однако их количество можно и нужно сократить до минимума, если учесть определенные типологические группы сложностей и сформировать навыки самоконтроля и коррекции у самих учащихся.

Типологические группы написания слов и возможные трудности

1. Написание на основе фонетического принципа.

Группа слов, где количество букв соответствует количеству звуков, представляет наименьшую сложность, однако и здесь не все просто для начинающих. Графемно-фонемные соответствия формируются в процессе длительной и кропотливой работы, особенно если буквы и звуки родного и иностранного языков так же непохожи, как в русской кириллице и западноевропейской латинице. Правда, кто-то справедливо заметил, что сегодня с появлением на нашем рынке всевозможных «Марсов» и «Сникерсов» этот процесс стал не таким болезненным.

Тем не менее даже в односложных словах начинающие изучать иностранный язык могут делать значительное количество ошибок. В таком случае их надо попросить прочитать то, что они написали, и вспомнить основные правила чтения. Иногда ошибки бывают просто курьезными. Приведу один пример. Ученики 2 класса постоянно делали ошибку в написании английского слова “six” («шесть»), которое они писали как “sex”, очевидно, под воздействием интерференции (буква “Ее” в английском алфавите озвучивается как русское [и]). Учитель неоднократно исправлял ошибки в тетрадях, но при выполнении очередного задания ошибки в дан-

ном слове у большинства учеников снова повторялись. После очередного диктанта учитель выписал все несуразные ошибки на доску и попросил учеников прочитать то, что они написали. Когда учитель дошел до слова "sex", ученики прочли его и покраснели, в классе возник нездоровый смешок. Учитель тут же нейтрализовал ситуацию, сказав, что существуют разные слова, их не надо стыдиться, однако и подменять одно слово другим не всегда безопасно. Я говорю здесь об этом лишь потому, что на уроке могут возникать разные ситуации. То, как учитель их решает, каким тоном он разговаривает с учениками, насколько он уверен в том, что можно обсуждать самые разные вопросы, не создавая чувства неловкости, помогает ему корректировать не только поведение, но и представления своих учеников. Хороший учитель не только учит, но и воспитывает, без ненужной морализации. Нормальная реакция, речевое и неречевое поведение учителя — вот самые сильные инструменты его воздействия. Это воздействие не прекращается на протяжении всего урока, об этом следует вспоминать как можно чаще.

ЗАДАНИЕ

Как вы думаете, какие ошибки могут возникнуть у русских школьников, начинающих изучать английский язык, при написании следующих слов: sit, bed, pen, sad, cat, no? Приведите подобные примеры из других языков.

2. Буква пишется, но не имеет звукового эквивалента.

Речь идет о традиционных правилах чтения. Здесь необходимо формировать парадигматические связи слов на уровне графической формы, создавать определенный ассоциативный ряд. Опосредованно это помогает и формированию лексических навыков, о чем мы уже говорили ранее, и, конечно, позволяет осуществлять положительный перенос при чтении. Так, в английском языке в открытом типе слога буква "e" пишется, но не читается — "nine", но при этом именно появление этой буквы изменяет звучание корневой гласной.

В английском языке гласные в сочетании с буквой "r" меняют звучание или долготу, при этом буква "r" не озвучивается.

Есть определенные правила чтения буквосочетаний "wr, ght, wh" в начале, в середине и в конце слов, перед определенными буквами, но есть и огромное количество исключений из этих правил.

А чего стоит одно французское слово "beaucoup"!

3. Типичные буквосочетания и передаваемые ими звуки.

Можно составить длинный список наиболее распространенных буквосочетаний, причем это могут быть и гласные — "ee, ea, oo, ei", и согласные — "ch, sh, ght, gh, ph" и т. д.

Основная трудность данной группы состоит в том, что здесь правила чтения могут изменяться. Во всяком случае, когда речь идет об английском языке. Сравните: head [hed], great [greɪt], heart [hɑ:t], heat [hi:t] и т. д.

Один и тот же звук на письме может передаваться разными буквами и буквосочетаниями, но в то же время одно и то же буквосочетание может обозначать разные звуки в английском языке. Например, звук [f] на письме может быть передан следующим образом: “f, ph, ff, gh”, но при чтении он же может давать звук [v], например в предлоге “of”.

ЗАДАНИЕ

Вспомните и приведите примеры, когда одно и то же буквосочетание может читаться по-разному в различных словах. Определите закономерности, если таковые имеются, в случае необходимости обратитесь к справочной литературе. Назовите те пособия/учебники, где можно такую помощь получить.

4. Трудные словарные слова.

Это те слова, которые практически невозможно объяснить, а надо запомнить. Часто это слова, которые имеют древний корень, как, например, английские слова “daughter, neighbour, one”, или являются заимствованиями из других языков — “restaurant” и т. д.

Упражнения и задания на формирование орфографических навыков

1. Рифмовка слов.

light — bright — fight — write — night — white
no — toe — sow — flow — bow

2. Группировка слов на основе фонемных соответствий.

Здесь можно предложить учащимся индивидуально, в парах или группах подобрать как можно больше слов, в которых есть определенный звук или фонема. Побеждает тот, чей список больше. При выполнении этого задания учащиеся могут пользоваться своими словариками, словарями и другими справочными материалами. Если учитель хочет облегчить и ускорить выполнение задания, то можно предложить список слов, из которого учащиеся и будут выбирать. Естественно, в таком списке будут слова, где один и тот же звук или фонема будут передаваться разными буквосочетаниями. Чтобы не тратить на подготовку данного упражнения слишком много времени, рекомендую использовать учебное пособие авторов О. М. Корчажиной и Р. М. Тихоновой «Мои любимые звуки». В нем есть специальные таблицы графемно-фонемных и фонемно-графемных со-

ответствий. Этим пособием могут пользоваться и учащиеся при выполнении подобных заданий.

ЗАДАНИЕ

В данном списке найдите слова, которые имеют фонемы [ɔ:], [əʊ], [aʊ], [eɪ], [aɪ], [ɪ], и выпишите их в соответствующие группы.

♦ Bow (лук), bow (кланяться), row (грести), row (скандал), quarter, water, bowl, flow, float, why, bye, system, myth, house, town, boat, go, they, buy, walk, dwarf, wallet, quarrel, wash и т. д.

Прокомментируйте образовательные задачи, которые в данном случае решаются.

3. Группировка слов на основе графемных соответствий. Выбор слов, в которых разные звуки передаются одной и той же графемой.

Практически это задание по смыслу очень близко к предыдущему, но здесь учащиеся идут от звука к букве.

ЗАДАНИЕ

Среди данных слов найдите и выпишите те, в которых при написании будут следующие буквосочетания:

ou oo u o aw ow
 do: luk brɔ:t
 du: lʌ θɔ:t
 dʌn lu:z θrəʊ
 slɒ ʃɔ:z и т. д.
 nu:dlz bæʊt

4. Вставить пропущенные буквы в словах.

Например: ab...ence (отсутствие), ade...ate (адекватный), ...cept (принимать, допускать), ...cept (кроме).

5. Закончить начатые слова.

Например: des... (desert, dessert, design, designer, desk, desire, etc.).

6. Найти ошибки в данных словах/предложениях.

Например: convinient, comittee, curriculum, akward.

Раньше считалось, что подобные задания недопустимы, поскольку учить можно лишь на правильных примерах. Существовало мнение, что если учащиеся видят неправильные примеры, то это может способствовать закреплению неверных навыков. Однако у учащихся необходимо формировать навыки самокоррекции, так как очень часто они не замечают своих ошибок при письме. Подобные задания и упражнения могут помочь в решении данной проблемы, развивая наблюдательность. Кстати, такие задания встречаются даже в международных экзаменах, только ошибки в текстах могут

быть лексического или грамматического характера, а не только на правописание.

7. Списать слова.

8. Зрительный диктант/самодиктант.

9. Словарный диктант/контрольный диктант.

Почему-то считается, что диктанты на правописание не могут быть заданиями открытого типа, что это неинтересная форма работы и в ней вряд ли можно придумать что-либо новое.

Приведу пример одного из словарных диктантов по теме «Одежда», который учитель предложил ученикам 3 класса.

ЗАДАНИЕ

Ознакомьтесь с диктантом и скажите, интересно ли было ученикам писать такой диктант. Почему? Чего добивался учитель, предлагая такую форму диктанта? Кто и как будет этот диктант проверять? Будет ли это задание иметь воспитательный эффект? Если да, то в чем вы его видите?

- 1) Учитель: Напишите, что вы надеваете, когда выходите на улицу зимой. (Ученики пишут разные слова, кто-то перечисляет все, начиная от носков и теплых ботинок, кто-то успевает написать лишь 2—3 слова.)
- 2) Учитель: Напишите названия тех предметов одежды, которые могут носить только мальчики или только девочки.
- 3) Учитель: Какие вещи вы бы упаковали в чемодан, если бы отправлялись на курорт?
- 4) Учитель: Что вы оставляете в школьной раздевалке, когда приходите в школу?

ОБУЧЕНИЕ РАЗЛИЧНЫМ ФОРМАМ ЗАПИСИ

Данный этап является промежуточным, подготовительным этапом перед обучением письменной речи как таковой. Именно на этом этапе письмо может выступать и средством, и целью обучения одновременно.

Очень часто учителя дают задания подготовить доклад, сообщение на тему и т. д., не задумываясь о том, умеет ли ученик рационально работать с источниками, выделять ключевую информацию, делать выписки, составлять план или тезисы, сокращать текст или расширять его, логически связывать и грамотно оформлять мысли. А ведь данные мелочи могут стать основательным, а подчас и непреодолимым барьером в выполнении творческих письменных заданий.

Нельзя рассчитывать и на то, что кто-то уже научил ваших учеников делать необходимые записи на родном языке и они могут просто осуществить положительный перенос навыка. Как это ни странно, но чаще такой перенос происходит с иностранного языка

на родной, поскольку многие вещи учителя воспринимают как врожденный дар и не уделяют им достаточного внимания даже на уроках развития речи на родном языке. Возможно, в нашей образовательной культуре в целом формированию навыков письменной речи уделяется не так много внимания, как того хотелось бы. Часто можно услышать, что русские предпочитают устную культуру общения письменной настолько, что даже экзамены проводят только в устной форме и в деловых отношениях пренебрегают перепиской, полагаясь на устные договоренности. С этим можно и поспорить, особенно если вспомнить о письменных традициях русской интеллигенции, но есть в этом и значительная доля правды.

В англоязычной и общеевропейской культуре обучению письму уделяется значительное внимание. Делается это последовательно, от стадии записи идей, ключевых предложений, всевозможных трансформаций текстов к написанию собственных речевых произведений, различных по объему и характеру. Думается, что и нам не стоит пренебрегать данным этапом формирования письменных речевых навыков, тем более что упражнения, используемые для этого, носят многофункциональный характер и с успехом могут решать несколько взаимосвязанных задач обучения и языку, и речи.

Упражнения и задания по формированию навыков записи

1. Списывание с дополнительным заданием.

Это могут быть различные упражнения лексического, грамматического или иного характера, где учащиеся списывают текст с доски или из учебного пособия, раскрывая скобки, вставляя пропущенные слова, заменяя выделенные слова на синонимы и т. д. Сюда же можно отнести и ведение собственных словариков. Как уже говорилось выше, рациональному списыванию текста также надо учить, обращая внимание, увеличивается ли при этом объем запоминаемой информации или же ученик продолжает механически списывать слово за словом. Если не прослеживается положительная динамика в этом вопросе, то хорошо бы разобраться, почему это происходит: то ли ученик не уверен в правописании слов и должен постоянно проверять себя, то ли у него недостаточно развита зрительная память, то ли у него плохая моторная реакция. В любом случае учитель контролирует и правильность, и скорость выполнения подобных заданий.

2. Выписывание из текста или записывание со слуха при прослушивании текста:

- ключевых слов;
- ответов на вопросы;

- доводов в защиту или опровержение предложенных утверждений;
- основных идей;
- примеров на употребление конкретных слов;
- примеров на употребление конкретных грамматических структур и т. д.

Выполнение таких заданий одновременно способствует развитию навыков поискового чтения, умения выделять главное и аргументировать свой выбор со ссылкой на источник, а также решению целого ряда других задач. (Каких? Вы могли бы продолжить их перечень?)

ЗАДАНИЕ

Приведу пример одного из уроков в начальной школе. Ознакомьтесь с ним и скажите, было ли данное упражнение ориентировано на использование письма как самостоятельного вида речевой деятельности или как средства обучения смежным навыкам, или и того и другого. Прокомментируйте данный фрагмент урока с точки зрения требований к современному уроку, рассмотренных в лекции 3.

Ученики явно не придавали большого значения тому, что при выполнении письменных заданий они делают непозволительно большое количество ошибок, иногда даже мешающих пониманию написанного. Учитель предложил им сыграть в игру. Надо было представить, что по ряду причин временно никто не может говорить вслух и понять друг друга можно только через письменное общение. Цель — отгадать задуманное животное. Учитель на доске писал вопросы, а ученики письменно на них отвечали. Вопросы были примерно такие: «Это дикое или домашнее животное? В каких странах оно водится и какова среда его обитания? Какого оно цвета? Чем оно питается и каков его характер/особые привычки?» Очевидно, что, отвечая на данные вопросы, ученики практически использовали всю выученную лексику по теме, а также получали хорошую опору в виде плана для описания любого животного.

Ученики отвечали на вопросы письменно, работали автономно, каждый задумывал и описывал свое животное. Предполагалось, что проверять написанное и отгадывать задуманных животных будет учитель. Однако учитель предложил ученикам помочь ему и попробовать отгадать животное, задуманное соседом по парте.

Сколько взаимных обвинений в плохом почерке, неузнаваемом написании слов, невозможности понять написанное последовало за этим!

Впервые многие ученики поняли важность правописания, несоблюдение которого помешало им успешно выполнить задачу, столь легко решаемую устно.

Затем учитель спросил, смогут ли они написать небольшой рассказ о задуманном животном, и удивительно, но далеко не все ученики осознали, что они уже это сделали.

Завершил учитель урок тем, что попросил дома восстановить и записать те вопросы, которые он писал на доске, а также, по возможности, придумать несколько новых вопросов для командной игры «Интервью с биологами, открывшими новый вид животного».

3. Упражнения на трансформации.

Трудно не согласиться с тем, что умение перестроить фразу, легко найти замену слову, передать одну и ту же мысль различными способами может значительно способствовать развитию речевых навыков и на родном языке, а тем более на иностранном, где запас слов и грамматических структур гораздо скромнее. Упражнения на грамматические, лексические, синтаксические трансформации шлифуют различные языковые навыки, формируют большую речевую подвижность и мобильность.

Приведем пример из заданий Всероссийских олимпиад по английскому языку.

Complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first sentence, using the key word given. DO NOT CHANGE THE WORD GIVEN.

- I told you not to do it, but you still have done.
ought
You _____ done that.
- You are going too fast for me.
keep
I _____ you!
- This book by Arthur Miller is less interesting than his others.
as
This book by Arthur Miller _____ his others.
- He can't decide where to spend his annual vacation.
mind
He can't _____ to spend his annual vacation.

На более продвинутом этапе трансформации могут учитывать и различные стили речи, и жанры текстов. Так, например, Alen Maley в книге "Short and Sweet" предлагает учащимся произвести целый ряд необычных трансформаций, которые учителю неплохо бы взять

на вооружение. Например, стихи можно попробовать переделать в прозу и наоборот, поговорки трансформировать в лозунги и призывы, рекламу в поговорки и т. д.

4. Нахождение в предложениях и текстах ошибок, связанных с нарушением лексических, грамматических, стилистических норм употребления.

Даже на русском языке обучаемые не всегда обращают внимание на отличия письменной речи от устной, недостаточно учитывают степень формальности общения.

Стоит обратить внимание и на особенности оформления тех или иных письменных текстов, их отличия от аналогичных устноречевых произведений, а также аналогичных текстов на родном и иностранном языках.

ЗАДАНИЕ

❖ Найдите ошибки в приведенных ниже предложениях и скажите, являются ли они лексическими, грамматическими или стилистическими.

- 1) Он не оплатил за проезд в автобусе.
- 2) Он не заплатил проезд в автобусе.
- 3) В школе царил деловая суета.
- 4) К сожалению, на высоком уровне находится количество несчастных случаев на производстве.
- 5) Они изложили главную суть проблемы.

❖ Исправьте данные ошибки, устранив возможное смешение стилей, неточность словоупотребления, использование канцеляризм, многословие и т. д.

5. Упражнения на логическое развитие замысла.

Сюда могут входить задания:

- 1) на завершение предложений (желательно, чтобы это были предложения открытого типа, т. е. не предполагающие жестко фиксированного окончания);
- 2) составление вопросов к имеющимся ответам и наоборот (см. пример урока выше);
- 3) на соединение разрозненных частей предложений/текста в логическом порядке и т. д.;
- 4) на предвосхищение окончания текста, который был прочитан или прослушан лишь частично.

6. Упражнения на сжатие текста.

Под текстом можно понимать и предложение, и более развернутое речевое произведение. Главное — научить учащихся выде-

лять в нем ключевую мысль и отбрасывать второстепенные детали. Без этого невозможно работать со справочной литературой, писать конспекты, выполнять другие задания, теснейшим образом связанные с подготовкой и выполнением творческих письменных работ.

Сюда же относится и умение составить план текста, сформулировать его основную тему/идею и т. д.

ЗАДАНИЕ

Попробуйте в 1—3 предложениях определить основную идею/тему романа Л. Н. Толстого «Война и мир». Сравните ваш вариант с тем, что предложили ваши коллеги. Это было трудно? Что помогло вам справиться с этим заданием? Могли бы ваши ученики выполнить его так же легко? Почему? Стоит ли начинать с таких радикальных сокращений или лучше начинать с уровня предложения, абзаца, небольшого текста? Почему? Определите, какие навыки формируются и совершенствуются в данном случае?

7. Упражнения на расширение текста.

Расширение может идти по линии добавления:

- прилагательных;
- глаголов;
- придаточных предложений;
- 1—2 предложений;
- абзацев;
- собственных комментариев и т. д.

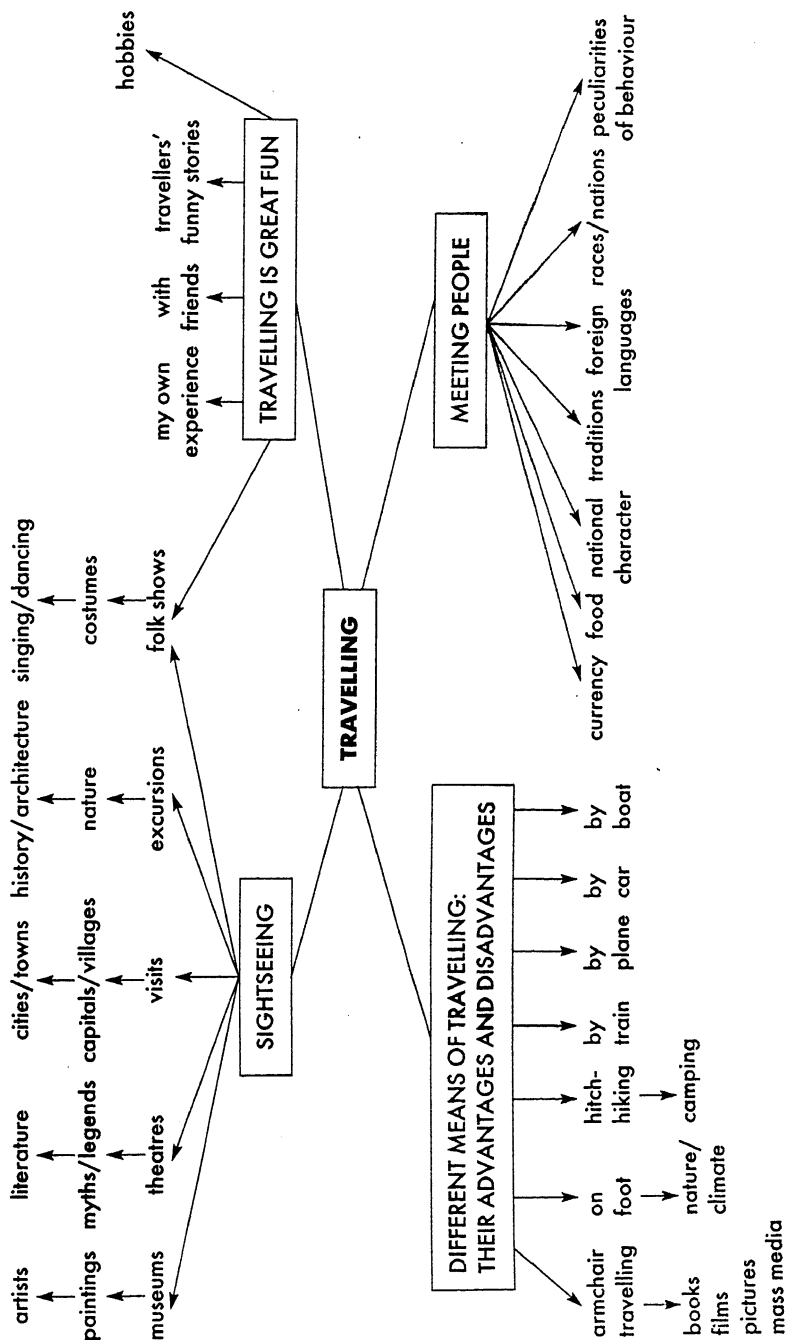
8. Составление плана-конспекта/графической схемы-опоры ответа.

ЗАДАНИЕ

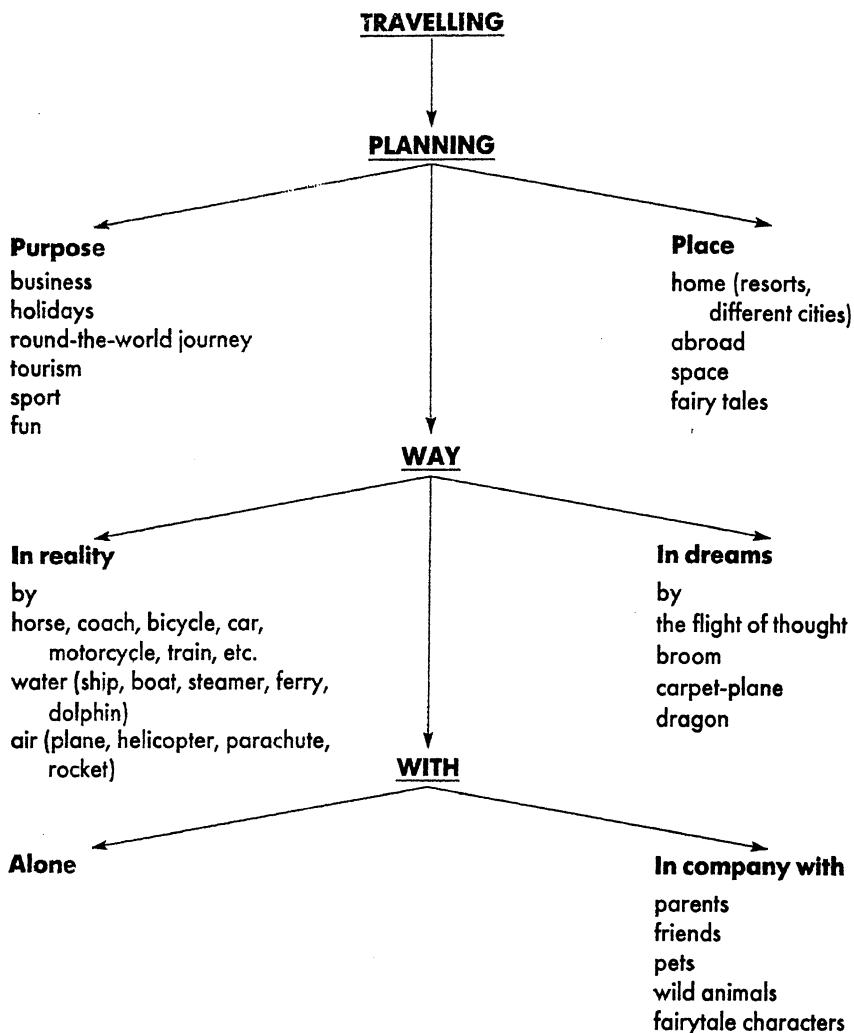
Студенты педвуза учились разрабатывать серию уроков по теме «Путешествия». Каждый из них составил графическую схему-опору, на основе которой предполагалось осуществлять отработку языкового и речевого материала. Эта схема должна была служить своеобразной опорой для учащихся при написании итогового письменного задания.

- ❶ Сравните несколько подобных опор и скажите, которая из них вам нравится больше и почему.
- ❷ Попробуйте составить собственную схему по этой же теме.
- ❸ Определите степень эффективности использования таких схем для подготовки к написанию письменных работ по определенной теме.

№ 1



№2



№ 3

who likes to travel/travels a lot/used to travel a lot
 travelling — by bus, by car, by plane, by train
 places of interest — museums, theatres, shows, exhibitions
 when — at present, in the early days of history
 where — in our country, abroad

ОБУЧЕНИЕ НАПИСАНИЮ РАЗЛИЧНЫХ ПИСЬМЕННЫХ ТЕКСТОВ

В начале данной лекции мы говорили о том, что обучение собственно письменной речи становится целью обучения лишь на среднем и старшем этапах обучения в школе, а затем развивается и совершенствуется в вузе. При этом определенные типы текстов учащиеся начинают писать уже в начальной школе. На среднем этапе их количество все увеличивается, и они становятся разнообразнее.

К окончанию школы учащиеся должны владеть навыками написания различных видов текстов.

Для того чтобы определить, написанию каких текстов следует учить в школе и в вузе, выясним, какие требования предъявляются к учащимся при сдаче различных экзаменов, при вхождении в сферу производственных отношений и успешном продвижении в жизни.

К сожалению, приходится констатировать тот факт, что у нас в стране сегодня наблюдается значительный разброс в содержании письменных экзаменов в различных учебных заведениях. Где-то все ограничивается лишь письменным переводом предложений с одного языка на другой, что не имеет никакого отношения к письменной речи, где-то предлагаются задания на письменный пересказ текста, а где-то используется формат международных письменных экзаменов.

Опыт проведения первых Всероссийских олимпиад по английскому языку свидетельствует о том, что постепенно у нас формируются единые требования к данному виду работ, приближенные к уровню международных. Год от года учащиеся все лучше справляются с ними, хотя и допускают ряд типичных ошибок. Думается, что если учителя будут знать точно, к чему надо готовить учеников в контексте единых современных требований, то нам удастся преодолеть огромный разрыв между выпускными экзаменами в школе и вступительными экзаменами в вуз, унифицировать систему экзаменов в различных регионах России, обеспечив ученикам единые стартовые возможности, избежать ненужных повторов и совершить переход на новую экзаменационную систему плавно и безболезненно.

Хотя в национальных стандартах пока нет однозначного ответа на вопрос о том, какие тексты должен уметь составлять абитуриент, однако в концепции 12-летней школы и в современных программах по иностранному языку для школ разного типа уже наметилась определенная унификация требований, которая позволяет выделить те типы письменных текстов, которые можно предложить написать выпускникам и абитуриентам.

К таким текстам можно отнести:

- написание резюме или CV;
- написание писем, сопровождающих резюме, писем-запросов о дополнительной информации, писем-заявлений о желании учиться или работать;
- заполнение бланков (в том числе для поступления в учебное заведение или на работу);
- написание писем, статей в молодежные газеты или журналы;
- написание рецензии на книгу или фильм;
- написание различных рассказов по картинке, о событиях из личной жизни и т. д.;
- написание инструкций;
- написание репортажа о каких-либо событиях (о выставке, митинге и т. д.).

ЗАДАНИЕ

Проанализируйте те упражнения и задания на развитие навыков письменной речи, которые приводятся в современных УМК по иностранным языкам, и выполните следующие задания:

- ❖ Выпишите те установки и задания, которые являются доминирующими в УМК на этапе формирования умений в письменной речи.
- ❖ Определите, все ли из перечисленных письменных заданий интересны для учащихся. Назовите пять наиболее или наименее привлекательных, на ваш взгляд.
- ❖ На каком этапе обучения их можно использовать и при каких условиях они будут посильными для учеников?
- ❖ Какие из данных заданий вы сами выполняли с удовольствием и хотели бы широко использовать на своих уроках? Почему?

Очевидно, что если у учеников есть определенные инструкции, где пошагово обозначено, в какой последовательности и как выполнять то или иное задание, то результат будет выше. Задача учителя — найти или разработать подобные опоры для учеников.

ЗАДАНИЕ

- ❖ Попробуйте составить рассказ по известной картине или по открытке, где изображено несколько персонажей. Зафиксируйте те действия, которые предшествовали стадии собственно письма. Обоснуйте их последовательность. Скажите, что предопределило данную последовательность ваших действий. Уверены ли вы, что ваши учащиеся будут действовать так же?
- ❖ Прочтите приведенную ниже памятку и определите эффективность ее использования. Скажите, стоит ли предлагать подобную памятку учащимся. Почему? На каком языке? На каком этапе обучения? Можно ли использовать ее для выполнения других письменных заданий, если да, то каких?

Как написать рассказ по картинке

Writing to a picture

Directions

You are going to write a story based on the picture. Examine the picture carefully. Don't just glance at it, but study all the details before you begin to write. Think about what might be happening. You are not going to describe just what you see in the picture. You are going to make up a story based on this picture. You will find it a great help to complete the brainstorming exercises before beginning the actual story.

WHO ARE THESE PEOPLE?

Write about every person in the picture. Tell how old they are, what their personalities are like. Are they related in any way to other people in the picture? What are they doing or saying at the moment of the picture? Do this for every person pictured.

WHERE AND WHEN IS THE SCENE TAKING PLACE?

What town, what country, what planet, what day, what year? List the details that support this decision.

WHAT IS HAPPENING IN THIS SCENE?

Why are these particular people in this particular place? What are they doing at the moment and why?

WHAT HAPPENED BEFORE THIS?

Describe all the past events that led up to the moment in this scene. What happened yesterday or last week or ten years ago to bring these people together at this time?

WHAT IS GOING TO HAPPEN NEXT?

What will happen after this? What is each person going to do next? Why? Where will they go? Why? How will the story end? Why?

Как написать рассказ по картинке

Инструкция

Вы собираетесь не просто описать картинку, но составить рассказ на ее основе. Перед тем как начать писать, внимательно рассмотрите все, что на ней изображено. Обратите внимание не только на общий сюжет, но и на мелкие детали. Подумайте о том, что происходит на данной картинке и как она может помочь вам в разработке собственной сюжетной линии рассказа. Предложенные ниже задания могут помочь вам в принятии решения.

КТО ЭТИ ЛЮДИ?

Опишите каждого человека, изображенного на картинке. Попробуйте определить:

- его/ее возраст, характер, отношения с другими персонажами;
- что он/она делает/говорит в данный момент.

ГДЕ И КОГДА ПРОИСХОДИТ ДЕЙСТВИЕ?

В каком городе, в какой стране, на какой планете? В какой день недели, месяц, год? Перечислите детали, которые подтверждают это.

ЧТО ПРОИСХОДИТ В ДАННОЙ СЦЕНЕ?

Зачем они собрались в данном месте в данное время? Что происходит в данный момент и почему?

ЧТО ПРЕДШЕСТВОВАЛО ЭТИМ СОБЫТИЯМ?

Опишите события в прошлом, которые предшествовали данному действию. Что должно было произойти вчера/на прошлой неделе/10 лет назад, чтобы эти люди собрались вместе?

КАК БУДУТ РАЗВОРАЧИВАТЬСЯ СОБЫТИЯ В ДАЛЬНЕЙШЕМ?

Что произойдет дальше? Что каждый из них сделает? Почему? Куда они пойдут? Почему? Как закончится эта история? Почему?

Приведу пример еще одной памятки-инструкции, включенной в сборник «Коммуникативность в обучении современным языкам», изданном Советом Европы в рамках проекта № 12 «Изучение и преподавание современных языков для целей общения» в 1995 году.

Как написать о прочитанной книге/прочитанном рассказе

1. О чем рассказ?
 - Говорится ли в заголовке, о чем рассказ?
 - Кто является главными героями?
 - Что вы узнаете о них из рассказа?
 - Кто рассказывает историю: главный герой, второстепенный герой или кто-то, не принимающий участия в событиях, описанных в рассказе?
2. Кажутся ли вам герои реальными? Почему?
3. Где происходят описываемые события?
4. В чем заключается конфликт рассказа?
 - В каких сценах имеет место этот конфликт?
 - Кто участвует в конфликте?
 - Это конфликт между героями? между героями и окружающим их миром, обществом?
 - Это внутренний конфликт главного героя?
 - Как решается данный конфликт?
 - У вас случалось нечто похожее?
5. Можно ли сказать, что события оказывают влияние на характер героев? В чем эти изменения проявляются?
6. Вам понравился этот рассказ?
 - Он вас удивил, развлек, напугал, утомил?
 - Он заставил вас задуматься о своей жизни, об отношениях между людьми, о мире вокруг нас?

В завершение данной лекции хотелось бы остановиться на вопросе контроля уровня сформированности умений в письменной речи и на том, как проверять письменные работы учащихся и исправлять ошибки.

С проверкой на уровне графики и орфографии все более менее ясно. Основные проблемы возникают, как правило, при проверке творческих письменных работ.

ФОРМАТ И СОДЕРЖАНИЕ КОНТРОЛЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В СОВРЕМЕННЫХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И МЕЖДУНАРОДНЫХ ЭКЗАМЕНАХ

ФОРМАТ ЭКЗАМЕНА

Как правило, данная часть экзамена состоит из двух заданий. Первое задание является обязательным, а во втором задании пред-

лагается написать одно из пяти предложенных заданий на выбор. Объем текстов не должен превышать 120—180 слов в каждом конкретном случае.

І часть

К обязательной части экзамена относят написание письма с четко поставленной задачей. Задача может варьироваться в зависимости от установки и быть ориентированной на:

- передачу/запрос информации;
- описание/повествование;
- объяснение/разъяснение;
- выражение жалобы/благодарности и т. д.

Эти письма могут быть формального или нейтрального характера, с большей или меньшей регламентацией стиля, структуры и т. д.

Опорой для выполнения данного задания могут служить несколько типов отправных текстов: реклама, письма, брошюры, рисования, дневники или записки.

ІІ часть

Здесь учащимся могут предложить несколько заданий на выбор (от двух до пяти).

Одно из этих заданий может быть ситуационно обусловленным (написать письмо, отчет или заявление). В таком случае вся необходимая информация будет представлена в тексте установки или сопутствующем заданию тексте.

Другое задание может быть ориентировано на написание текста описательного, повествовательного или дискурсивного характера.

Задания могут основываться на ранее прочитанных текстах, в том числе из книг по домашнему чтению.

При выполнении письменных заданий учащимся необходимо:

- 1) внимательно изучить установку и понять цель письма:
 - что я пишу (письмо, отчет, рассказ, статью и т. д.);
 - кому я это пишу (учителю, предполагаемому работодателю, другу);
 - зачем я это пишу (проинформировать, развлечь, предостеречь и т. д.);
- 2) правильно использовать опорные тексты, выбирая и перефразируя полезную информацию из них;
- 3) использовать различные приемы логической организации и связи текста;
- 4) варьировать использование структур и лексики (особенно вводных структур в начале предложений);
- 5) помнить об особенностях жанра текста;
- 6) не выходить за рамки указанного объема;
- 7) следить за почерком.

ПРОВЕРКА ТВОРЧЕСКИХ ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ

При проверке творческих письменных работ возникает целый ряд вопросов, на которые не всегда можно дать однозначный ответ.

- Каковы параметры оценки данных работ?
- На что следует обратить особое внимание: на язык, содержание, композицию?
- Как соотнести различные параметры и критерии оценки между собой при выставлении общего балла?
- Стоит ли исправлять все ошибки?

Приведем примеры заданий и критериев оценки письменных работ из материалов Всероссийских олимпиад школьников по английскому языку.

Part 1. *First read carefully the advertisement given below, then choose one of them and write a letter (about 100—120 words) applying for one of the jobs.*

AUSTRALIAN PACIFIC TOURS

Tour guides required for groups of foreign tourists.

Summertime work only.

Interested in people?

Know your area well?

Speak any foreign languages?

To apply, please send your detailed resume with a covering letter explaining why you think you would do the job well to: AUSTRALIAN PACIFIC TOURS Manager, FAX 98-21-95-13.

New Zealand company requires:

PROFESSIONAL SECRETARY

Loyal, bright, dynamic, good-humoured with strong computer skills (Windows/Excel) and fluent English.

If you would enjoy working in our growing team, please send your full CV by fax to: 199-7227

Part 2. *Choose one of the following tasks and do it.*

Task 1.

One of the Internet sites invites kids from different countries in the world to write an article about their own country for a magazine "History as we see it" describing and giving an insight into 2 or 3 events in the history of a particular country. Choose any 2—3 events in the

history of Russia, which you believe to be the key events in the history of our country and write an article (about 160—180 words).

Task 2.

Your two American pen friends from Alaska with their parents are going to visit your family for 10 days next summer. You would like to make their visit most enjoyable. Write a letter (about 150 words) to give them an idea about the leisure activities and places of interest which are available in the place where you live and ask them about their and their parents' preferences. Don't forget about the things, which they can see only in YOUR place.

<i>Балл</i>	<i>Точность выполнения задания</i>	<i>Языковая корректность</i>
3	Письменный текст полностью соответствует заданной теме и ситуации общения; отсутствует неоправданное ее сужение или расширение; основная мысль высказывания четко обозначена и полностью раскрыта.	Письменный текст демонстрирует функциональную адекватность используемых языковых средств решаемой коммуникативной задаче; его отличает грамматическая корректность, вариативность используемых лексических единиц и синтаксических структур; социокультурные стереотипы речевого поведения на родном языке переданы в иностранный корректно; форма презентации текста соответствует графическим нормам.
2	Письменный текст в основном соответствует заданной теме и ситуации общения, однако неоправданное расширение или сужение предложенной темы свидетельствует о неполном раскрытии основной мысли высказывания.	Письменный текст демонстрирует в основном корректное употребление лингвистических средств выражения основных коммуникативных функций; в нем присутствует небольшое количество грамматических и лексических ошибок, но это не нарушает понимания текста; диапазон используемых лексико-синтаксических единиц достаточно широк.
1	Письменный текст лишь частично соответствует заданной теме и ситуации общения; в нем имеются нерелевантные для раскрытия основной мысли включения, а необходимые — отсутствуют.	Письменный текст демонстрирует некорректное употребление некоторых лингвистических средств выражения основных коммуникативных функций; в нем много ошибок языкового плана, диапазон используемых лексико-синтаксических единиц беден; некоторые стереотипы речевого поведения на родном языке переданы в иностранный некорректно.

Продолжение

Балл	Точность выполнения задания	Языковая корректность
0	Письменный текст не соответствует заданной теме и ситуации общения; основная мысль либо полностью отсутствует, либо совсем не раскрыта.	Письменный текст демонстрирует некорректное употребление лингвистических средств выражения основных коммуникативных функций, а также достаточно большое количество языковых ошибок (орфографических, лексических, грамматических) и отсутствие вариативности в использовании языковых и речевых средств.

Как показывает анализ, проведенный Л. Г. Кузьминой, при выполнении письменных экзаменационных работ учащиеся чаще всего допускают ошибки следующего характера:

- подменяют коммуникативные функции информирования аналогичными функциями аргументирования и наоборот;
- не соблюдают требуемый уровень официальности письма, что выражается в неверном выборе обращения или завершения письма; в неверном выборе лексики (иногда слишком разговорной, а иногда неоправданно высокопарной или определенно стилистически окрашенной);
- не умеют заполнять анкеты, стремясь в каждом конкретном случае дать развернутый ответ на вопрос;
- не всегда понимают, в чем отличие автобиографии от резюме и иных документов, принятых в современной практике делового общения;
- не демонстрируют разнообразия средств обеспечения связности письменной речи (на уровне вводных фраз, союзов и т. д.);
- не умеют четко структурно оформить письменный текст того или иного типа, не используют красную строку и деление текста на параграфы;
- не стремятся аккуратно оформить текст, допускают небрежность в оформлении, большое количество помарок и исправлений;
- не всегда владеют полупечатным шрифтом, который необходим при заполнении официальных документов.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение № 1

ПРЕДЛОЖЕНИЯ ПО СОДЕРЖАНИЮ ПРОВЕДЕНИЯ АТТЕСТАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Составила Е. Н. Соловова при участии В. В. Сафоновой, К. С. Махмурия

Аттестация преподавателей иностранного языка проводится на основании «Положения о порядке аттестации педагогических и руководящих работников государственных и муниципальных образовательных учреждений», введенного в действие с 1 сентября 2000 года.

Целью аттестации является определение уровня профессиональной компетенции преподавателей, соответствующего требованиям к квалификации при присвоении им квалификационных категорий.

Для преподавателей, претендующих на вторую и высшую квалификационную категорию, аттестация носит добровольный характер.

Решение о соответствии заявленной категории выносится аттестационной комиссией, формируемой согласно указанному Положению.

Оценка профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка основана на следующих базовых параметрах:

- коммуникативной компетенции;
- профессиональной компетенции;
- общекультурной компетенции.

Общекультурная компетенция в данной таблице не выделяется отдельно, но представлена в различных показателях общекommunikативной и профессиональной компетенций.

<i>Параметры и критерии оценки</i>	<i>Учитель</i>	<i>Учитель второй категории</i>	<i>Учитель высшей категории</i>
КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ			
<i>1. Языковая компетенция</i>	Речь учителя в целом грамотна. Соблюдаются базовые требования к лексико-	Речь учителя грамотна. Учитель владеет различными по сложности речевыми	Речь учителя абсолютно грамотна. Учитель демонстрирует свободное владение

Параметры и критерии оценки	Учитель	Учитель второй категории	Учитель высшей категории
	<p>грамматическому и фонетическому оформлению речи. Иногда проскальзывают ошибки, часть из которых учитель исправляет сам. Нет большого разнообразия в использовании языкового материала. Уровень языковой компетенции примерно соответствует пороговому продвинутому уровню владения иностранным языком.</p>	<p>структурами и моделями, грамотно использует лексико-грамматический и фонетический материал в рамках обсуждаемых тем и проблем. Уровень языковой компетенции можно определить как высокий.</p>	<p>иностранном языке, может использовать различные языковые (лексические, грамматические, фонетические) средства для решения одной и той же речевой задачи. Речь свободна, образна, выразительна и идиоматична. Соответствует свободному уровню владения иностранным языком.</p>
<p>2. Речевая компетенция</p>	<p>Достаточно хорошо владеет всеми видами речевой деятельности на иностранном языке. На рецептивном уровне владеет основными технологиями извлечения информации; на продуктивном уровне в устной и письменной речи демонстрирует достаточный уровень дискурсивных умений и навыков. Может испытывать некоторые затруднения в проведении нетрадиционных форм полилогического общения, таких, как дискуссия, диспут, конференция и т. д.</p>	<p>Практически не испытывает трудности в любом виде речевой деятельности на иностранном языке. Хорошо владеет различными технологиями чтения и понимания речи со слуха, компенсаторными умениями. Демонстрирует хороший уровень дискурсивных умений в устной и письменной речи. Хорошо владеет аргументацией, композицией речи. Легко участвует в различных формах полилогического общения, но не всегда может взять на себя руководство такими формами общения.</p>	<p>Ни в устной, ни в письменной речи учитель не испытывает трудностей иноязычного речевого характера (рецептивных и продуктивных); прекрасно владеет различными приемами аргументации, а также формами изложения мысли, такими, как анализ, синтез, сравнение, обобщение и т. д. Использует разнообразные способы связи речи и приемы выразительности. Адаптирует свою речь с учетом аудитории, усложняя или упрощая ее. Легко участвует и руководит любыми формами полилогического общения.</p>

Продолжение

Параметры и критерии оценки	Учитель	Учитель второй категории	Учитель высшей категории
3. Социокультурная компетенция	Имеет достаточный уровень знаний о культуре родной страны и стран изучаемого языка, умеет рассказать о них/сравнить их на иностранном языке. Знает и соблюдает основные особенности формального и неформального общения в устной и письменной речи. Может допускать некоторые ошибки социолингвистического характера (лексические, грамматические и фонетические).	Хорошо знает не только культуру родной страны и стран изучаемого языка, но и общеевропейскую и мировую культуру. Легко находит общее и различное в их исторически сложившихся культурных моделях развития. В устном и письменном общении знает и соблюдает нормы, принятые в различных сферах общения, с учетом различной степени формальности. Практически не допускает ошибок социолингвистического характера.	Прекрасно знает мировую культуру, умеет анализировать опыт культурного развития различных стран во взаимодействии различных культур, а также проследить его отражение в языке той или иной страны. Не испытывает трудностей социолингвистического и социокультурного характера практически в любой сфере общения, учитывает нормы формального и неформального общения в устной и письменной речи.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ

1. Умения в планировании	Учитель знаком с основными требованиями программами по иностранному языку и с позицией авторов базового УМК. Грамотно использует предложенное в книге для учителя тематическое и поурочное планирование. Нет большой самостоятельности в постановке целей и задач, в использовании учебных материалов, однако нет и серьезных нарушений	Учитель хорошо знаком с существующими федеральными программами по иностранному языку для различных типов школ и моделей изучения ИЯ. Соблюдая основные требования тематического планирования, представленные в УМК, грамотно корректирует некоторые положения, с учетом особенностей аудитории и ситуации, умеет самостоятельно опре-	При необходимости может составить учебную программу для конкретной модели обучения иностранному языку в том или ином учебном заведении, с учетом региональных и федеральных требований. Может разработать авторскую программу профильного факультативного курса иностранного языка в рамках той или иной образовательной модели.
--------------------------	---	---	--

Параметры и критерии оценки	Учитель	Учитель второй категории	Учитель высшей категории
	в логике поэтапного формирования различных языковых и речевых навыков и умений в рамках конкретно изучаемой темы.	делять цели, формулировать практические задачи обучения для серии уроков в рамках изучаемых тем с привлечением дополнительных средств обучения.	
2. Организационные умения	В целом следует логике авторов УМК, последовательно выполняя упражнения и задания, предложенные в книге для учителя. Может проявить самостоятельность, изменив ход урока в случае незапланированных обстоятельств (непонимание учащимися материала, неполное выполнение домашнего задания и т. д.). Умеет поддерживать необходимый уровень дисциплины и заинтересованности у учащихся на уроке с использованием различных форм и режимов работы. Умеет организовать внеклассную работу по предмету в рамках класса.	Логично и последовательно выстраивает различные задания, направленные на поэтапное достижение поставленных целей (в серии уроков и в рамках отдельного урока); умеет поддерживать высокий уровень мотивации всех учащихся на уроке, используя разнообразные формы и режимы работы. Хорошо владеет различными приемами мониторинга учебного процесса, быстро реагирует на изменение учебной ситуации. Умеет организовать внеклассную работу по предмету в рамках школы.	В соответствии с поставленными целями и задачами обучения умеет грамотно отбирать и логически выстраивать разнообразные задания, варьировать формы работы по формированию иноязычных речевых умений. Владеет разнообразными приемами мониторинга учебного процесса. При необходимости может легко изменить первоначальный план и логику урока с учетом появившихся обстоятельств. Может организовать внеклассную работу по предмету. В состоянии руководить работой методического объединения учителей иностранного языка.
3. Умения в обеспечении контроля и оценивания	Знает особенности и основные требования к контролю в области обучения различным аспектам языка и видам речевой деятельности.	Умеет грамотно исправлять и объяснять ошибки, формирует у учащихся необходимые и достаточные навыки самоконтроля и само-	Легко варьирует различные формы и приемы предупреждения и исправления ошибок в зависимости от учебной ситуации. Последова-

Продолжение

Параметры и критерии оценки	Учитель	Учитель второй категории	Учитель высшей категории
	Грамотно выставляет оценки, умеет объяснить ошибки и формирует необходимые навыки самооценки у учащихся.	коррекции. Последовательно и систематически контролирует уровень обученности учащихся по различным видам речевой деятельности и аспектам языка. Может грамотно отобрать контрольные задания на проверку языковых знаний и коммуникативных умений с учетом анализа трудностей изучаемого материала.	тельно и систематично формирует чистоту речевых умений и навыков. Обращает внимание не только на формальные ошибки, связанные с нарушением различных форм и норм употребления языкового материала, но и на ошибки логического, стилистического и социокультурного характера. Может грамотно составить коммуникативно-ориентированные контрольные задания и экзаменационные материалы.
4. Аналитические умения	Знает основные параметры анализа урока и умеет адекватно анализировать собственные уроки и уроки коллег. Может оценить УМК и другие учебные материалы на предмет их соответствия/несоответствия конкретным учебным программам и индивидуальным особенностям группы обучаемых, а также проанализировать адекватность использования тех или иных заданий/форм работы, логику их расположения в различных ситуациях учебного общения.	Умеет методически грамотно анализировать собственные уроки и уроки коллег, не только отмечая недочеты и достоинства, но и определяя объективные и субъективные причины, лежащие в их основе. При анализе урока предлагает конструктивные решения по оптимизации учебного процесса. Может анализировать и рецензировать учебную литературу по иностранным языкам.	Умеет провести грамотный, критический и конструктивный (само)анализ уроков иностранного языка. Демонстрирует высокий уровень профессионально-педагогической рефлексии. Анализирует/рецензирует учебно-методические материалы по иностранному языку и методике его преподавания. Способен отбирать необходимый практический и теоретический материал для обновления содержания обучения с учетом возрастных и иных особенностей обучаемых.

<i>Параметры и критерии оценки</i>	<i>Учитель</i>	<i>Учитель второй категории</i>	<i>Учитель высшей категории</i>
5. <i>Исследовательские умения</i>	Практически не ведет самостоятельно-го научного исследования, но принимает участие в работе методического объединения и может сделать сообщение на предложенную тему. Имеет необходимые академические навыки.	Имеет достаточные навыки академической работы. Может подготовить доклад и выступить с сообщениями на различные профессиональные темы, написать реферат или статью. Участвует в работе экспериментальных площадок и ведет пилотные проекты.	Самостоятельно определяет тему исследования, намечает план и логику дальнейшей работы, имеет необходимые навыки работы с литературой, самостоятелен в выводах. Принимает участие в работе научных конференций и семинаров/в работе профессиональных ассоциаций. Публикует статьи и выступает с научными докладами.
6. <i>Профессионально-коммуникативные умения</i>	Владеет лексикой классного обихода, в состоянии проводить весь урок на иностранном языке, в случае необходимости подключая родной язык для решения различных общеобразовательных задач. Достаточно хорошо владеет профессиональной терминологией на родном языке. Может принимать участие в профессиональном общении.	В состоянии обеспечивать мониторинг всего учебного процесса на иностранном языке практически в любой аудитории, адаптируя свою речь к реальной ситуации учебного общения. Легко обсуждает профессиональные проблемы на родном языке, при необходимости может вести профессиональное общение без серьезных затруднений и на иностранном языке.	Демонстрирует прекрасные билингвальные профессиональные умения: может с легкостью общаться на профессиональные темы на родном и иностранном языках, при необходимости выступать в роли переводчика на профессиональных международных встречах, знает социокультурные особенности употребления профессиональной терминологии на родном и иностранном языках. Владеет технологиями активного вовлечения учащихся в процесс иноязычного общения.

Продолжение

Параметры и критерии оценки	Учитель	Учитель второй категории	Учитель высшей категории
7. Психолого-педагогическая компетенция	Знаком с базовыми положениями педагогики и психологии, знает основы дидактики и психологии общения.	Хорошо знаком с базовыми положениями педагогики и психологии, включая возрастную/коррекционную психологию и педагогику. Знает основы психолингвистики и умеет их использовать в профессиональной деятельности. Может составить психолого-педагогическую характеристику класса и отдельных учеников.	Умеет использовать психолого-педагогические знания на практике, составить индивидуальный портрет класса и отдельных учеников, учитывать данные особенности при организации мониторинга учебной и внеурочной деятельности.
8. Филологическая компетенция	Имеет необходимые знания о структуре родного и иностранного языков. Может сравнивать различные явления в родном и иностранном языках с целью определения возможных переносов и предотвращения явления интерференции как на межъязыковом, так и на внутриязыковом уровне. Владеет основами риторики, имеет достаточное представление о литературе и культуре стран изучаемого и родного языков.	Способен интерпретировать сложные языковые явления на родном и иностранном языках. Хорошо владеет риторикой. Начитан и умеет использовать знание литературы, истории изучаемого языка и других филологических дисциплин в процессе обучения и общения.	Филологически грамотен, начитан, умеет творчески применять полученные знания в процессе профессиональной деятельности.
9. Личностные характеристики	Приятная манера общения, аккуратный внешний вид. Хорошо владеет голосом, адекватно ис-	Обладает хорошей дикцией, достаточной силой голоса. Придерживается академического стиля в	Обладает располагающей манерой общения, в меру эмоционален. Предельно доброжелателен,

Параметры и критерии оценки	Учитель	Учитель второй категории	Учитель высшей категории
	<p>пользует мимику и жесты в общении и при обучении. Проявляет достаточную требовательность к себе и ученикам.</p>	<p>одежде. Профессионально владеет мимикой, жестами. Избегает излишней авторитарности, открыт для общения. Высокоэрудирован, обладает целеустремленностью, тактом.</p>	<p>при этом требователен к себе и другим. Любит свою профессию, социально активен. Придерживается академического стиля в одежде и поведении. Обладает прекрасной дикцией, мастерски владеет голосом, мимикой и жестами для установления речевого взаимодействия и в качестве невербальных опор при обучении.</p>

Аттестация проводится на основе:

- посещения серии уроков учителя и их анализа/самоанализа;
- анализа написанных планов уроков и тетради посещения уроков коллег;
- беседы с учителем на профессиональные темы на родном или иностранном языке;
- знакомства с тетрадями учеников, анализа системы работы и исправления ошибок в них;
- анализа УМК и другой учебно-методической литературы, представленной учителем (желательно письменно);
- собеседования с учениками, администрацией школы, членами родительского/попечительского совета.

Для присвоения высшей категории учитель дополнительно представляет:

- разработки научно-методического исследования, выполненного в форме реферата/опубликованных статей в профессиональных изданиях/учебной программы/тезисов выступления на профессиональных конференциях;
- подробный анализ собственного опыта работы и перспектив дальнейшего исследования.

**ОБРАЗЦЫ КОНТРОЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ
ПО АУДИРОВАНИЮ ИЗ МЕЖДУНАРОДНЫХ
ЭКЗАМЕНОВ UCLES (УРОВНИ PET И FCE)**

PET

Task 1

Questions 8—13

- Look at the questions for this task.
 - You will hear a tourist guide talking about some places to visit in London.
 - Put a tick in the correct box for each question.
- 8 The guide says you can eat at the Canal Café Theatre...
- A before the show.
 - B during the show.
 - C in the interval.
 - D after the show.
- 9 What has improved at the Donmar Warehouse?
- A It is more comfortable for the audience.
 - B The performers are more famous.
 - C The shows are more up-to-date.
 - D It is now larger.
- 10 What does the guide like about the Hackney Empire?
- A Its shows.
 - B Its audience.
 - C Its appearance.
 - D Its television stars.
- 11 The nearest station to the Hackney Empire is called...
- A London Seals.
 - B London Hills.
 - C London Theatres.
 - D London Fields.
- 12 Which part of the Brixton Academy is unusually big?
- A The entrance.
 - B The screen.
 - C The stage.
 - D The sign.

13 What is special about Mondays at the Drill Hall?

- A The performers are from abroad.
- B It is only open to students.
- C They experiment with new work.
- D Men can't go in.

Tapescript

Now we are ready to start. Listen carefully.

Guide: Now I'd like to tell you about one or two places you might like to go to during the week when we're not visiting anywhere as a group.

The first is the Canal Café Theatre, which is a small sort of, well, not exactly theatre. It's quite central, the tube station is Warwick Avenue. They don't do ordinary plays, more comedy and music and things, sometimes with the audience joining in. It's usually got a good atmosphere, and they serve food as well during the performance.

Another good place, which has been well-known for its high-quality performances is the Donmar Warehouse. This little theatre in Covent Garden also used to be famous for not being very comfortable for the audience. It's had some work done on it and is now much improved and well worth visiting.

If you like seeing today's performers on yesterday's stage, then you should try and get to the Hackney Empire. This is a great old theatre. Inside it's just beautiful, all gold and red. It's where you can see shows by individuals well-known from television as well as groups who are popular with local audiences. You can best reach it from the British Rail station of London Fields by getting a train out from the centre.

I also want to mention Brixton Academy, which is also a very interesting building, in Brixton, naturally, with the largest stage in Europe, where you can see some of the really great international names in rock music and dance.

Lastly, you might consider the Drill Hall Arts Centre, where as well as food and drink they offer courses and classes, and you can watch a play or performance which will certainly be something quite new and experimental and might be from abroad. Mondays, you need to know, are for women only, which may be of interest to some of you. It's very central, near Goodge Street tube, or you can walk from this hotel.

Now listen again. (The recording is repeated.)

Task 2

Questions 14–19

- Look at the notes about a competition.
- Some information is missing.

- You will hear a radio announcer giving information about the competition.
- For each question, fill in the missing information in the numbered space.

Take a photograph showing (14) _____
 First prize: Holiday at (15) _____ Bay,
 Jamaica.
 Second prize: (16) _____ worth £500.
 Closing date: (17) _____
 Age: Must be (18) _____
 Send to DCM Radio, (19) _____,
 Brighton, Sussex.

Tapescript

Now we are ready to start. Listen carefully.

Radio announcer: And now here's news about our latest competition. You won't believe what we're offering you this month. As this is International Year of the Family, you have the chance to win a wonderful family holiday in Jamaica. All you have to do is take a photograph which shows family life. It could be children with their parents or their grandparents or whatever you wish. You don't have to have taken it on holiday of course. Now, the lucky winner has the chance to spend two weeks at Silver Sands Bay in Jamaica. Two weeks of beautiful beaches, sunshine, plenty for everyone to do. There are watersports, children's entertainments and everything is included. That's everything — food as well. Now, the second prize is a camera worth £500 and that's certainly worth having for any holidays coming up. So send us your photograph — in colour or black and white — by 31 August — that's the closing date for entries — and listen to this programme to hear if you've won or not. We will be announcing the winners on 19 September. Now, you must be over 18 years of age. I'm sorry, kids, but you'll have a chance next month in our super sports competition! Send your lucky photograph to us at DCM Radio, 25 East Hill, Brighton, Sussex. And don't forget to write your name and address on the back of the photo. We can't return any photos, I'm afraid, so make sure that you've got another copy if it's your favourite.

Now listen again. (The recording is repeated.)

Task 3

Questions 20—25

- Look at the six statements for this task.
- You will hear a conversation between a girl, Fiona, and a boy, Robert.

- If you think it is correct, put a tick in the box under **A** for **YES**. If you think it is not correct, put a tick in the box under **B** for **NO**.

		A	B
		YES	NO
20	Robert applied for the job because he wanted to work outdoors.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Fiona is looking for a job for the summer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Robert has learnt the rules of American football.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Robert can swim but he's not very good at it yet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Fiona thinks that Robert isn't suitable for the job.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Fiona thinks she would like to work in the summer camp.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tapescript

Now we are ready to start. Listen carefully.

Fiona: You look very happy, Robert. You must be pleased about something.

Robert: I am. You know how I've always wanted to go to the States? Well, I've got a job there for the summer.

Fiona: Oh, well done. I've been trying to get a job for the summer holiday too. Last year I worked in my dad's office but I didn't enjoy it very much. I'd prefer an outdoor job.

Robert: Well, listen to what I'm going to do. Maybe it would suit you too. I answered an advert to work in a children's summer camp in America. I had an interview in London and I've got the job. They're sending me to a camp in the mountains near Seattle in the northwest. I just can't wait.

Fiona: It sounds great. But what are you going to be doing?

Robert: The job title is sports leader. I'll be taking the children swimming and arranging team games for them — football and things like that I expect.

Fiona: I thought you hated football — I've never seen you play.

Robert: Well, no, I don't really like it but I can easily get some practice before I go and I can find out the rules of American football.

Fiona: What else do you think they'll ask you to do?

Robert: Oh, outdoor activities like rock climbing and sailing on the lake.

Fiona: It doesn't sound like your kind of job at all, Robert. I just can't imagine you taking a group of children rock climbing. You can't even swim either!

Robert: Well, I'm going to learn. I've got three months.

Fiona: Did you tell them that you couldn't swim and you'd never been rock climbing?

Robert: No, I wanted the job.

Fiona: Well, I think you should tell them the truth. Maybe they could give you a job in the office or something.

Robert: No, I'll be all right when I get there.

Fiona: Well, it would really suit me. What's the address?

Now listen again. (The recording is repeated.)

FCE

Task 1

You will hear people talking in eight different situations. For questions 1—4, choose the best answer A, B or C.

1 You are visiting a museum when you hear this man addressing a group of people. Who is he?

A a security guard

B a tourist guide

C a museum guide

	1
--	---

2 You're in a restaurant when you overhear one of the waiters talking. Who is he talking about?

A a colleague

B the manager

C a customer

	2
--	---

3 You're waiting in a hospital corridor when you hear this woman talking. What does she say about her doctor?

A He's made a mistake.

B He's been unhelpful.

C He's been untruthful.

	3
--	---

4 You are out shopping when you hear a shop assistant talking to a customer. What is she refusing to do?

A give him some money

B change a faulty item

C repair something

	4
--	---

Tapescript

Question 1

Tourist guide: OK everyone, uh, before we go into the next room I'd like to warn you not to try and touch any of the wall hangings or furniture. As you will see they're very beautiful, with very delicate finishes. The museum is very strict about this and they will ask you to leave if they think you're not

taking the rule seriously. I actually had someone told to leave when I brought a group here last year because he accidentally brushed against something. Um? *(Pause. The recording is repeated.)*

Question 2

Waiter: Well, I said, I don't stand for that sort of thing from anyone. I don't care whether they've been coming here since before I was born, they've no right to speak to anyone like that. I'm doing my job and it's my job to serve her a meal, not run up and down the road with messages. She's going to complain about me she said. Well, I'm going to complain about her! *(Pause. The recording is repeated.)*

Question 3

Woman: To be honest I thought at first he'd got my notes mixed up with someone else. We didn't seem to be talking about the same illness. He kept going on about how it's not uncommon for these side effects to occur. And I thought, that's all very well for you to say, but I'm the only case I know, and I asked what he was going to do now. Well, he just sort of smiled, and said something about 'weighing discomfort against disease', really pompous! And that was it as far as he was concerned. *(Pause. The recording is repeated.)*

Question 4

Shop assistant: Unfortunately, it's just not possible for me to do that. I don't have the authority, you see.

Man: But, but, it's faulty. I know my rights.

Shop assistant: But I can't tell if there's really anything wrong with it, just looking at it, so the best I can do is give you a credit note as if you'd changed your mind about wanting it. Then you can choose goods to the same value, well, either now or at a later date. Because we don't give cash refunds unless there's something actually wrong with the item. Otherwise, I can have it sent back for checking, but I still can't pay anything out till we've had confirmation of a fault. *(Pause. The recording is repeated.)*

Task 2

You will hear a student called Bill talking about his holiday job. For questions 9–18, complete the notes which summarise what he says. You will need to write a word or a short phrase in the box.

Reason for doing job:

	9
--	----------

Building used to be a

	10
--	-----------

Good position because it's near		11
Main alteration: owner has added		12
Bill's favourite task:		13
Owner is very careful about		14
Attitude of male residents to staff		15
Problem with woman who thought he was		16
Other staff treated Bill as		17
Bill is going back in order to		18

Tapescript

Bill: Yeah, over last summer I did this job in an old people's home. I'd been looking for work and I said I wanted something which might be useful, because I want to train as a nurse when I finish school, so they said what about a care assistant, and I said, sure. So, anyway, I went along and it's in this old house, it was a farmhouse, but the farm's all gone, now the town's got bigger, and it's just got a bit of a garden round it. It's got a lawn and flowerbeds at the back, but the front is quite near the road. I was surprised but the old people like it they say, because they can watch what's going on a bit. You know, some places, they're very pretty, but so quiet and they feel cut off. It's quite a nice building, with lots of the old woodwork and so on, just they've put in a couple of lifts for obvious reasons, because they've got some quite frail people among the residents.

I really liked the work, which was a relief, and I got on pretty well with most of the residents. Some of them were a good laugh. They like talking about when they were younger. The best part of my work was when I'd take round their evening drinks, I wouldn't be having to rush off, and I could take time to listen. I suppose they'd told all their stories before but I hadn't heard them, so I was a good audience.

I didn't see much of Mrs Stone, that's the owner, but she seemed all right. She's got two or three of these places, and I think she's always concerned about whether she's going to lose money. But I don't think she's mean. She just can't afford not to be businesslike about it, or they'd go bust. The residents mostly seemed to like her, anyway. They were nice, most of them, one or two of the old girls could be a bit snappy, but I think that was their arthritis, and the old boys were all ever so grateful if you had time to do them any little extras. The only really tricky one was this old girl who thought I was her son-in-law, because of my hair being the same colour, and she didn't get on

with her son-in-law, so she didn't get on with me. But I survived, anyway. The rest of the staff did what they could. It was really good, being treated just the same, like an equal, by very experienced people. It made me value my own work and try to do it as well as them. It was a really useful experience, and I learnt a lot. I'm going back there next month, because I'm organising a concert for them. They're looking forward to it. And what I wanted to ask, was whether anyone ... *(Pause)*

Now you'll hear the recording again.

© Cambridge University Press

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ УСТНЫХ ОТВЕТОВ

1. Способность к коммуникативному партнерству.
2. Лексико-грамматическая правильность речи.
3. Коммуникативная целесообразность лексико-грамматического оформления речи.
4. Фонетическое оформление речи (произношение отдельных звуков, интонационная правильность оформления предложения, ударения).

Способность к коммуникативному партнерству

<i>Балл</i>	<i>Параметры</i>
5	У учащегося почти нет проблем в понимании вопросов на данном уровне. Он способен вести беседу в правильной и интересной форме, давая как фактическую информацию, так и свои комментарии по данной проблеме (мнение, причины). Владеет техникой ведения беседы (может начать и закончить разговор, расспросить, дать информацию, побудить к действию, помочь собеседнику выразить свое мнение, спорить по различным вопросам и делать выводы). Владеет умением спонтанно реагировать на изменение речевого поведения партнера.
3	Учащийся показывает хороший уровень понимания заданий, однако иногда приходится повторить вопрос. Он достаточно свободно ведет беседу, излагая не только факты, но и свое личное мнение по теме. Владеет техникой ведения беседы, но иногда не следит за собеседником, ему не всегда удается спонтанно отреагировать на изменение речевого поведения партнера. Иногда полностью захватывает инициативу в разговоре.
1	Учащийся показывает общее понимание вопросов и желание участвовать в разговоре. Он может определить необходимость той или иной информации и выразить свое мнение, используя простейшие формы. Ему необходимы объяснения и пояснения некоторых вопросов. Его ответы просты и нерешительны. Учащийся не всегда соблюдает временной регламент беседы, часто делает неоправданные паузы, и разговор принимает иной оборот. Иногда нелогичен в своих высказываниях, легко сбивается на заученный текст.
0	Учащийся ответил на несколько вопросов или дал некоторую информацию на очень простые темы. Он часто переспрашивает и просит перефразировать вопросы. Ответы его состоят из коротких фраз или очень коротких предложений. Использует в речевом высказывании заученные куски тем. Не владеет достаточным количеством устойчивых фраз и выражений для ведения беседы, часто повторяется. Легко сбивается с высказывания, не умеет адекватно реагировать на собеседника.

Лексико-грамматическая правильность речи

Балл	Параметры
5	Если учащийся и допускает ошибку, то он сам ее немедленно исправляет. Он умеет правильно выбрать необходимые глагольные формы и времена, использует в речи сложные грамматические структуры. 75% высказываний даны без ошибок. Его речевое высказывание состоит как из коротких, так и сложных предложений. Использует правильное интонационное оформление вопросов и ответов, просьб и восклицаний. Демонстрирует умение употреблять сослагательное и условное наклонения. Речь достаточно вариативна с точки зрения программных требований.
3	Встречаются грамматические ошибки, но это не препятствует общению. Учащийся демонстрирует умения использовать правильные глагольные формы и времена на данном уровне. 50% высказываний должны быть без ошибок. Простые высказывания должны быть грамматически правильными. Употребляет в речевом высказывании условное наклонение, модальные глаголы и их эквиваленты.
1	Ошибки учащегося затрудняют беседу, но не разрушают ее. Он правильно использует разные формы глаголов и времена, соотносимые с темой и форматом беседы, но только по заученной теме. Только 25% высказываний даны без ошибок.
0	Встречается большое количество грамматических и синтаксических ошибок. Отмечается трудность в выборе правильного глагола и постановке его в нужное время. Ошибки повторяются почти в каждом высказывании.

Коммуникативная целесообразность лексико-грамматического оформления речи

Балл	Параметры
5	Учащийся может поддерживать разговор на заданную тему, выражая свои мысли легко и свободно. Он говорит намного больше, чем экзаменатор, он может вставлять замечания и даже задавать вопросы экзаменатору, если это необходимо. Он использует широкий диапазон лексики, демонстрируя умения преодолевать лексические трудности при выражении своих мыслей. Он с удовольствием использует сложные предложения, состоящие из нескольких последовательных частей. Его речевое поведение полностью коммуникативно и когнитивно оправданно.
3	Учащийся с удовольствием отвечает на вопросы собеседника, а также может взять инициативу в разговоре на себя. Наблюдается достаточная беглость иноязычной речи, объем высказываний соответствует

Продолжение

Балл	Параметры
	программным требованиям. Он использует разнообразную лексику, что создает впечатление естественности ситуации. Он пытается устранить влияние родного языка. Редки случаи, когда его речевое поведение коммуникативно и когнитивно неоправданно.
1	Учащийся может участвовать в беседе, но при этом использует чрезвычайно упрощенные лексико-грамматические структуры для выражения своих мыслей. Он в состоянии использовать только очень ограниченный лексический запас, который необходим для обсуждения определенной темы или проблемы. Его речевое поведение минимально приемлемо.
0	Учащийся не может вести с экзаменатором беседу на ИЯ. Он владеет минимальным запасом лексики, но не умеет его коммуникативно приемлемо использовать в ответе. Его речевое поведение коммуникативно и когнитивно неприемлемо.

Фонетическое оформление речи

Балл	Параметры
5	У учащегося произношение полностью соответствует программным требованиям, хотя иногда встречаются незначительные ошибки, которые, однако, не мешают общению на ИЯ. Его речь достаточно выразительна и понятна людям, владеющим стандартизированной иноязычной речью. Он адекватно использует ритмику и мелодику иноязычной речи (в рамках программных требований) для более точного выражения своих коммуникативных намерений.
3	Произношение учащегося в целом соответствует программным требованиям, но встречаются случаи отклонения от произносительных норм. Однако это не мешает ему общаться на ИЯ с людьми, владеющими стандартизированными нормами иноязычной речи. В основном он умеет использовать ритмику, мелодику иноязычной речи, хотя иногда его речь может быть недостаточно выразительной и не может способствовать точному выражению его коммуникативных умений.
1	У учащегося наблюдаются попытки правильно произносить и интонировать речь, но заметна интерференция родного языка. Его речь в основном понятна носителям языка.
0	Произношение учащегося подвержено сильному влиянию родного языка, настолько сильно, что осложняет понимание его речи носителем языка. Общеизвестные и простые слова и фразы даются в неузнаваемом виде.

АЛЬТЕРНАТИВНЫЙ ВАРИАНТ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ (ГОВОРЕНИЕ)¹

<i>Балл</i>	<i>Способность к коммуникативному взаимодействию</i>	<i>Фонетическое оформление речи</i>	<i>Языковая корректность речи</i>	<i>Точность выполнения задания</i>
0	Участник не способен вступать в обсуждение на требуемом уровне. Его вклад в разговор настолько минимален, что продолжать беседу бессмысленно.			
1	Участник способен ответить лишь на некоторые вопросы и частично изложить информацию на знакомую тему. Участник часто переспрашивает и просит уточнить что-либо. Ответы его состоят из коротких фраз и простых, коротких предложений.	Произношение участника настолько сильно подвержено влиянию родного языка, что это осложняет понимание его речи носителем языка. Общеизвестные и простые слова и фразы произносятся неправильно.	В речи участника встречается большое количество грамматических и синтаксических ошибок. Участник испытывает трудности при выборе правильного глагола и постановке его в нужное время. Ошибки встречаются почти во всех высказываниях.	Участник не может найти пути для продолжения беседы. Он владеет минимальным запасом лексики, но не умеет его использовать. В разговоре участник использует слова родного языка вместо незнакомых ему иностранных слов.
2	Участник способен понимать общее содержание вопросов и проявляет желание участвовать в разговоре. Участник может определить необходимость той или иной информации и выразить свое мнение, используя	Участник предпринимает попытки говорить с правильным произношением и интонацией, но все же заметна интерференция родного языка. Его речь в основном понятна носителям языка.	Ошибки участника затрудняют беседу, но не препятствуют пониманию. Он правильно использует разные формы глаголов и времена в соответствии с темой и форматом беседы, но свободного владения ИЯ у уча-	Участник может достаточно свободно вести беседу на какую-либо тему, но при этом использует простые структуры для выражения своих мыслей. Участник старается использовать ту лексику, которая необхо-

¹ Данные критерии разработаны в научно-исследовательском центре «Еврошкола».

Продолжение

Балл	Способность к коммуникативному взаимодействию	Фонетическое оформление речи	Языковая корректность речи	Точность выполнения задания
	<p>простейшие формы высказывания. Участнику необходимы объяснения и пояснения некоторых вопросов. Даже для краткого ответа ему требуется время на подготовку.</p>		<p>стника не наблюдается. Ошибки отсутствуют в 25% высказываний.</p>	<p>дима для беседы по данной теме.</p>
3	<p>Участник демонстрирует хороший уровень понимания заданий в том случае, если задание (вопрос) повторяется несколько раз. Участник достаточно свободно ведет беседу, излагая не только факты, но и выражая свое мнение по данной теме.</p>	<p>У участника хорошее произношение, но иногда некоторые слова произносятся неправильно. Его речь понятна любому носителю языка. Он владеет ритмикой и мелодикой изучаемого языка и демонстрирует хорошие фонетические навыки.</p>	<p>У участника встречаются грамматические ошибки, иногда очень серьезные, но это не препятствует общению. Он демонстрирует умение использовать правильные глагольные формы и времена на данном уровне. 50% высказываний должны быть без ошибок. Простые высказывания должны быть грамматически правильными.</p>	<p>Участник с удовольствием участвует в коммуникации и может взять инициативу в разговоре на себя. Наблюдается свобода и беглость речи, объем высказываний соответствует требованиям. Он использует разнообразную лексику, что создает впечатление естественности ситуации. В случаях затруднений он пытается не прибегать к помощи родного языка.</p>

Балл	Способность к коммуникативному взаимодействию	Фонетическое оформление речи	Языковая корректность речи	Точность выполнения задания
4	У участника почти нет проблем в понимании вопросов на данном уровне. Он способен вести беседу в правильной и интересной форме, давая как фактическую информацию, так и свои комментарии по данной проблеме.	У участника отличное произношение, хотя иногда встречаются незначительные ошибки. Его речь выразительна и понятна любому носителю языка (даже тому, кто ни разу не общался с иностранцами).	Если участник и допускает ошибку, то он сам ее немедленно исправляет. Он демонстрирует умение точно и правильно выбрать необходимые глагольные формы и времена, использует сложные грамматические структуры. Ошибки отсутствуют в 75% высказываний. Его высказывания состоят как из коротких предложений на знакомые темы, так и из более развернутых предложений (со ссылками и комментариями по данной тематике).	Участник может поддерживать разговор на заданную тему, выражая свои мысли быстро и свободно. Он говорит намного больше, чем экзаменатор, он может вставлять замечания и даже задавать вопросы экзаменатору, если это необходимо. Он использует широкий диапазон лексики, включая идиомы, демонстрируя умение преодолевать лексические трудности. Он без затруднений использует развернутые высказывания в подтверждение сказанному.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ

1. Английский язык. Элективные курсы «Культуроведение Британии» «Культуроведение США». 10—11 классы / разраб. В. В. Сафонова, П. В. Сысоев. (Программы общеобразовательных учреждений). — М.: Аст: Астрель: Хранитель, 2007.
2. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку. — М.: Просвещение, 1988.
3. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. — Москва — Воронеж: Российская академия образования — Московский психолого-социальный институт, 2001.
4. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 1991.
5. Концепция 12-летней школы по иностранным языкам/ В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова, М. З. Биболетова и др. — М.: Иностранные языки в школе. — 2000. — № 6.
6. Леонтьев А. А. Психология общения. — М.: Смысл, 1997.
7. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. — Москва — Воронеж: Российская академия образования — Московский психолого-социальный институт, 2001.
8. Материалы Всероссийских олимпиад по иностранному языку (английский язык). — М.: Еврошкола, 2000.
9. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку. — М.: Просвещение, 1990.
10. Новые государственные стандарты школьного образования по иностранному языку. 2—11 классы. (Образование в документах и комментариях). — М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2004.
11. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики. — М.: Русский язык, 1989.
12. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. — М.: Просвещение, 1988.
13. Пассов Е. И., Кузовлев В. П., Царькова В. Б. Учитель иностранного языка. Мастерство и личность. — М.: Просвещение, 1991.
14. Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. — М.: Просвещение, 1998.
15. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. — М.: Просвещение, 1991.

16. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. — Воронеж: Истоки, 1996.
17. Сафонова В. В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе. — М.: Еврошкола, 2001.
18. Сафонова В. В. Английский язык. Школа с углубленным изучением иностранных языков. 2—11 классы. (Программы общеобразовательных учреждений). — М.: Аст: Астрель: Хранитель, 2007.
19. Сафонова В. В. Соловова Е. Н. Программа начального общего образования по английскому языку. — М.: Аст: Астрель, 2007.
20. Соловова Е. Н. Английский язык. Элективный курс «Гид-переводчик». 10—11 классы. (Программы общеобразовательных учреждений). — М.: Аст: Астрель: Хранитель, 2007.
21. Соловова Е. Н. Программа основного общего образования по английскому языку. 5—9 классы. — М.: Аст: Астрель: Хранитель, 2007.
22. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М.: Слово/Slovo, 2000.
23. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. — М.: Просвещение, 1986.



24. Ahrens Patricia, Solovova Elena. Reflections on Learning and Teaching. A video-based professional development materials for teachers of English. — The British Council-Dinternal, 2000.
25. Cambridge Examinations, Certificates and Diplomas. — UCLES, 1995.
26. Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching. Language Learning and Teaching for European Citizenship. — Council of Europe, 1996.
27. Communication in the Modern Language Classroom. — Council of Europe, 1996.
28. Doff Adrian. Teach English. A training course for teachers. — CUP, 1995.
29. Ur Penny. A Course in Language Teaching. — CUP, 1996.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. Основные понятия методики обучения иностранным языкам	3
Лекция 1. Цели обучения иностранным языкам на современном этапе —	—
Лекция 2. Содержание, принципы и средства обучения иностранным языкам	22
Лекция 3. Урок иностранного языка сегодня	44
Раздел 2. Аспекты обучения иностранным языкам	68
Лекция 4. Формирование фонетических навыков речи	—
Лекция 5. Формирование лексических навыков речи	83
Лекция 6. Формирование грамматических навыков речи	103
Раздел 3. Обучение видам речевой деятельности	126
Лекция 7. Обучение аудированию	—
Лекция 8. Обучение чтению	141
Лекция 9. Обучение говорению	164
Лекция 10. Обучение письму	187
Приложения	215

08-34805

Учебное издание

Соловова Елена Николаевна

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Базовый курс

Пособие для студентов педагогических вузов и учителей

Подписано в печать 28.01.08. Формат 60x90 ¹/₁₆. Усл. печ. л. 15,00.
Бумага газетная. Гарнитура Ньютон С. Тираж 3000 экз. Заказ № 8397.

Общероссийский классификатор продукции
ОК-005-93, том 2; 953005 — литература учебная.

Санитарно-эпидемиологическое заключение
№ 77.99.60.953.Д.009163.08.07 от 03.08.2007 г.

ООО «Издательство Астрель»
129085, Москва, пр-д Ольминского, 3а

ООО «Издательство АСТ»
141100, РФ, Московская обл., г. Щелково, ул. Заречная, д. 96

Отпечатано с готовых диапозитивов
в ООО «Типография ИПО профсоюзов · Профиздат»
144003, г. Электросталь, Московская область, ул. Тевосяна, д. 25