



**Уральский
федеральный
университет**

имени первого Президента
России Б.Н.Ельцина

Уральский гуманитарный
институт

И. А. БРЕДИХИНА

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Обучение основным видам
речевой деятельности

Учебное пособие

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
УРАЛЬСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ПЕРВОГО ПРЕЗИДЕНТА РОССИИ Б. Н. ЕЛЬЦИНА

И. А. Бредихина

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Обучение основным видам
речевой деятельности

Учебное пособие

Рекомендовано
методическим советом Уральского федерального университета
в качестве учебного пособия для студентов вуза,
обучающихся по направлению подготовки
45.03.02, 45.04.02 «Лингвистика»

Екатеринбург
Издательство Уральского университета
2018

ББК Ш12-913

Б877

Р е ц е н з е н т ы:

кафедра профессионально-ориентированного языкового образования Уральского государственного педагогического университета (заведующий кафедрой доктор педагогических наук, профессор Н. Н. С е р г е е в а);

М. С. М ы с и к, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры романских языков
Уральского государственного педагогического университета

Бредихина, И. А.

Б877 Методика преподавания иностранных языков : Обучение основным видам речевой деятельности : учеб. пособие / И. А. Бредихина ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2018.— 104 с.

ISBN 978-5-7996-2296-1

Материал в пособии излагается в контексте подготовки студентов к дальнейшему постдипломному самообразованию. Особенность учебного пособия в том, что обучающиеся не просто знакомятся с готовым теоретическим материалом, но и редактируют конспекты лекций, составляя собственные опорные конспекты, решают методические задачи, задумываются над вопросами, связанными с будущей практической деятельностью.

Пособие адресовано студентам педагогических и лингвистических вузов, а также преподавателям иностранных языков.

ББК Ш12-913

ОГЛАВЛЕНИЕ

Список основных сокращений	4
Предисловие	5
Раздел 1. Обучение устному общению на иностранном языке	
1. Обучение аудированию	8
1.1. Общение как основа коммуникативного образования	8
1.2. Психолого-физиологическая природа аудирования	11
1.3. Аудирование как цель и средство обучения	18
1.4. Цели и содержание обучения аудированию	20
1.5. Технология обучения аудированию	22
2. Обучение иноязычному говорению	31
2.1. Характеристика говорения	31
2.2. Содержание обучения говорению	35
2.3. Технология обучения говорению	39
3. Упражнения в обучении устному общению	49
Раздел 2. Обучение письменному общению на иностранном языке	
1. Основные виды чтения. Обучение разным видам чтения	60
1.1. Психологическая, лингвистическая, коммуникативная характеристика чтения	60
1.2. Обучение технике чтения	64
1.3. Проблема классификации видов чтения	72
2. Обучение письму и письменной речи	82
2.1. Значение письма и письменной речи при овладении устно-речевым общением на иностранном языке	82
2.2. Характеристика письма и письменной речи	83
2.3. Особенности обучения письму и письменной речи	85
2.4. Упражнения в обучении письму и письменной речи	91
Список библиографических ссылок	97
Основные методические понятия	99

СПИСОК ОСНОВНЫХ СОКРАЩЕНИЙ

АВСО	аудиовизуальные средства общения
ВРД	вид речевой деятельности
ДЕ	диалогическое единство
ДР	диалогическая речь
ИЯ	иностраный язык
ЛЕ	лексические единицы
МР	монологическая речь
КУ	комплекс упражнений
ОСУ	общая система упражнений
ПР	письменная речь
ПУ	подсистема упражнений
РД	речевая деятельность
РУ	речевые упражнения
СРС	самостоятельная работа студентов
СФЕ	сверхфразовое единство
ТУ	тренировочные упражнения
УРУ	условно-речевые упражнения
ЧСУ	частная система упражнений

ПРЕДИСЛОВИЕ

Данное учебное пособие *предназначено* для проведения занятий:

- в классических, педагогических, лингвистических университетах;
- системе дополнительного высшего образования;
- дистанционной подготовке будущих преподавателей ИЯ;
- системе повышения квалификации преподавателей ИЯ;
- системе переподготовки педагогических работников.

Основная *цель* пособия заключается в формировании методической познавательной самостоятельности студентов, педагогических работников, которую можно охарактеризовать как закрепленную в опыте процессуально-целевую категорию, *отражающую способность и готовность к управлению своей профессионально ориентированной познавательно-методической деятельностью, что проявляется в умении ставить и достигать цели такой деятельности.*

Операциональную основу методической познавательной самостоятельности составляют умения самостоятельного совершенствования методической стороны профессиональной подготовки, а именно: *аутометодические и аутометодически профилированные предметно-методические умения.* Среди последних различаются *теоретико-аналитические* и *конструктивно-технологические* группы умений.

В аутометодических умениях, которые являются управляющими для всех остальных групп умений, можно выделить в соответствии с фазовым характером деятельности следующие подгруппы умений: *диагностико-целевой ориентации и мотивации, планирования и организации, реализации, контроля и коррекции* в отношении различных предметно-методических действий

(т. е. теоретико-аналитических и конструктивно-технологических). Сформированность аутометодических умений будет служить внешним маркером наличия методической познавательной самостоятельности.

Кроме вышеприведенной цели работа с пособием призвана решить *следующие задачи* в ходе профессионально ориентированной методической подготовки обучающихся:

1. Организация процесса усвоения знаний теоретических основ курса и формирование методических умений в ходе самостоятельной подготовки к лекционным и практическим занятиям.

2. Обеспечение необходимого уровня речевой культуры преподавателя ИЯ, умение пользоваться методической терминологией.

3. Формирование рефлексивных умений обучающихся в процессе решения дидактико-методических задач, понимание возникающих проблемных ситуаций при обучении ИЯ.

4. Усиление практической направленности лекционного курса, создание готовности решать проблемные ситуации, используя адекватные приемы и методы обучения.

Содержание и структура учебного пособия соответствуют требованиям ФГОС ВО по направлениям подготовки 45.03.02 «Лингвистика» (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»), 45.03.01 — «Филология» (профиль «Зарубежная филология»), 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль «Иностранный язык»). Кроме того, оно может использоваться в системе дополнительного высшего образования и повышения квалификации преподавателей ИЯ.

Данное пособие является неотъемлемой частью научно-методического обеспечения курса методики преподавания иностранных языков, основная его особенность — нацеленность на формирование и развитие умений самостоятельного совершенствования методической стороны профессиональной подготовки. Структура пособия отвечает поставленным целям и задачам. Каждый раздел состоит из подразделов, включающих теоретический материал, списки основной и дополнительной литературы, а также вопросы для самопроверки и методические задачи. В конце пособия даются

основные методические понятия и приводятся библиографические ссылки. Следует также отметить, что в тексте теоретического материала не приводятся ссылки на общеизвестные высказывания отечественных методистов, для того чтобы не перегружать материал, сделать его более практико-ориентированным. Основное внимание сосредоточено не на воспроизведении готовых образцов знаний, а на использовании методической рефлексии, привычке переосмысливать полученные знания, стараясь закрепить их практическим использованием в процессе самостоятельной работы, хотя бы в рамках решения методических задач.

СРС — индивидуальная, групповая, коллективная — является важной частью учебной работы в рамках данного курса и осуществляется под руководством преподавателя, протекая в форме делового взаимодействия: студент получает непосредственные указания, рекомендации преподавателя об организации самостоятельной деятельности, а преподаватель выполняет функцию управления через учет, контроль и коррекцию ошибочных действий. Содержание самостоятельной работы имеет двуединый характер. С одной стороны, это совокупность учебных и практических заданий, которые должен выполнить студент в процессе обучения, — объект его деятельности. С другой стороны, это способ деятельности студента по выполнению соответствующего учебного теоретического или практического задания. Свое внешнее выражение содержание самостоятельной работы студентов находит во всех организационных формах учебной внеаудиторной деятельности, в ходе самостоятельного выполнения различных заданий.

Раздел 1

ОБУЧЕНИЕ УСТНОМУ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

1. ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ

1.1. Общение как основа коммуникативного образования

Понятие общения и его основные характеристики

Общение — это прежде всего *процесс социальный*, в котором происходит обмен опытом, способами деятельности, умениями и навыками, результатами деятельности. Е. И. Пассов указывает на то, что общение — это всегда *рациональное и эмоциональное взаимодействие* людей, в процессе которого выявляется общность мыслей, формируется образ жизни. Это важнейшее условие формирования *сознания и самосознания личности* [см.: Пассов, 2000, с. 47].

Феномен общения нельзя сводить к прагматике (ряд программ при обучении иностранному языку основываются именно на таком понимании общения). Это и среда обитания, и способ существования, и сам человек. Общение — самостоятельный вид деятельности.

Цель общения — всегда изменение отношений. Общение — это обработка людей людьми. Рассмотрим основные *характеристики общения*: цель, результат, способы, средства и единицы общения.

Общение имеет свой *предмет* (то, на что направлено общение). Очевидно, что общение направлено на взаимоотношения обучающихся.

Говоря о *цели и результате*, еще раз подчеркнем, что общение направлено не на сообщение информации, а на то, чтобы, сообщив информацию, изменить взаимоотношения.

Способы общения: перцептивный, интерактивный, информационный и др.

Средства общения делятся на вербальные (т. е. основные виды речевой деятельности, которым мы обучаем в процессе изучения ИЯ: говорение, письмо, аудирование, чтение) и невербальные (мимика, жесты, интонация, темп, позы и т. д.). Существует мнение, что вербальные средства играют значительно меньшую роль в сравнении с невербальными.

Единицы общения — ситуации как системы взаимоотношений. Именно потому, что ситуация — это единица общения, обучение ИЯ на уроке строится на основе ситуаций, которые должны обладать всеми основными характеристиками общения, несмотря на то, что они являются в большинстве своем учебными, а не реальными.

Краткая характеристика основных видов речевой деятельности

Различают устную и письменную речь, каждая из которых имеет две стороны — речь рецептивную и экспрессивную (рис. 1).

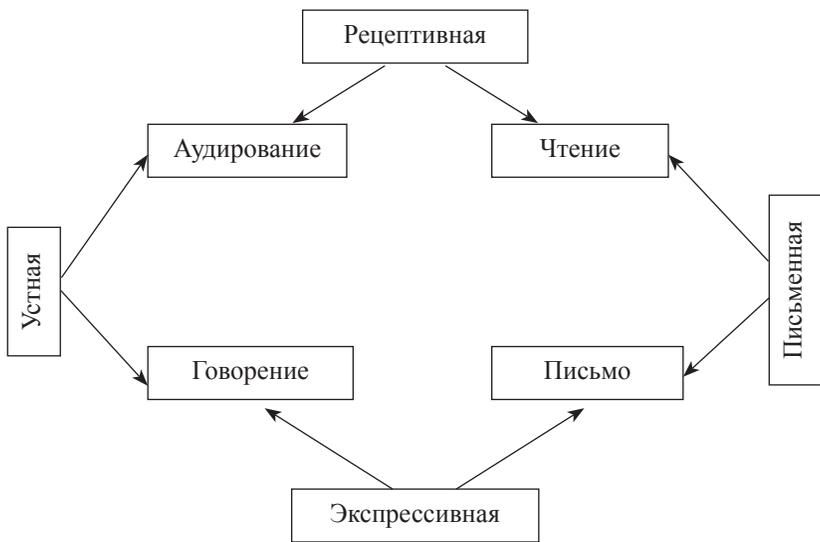


Рис. 1. Основные виды речевой деятельности

Устная и письменная речь, а также обе их стороны функционируют в неразрывном единстве, в процессе общения говорящий и слушающий часто меняются местами (а также читающий и пишущий). Следовательно, обучение им должно протекать во взаимосвязи и взаимообусловленности. Отставание одного вида речевой деятельности тормозит развитие другого вида.

Существуют три аспекта языковых явлений: язык, речь, речевая деятельность. Основные виды речевой деятельности были выделены Л. В. Щербой, который, однако, считал, что *речевая деятельность — один из аспектов языка*. Он предлагал различать три аспекта языка: *речь*, т. е. процесс говорения и понимания; *язык*, т. е. упорядоченный лингвистический опыт; *языковой материал*, т. е. неупорядоченный лингвистический опыт [см.: Щерба, с. 61].

Следующая трактовка речевой деятельности связана с психологическими работами Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева. С середины 70-х гг. XX в. вводится понятие «деятельность общения» — коммуникативная и речевая деятельность получает более узкую интерпретацию: т. е. как деятельность, мотив которой связан с производством самой речи, поэтому мы говорим сегодня при обучении ИЯ об общении (оно выступает как деятельность), цель которого заключается в изменении взаимоотношений.

Устное общение состоит из говорения и слушания, которые в методике называются аудированием. Важно понимать, что понятия *аудирование* и *слушание* несинонимичны. Слушание — акустическое восприятие звукоряда, аудирование, помимо слушания, предполагает слышание, т. е. понимание и интерпретацию воспринимаемой информации.

Аудирование может выступать как самостоятельный вид речевой деятельности (например, аудирование докладов, фильмов) или входить в диалогическое общение в качестве рецептивного компонента, являясь одной из сторон говорения.

Аудирование, в отличие от говорения, — рецептивный вид речевой деятельности. Форма его протекания внутренняя, невыраженная. Однако слушающий воздействует на коммуникацию: его реакция (смех, реплики, жесты) вызывает немедленное влияние. Таким образом, аудирование — реактивный вид речевой деятельности.

Аудирование может быть *непосредственным*, контактным (диалогическое общение) и *опосредованным*, дистантным (радио-, телепередачи).

Аудирование — сложный вид речевой деятельности, поскольку процессы аудирования в реальном общении необратимы и не поддаются анализу и фиксации. Новая информация сменяет старую, сказанное безвозвратно исчезает. Часто не хватает времени на обдумывание услышанного, в связи с чем понимания часто не достигается и процесс общения нарушается.

Рассмотрим подробно, как протекает процесс аудирования с психолого-физиологической точки зрения.

1.2. Психолого-физиологическая природа аудирования

Как мы уже говорили, аудирование относится к рецептивному виду речевой деятельности и представляет собой восприятие и понимание речи на слух в момент ее порождения.

Для осуществления акта общения необходимы следующие составляющие: источник (говорящий); сообщение (текст), передаваемое по слуховому каналу; получатель (слушатель). При этом акт общения совершается в определенной *ситуации* — звучащий текст всегда адресован *определенному слушателю*. Необходимо установить, *кто говорит и к кому он обращается*. Слушающий не просто воспринимает текст, а взаимодействует с ним. Тексты, по существу, не имеют значения, они приобретают его в результате взаимодействия текста с деятельностью слушающего по пониманию этого текста, поэтому случаются ситуации, когда мы понимаем гораздо больше, чем фактически было сказано в данном сообщении. Текст издает сигналы, побуждающие слушающего обратиться к своей памяти в поисках данной информации, которая затем опять применяется в тексте. Текст продолжает издавать сигналы, побуждающие слушающего к рекомбинации, добавлению новых знаний к уже существующим. Изменившийся баланс знания (информации) является предпосылкой для дальнейшего понимания текста. Информация

идет как в направлении от текста к слушающему, так и от слушающего к тексту. Следовательно, несмотря на то, что аудирование мы относим к рецептивным видам речевой деятельности, слушающий активен, поэтому аудирование — это перцептивная мыслительно-мнемическая деятельность. Перцептивная — потому что происходит непосредственное активное отражение когнитивной сферой человека внешних и внутренних предметов. Мыслительная — потому что ее выполнение связано с основными мыслительными операциями: анализом, синтезом, индукцией, дедукцией, сравнением, мнемическая (от греч. *mnemonicon* — искусство запоминания). Происходят действия узнавания, опознавания в результате сличения с эталоном хранящегося в памяти.

Трудности аудирования

В практике преподавания ИЯ аудирование долгое время оставалось как бы на периферии учебного процесса, а в методике преподавания ИЯ оно было своеобразной «Золушкой», поэтому не случайно, что именно с аудированием связано большое количество проблем и неудач.

Рассмотрим трудности более подробно.

1. Первой группой трудностей являются трудности, связанные с условиями восприятия. Здесь играют большую роль однократность и кратковременность предъявления информации, что требует от слушающего быстрой реакции при восприятии звучащего текста. Не меньшее значение имеет темп, задаваемый говорящим. При этом темп говорения зависит от конкретного языка. Средний темп английской речи 250 слогов в минуту, немецкой — 220, французской — 330. Это происходит потому, что в различных языках отличается емкость букв. Так, среднее немецкое слово состоит из 6–13 букв, а английское — из 4–5 букв. Следовательно, емкость немецких букв ниже, чем емкость английских.

Трудности при аудировании нередко связаны и с источником аудирования (кто им является — живой партнер в процессе непосредственного контакта, звучащая речь с аудиокассеты или радиотекст при дистантном аудировании). При этом влияние оказывают

тембр, сила голоса, индивидуальные характеристики речи, имеющиеся отклонения от идиоматического/нормативного произношения, пол говорящего (мужской или женский голос), а также возраст (детский или взрослый голос). Известно, что понимание детских голосов требуют определенных навыков.

Многие методисты отмечают, что в реальном общении невозможно регулировать длительность, громкость и чистоту звучания текста, поэтому слушающий быстро устает, его внимание рассеивается, что, в свою очередь, ведет к потере интереса, убивает мотивацию дальнейшей работы с аудиотекстом [см.: Методика обучения..., с. 239].

2. Следующая группа трудностей связана с восприятием языковой формы и содержательным наполнением аудиотекста. Очевидно, что языковые трудности текста отвлекают слушающих от содержания и процесс понимания нарушается. Существенную роль играет длина воспринимаемых слушающим предложений, наличие незнакомого лексического, грамматического языкового материала, присутствие в информации омонимов (слов, принадлежащих к одной и той же части речи и одинаково звучащих, но разных по значению), например, *der Ball* — мяч, *der Ball* — бал как танцевальный вечер; омофонов (слов одинаково звучащих, но имеющих разное написание): *week* — неделя, *weak* — слабый.

Существуют также так называемые ложные друзья переводчика, интернационализмы, имеющие в иностранном языке другое значение, слова, употребляющиеся в переносном значении, многозначные слова, например, *letter* — буква, письмо, пункт параграфа, человек, сдающий в аренду, эрудиция и т. д.

Трудности, которые относятся к содержанию аудиотекста, связаны с пониманием фактов (цифр, дат, имен собственных, географических названий и пр.), логики изложения из-за большого количества фактической информации, а также общей идеи текста, что нередко случается, если основная мысль выражена имплицитно, а текст является сложным в языковом плане.

3. Третья группа трудностей связана с формой предъявления аудиотекста. Немецкий дидакт Б. Дальгаус, изучив различные

формы предъявления аудиотекстов (аудиотекст с иллюстрацией, аудирование с опорой на печатный текст и без опоры при предъявлении аудиотекста, однократное и многократное предъявление текста), считает, что понимание текста на слух зависит от таких факторов, как сложность текста (чем сложнее текст, тем больше опор требуется для снятия трудностей), языковой опыт обучающихся (чем компетентнее и опытнее ученики, тем быстрее они способны отказаться от опоры в виде печатного текста и других иллюстраций, тем быстрее можно переходить к аудированию текстов без пауз), учебных целей и задач (если ставится задача подготовить учеников к реальной ситуации и сформировать подлинно аудитивную компетенцию, следует отказаться от печатной основы).

В реальной ситуации общения невербальная информация помогает обучающимся понимать аудиотексты, например, мимика, жесты, в учебной же ситуации могут помочь также иллюстрации и фотографии [см.: Dahlhaus, S. 66]. Однако с самого начала обучения учитель должен помнить, что он готовит обучающихся к реальной ситуации общения, поэтому опоры следует редуцировать, готовить обучающихся, например, к пониманию текста без повторного прослушивания.

4. Существуют трудности, связанные с *восприятием определенного вида речевой деятельности и типа высказывания*. Очевидно, что легче воспринимать монологические тексты, чем диалогические, а среди монологических проще для восприятия фабульные, чем описательные.

5. Особую группу составляют трудности, связанные с *социокультурной составляющей* обучения иностранным языкам. Незнание социокультурных особенностей может привести к непониманию речевого поведения партнера, а также нарушить понимание воспринимаемой на слух информации.

Механизмы аудирования и их влияние на успех обучения

В основе аудирования как любого процесса лежат определенные психофизиологические механизмы: *восприятие, узнавание и понимание*.

К механизмам восприятия относят механизм внутреннего проговаривания, оперативной и долговременной памяти, идентификации (сличения), антиципации (вероятностного прогнозирования).

Успешность аудирования связана с механизмами так называемой слуховой памяти и зависит от величины «оперативной единицы восприятия», т. е. способности удерживать в памяти отрезки речи. Именно от способности удерживать в памяти воспринятые отрезки речи зависит процесс понимания аудиотекста, возможность его последующей интерпретации. Благодаря слуховой оперативной памяти, обучающийся удерживает в голове слова и словосочетания, получая время, необходимое ему для осмысления прослушанной информации.

Однако слуховой прием информации невозможен без участия внутреннего проговаривания [см.: Жинкин]. Эффект понимания зависит от успешности «внутренней имитации» слышимой речи. Благодаря механизму внутреннего проговаривания, звуковые образы превращаются в артикуляционные, происходит «внутренняя имитация» воспринимаемого аудиофрагмента. Если мы правильно имитируем, то и правильно воспринимаем.

При восприятии речи постоянно происходит идентификация поступающих сигналов и моделей, которые хранятся в нашей памяти. При этом процесс идентификации связан с прошлым опытом человека, а также с его чувственно-эмоциональной сферой. Очевидно, что чем лучше развита долговременная память, тем эффективнее происходит идентификация.

Исследователями установлено, что еще до начала восприятия, как только появляется установка на слушание, артикуляционные органы уже проявляют минимальную активность. Благодаря этому в познании слушающего возбуждаются определенные модели. Такая преднастройка — основа для действия механизма антиципации или прогнозирования, который дает возможность по началу слова или фразы предугадать их конец. Различают лингвистическое и смысловое прогнозирование.

Представьте себе, что вы слышите начало фразы «Es war ein schöner, sonniger...». Имея определенный языковой опыт, вам нетрудно догадаться, каким словом завершится эта фраза.

Лингвистическому прогнозированию способствует навык сочетаемости слов. Зная правила сочетаемости лексических единиц, ученики с большей и меньшей степенью вероятности могут прогнозировать содержание поступающей информации, поскольку сочетаемость слов в языке ограничена.

Смысловое прогнозирование обеспечивается контекстом, ситуацией общения, личным опытом слушающего, его знаниями. Успешность смыслового прогнозирования во многом зависит от ожиданий слушающего.

Чем богаче наши знания о мире, конкретной теме или ситуации, чем богаче наш словарь, тем выше наша способность предугадать содержание и использовать контекстные подсказки.

Но узнавание еще не есть понимание. Основой понимания является *механизм осмысления*, который функционирует уже на уровне актуального осознания на основе аналитико-синтетической деятельности мозга. Механизм осмысления производит компрессию фраз и отдельных фрагментов текста за счет опущения подробностей и, оставляя в памяти только смысловые вехи, высвобождает ее для приема новой порции информации.

Основными характеристиками понимания являются *полнота, точность, глубина*.

Глубина проникновения в смысл воспринимаемой информации свидетельствует об уровне понимания. Как правило, выделяют два основных уровня понимания: значения языковых единиц, уровень фактов и смысла (критический).

Но единой концепции на этот счет нет. Так, А. Р. Лурия и другие исследователи выделяют следующие уровни понимания текста:

- фрагментарный (отдельных ЛЕ);
- глобальный (темы сообщения);
- детальный (фактов);
- критический (подтекста).

Уровни понимания позволяют судить об уровнях обученности учащихся и конкретизировать цели обучения.

Итак, величина *оперативной единицы восприятия* (слуховая оперативная память) зависит от *внутренней имитации* (правильно

имитируем → правильно узнаем) в результате → *идентификация* (непрерывное сличение воспринимаемой речи с образцами долговременной памяти), т. е. чем лучше долговременная память, тем лучше идентификация.

Успех аудирования зависит от предварительного настроения на аудируемый текст. По сути, это основа действия механизма *антиципации*, своеобразного опережающего отражения действительности. От узнавания слушающий переходит к *осмыслению*.

Структура аудирования

Аудирование, как любой вид речевой деятельности, обладает своей своеобразной горизонтальной структурой. И. А. Зимняя выделяет в аудировании три фазы: *мотивационно-побудительную, аналитико-синтетическую и исполнительскую* [Зимняя].

А. А. Леонтьев говорит о необходимости выделения *фазы контроля*.

Мотивационно-побудительная фаза приводится в движение коммуникативной задачей. Учащимся необходимо сообщить перед аудированием о том, что они будут слушать и что конкретно должны услышать. Мотив создается, как правило, интересной экспозицией, беседой об авторе, теме произведения. В естественном общении источником мотива для восприятия и понимания являются тема общения и сам собеседник (его манера общения, умение привлечь внимание слушающего и т. д.).

Аналитико-синтетическая фаза — это основная часть аудирования. Именно здесь происходят восприятие и переработка информации, поступающей по слуховому каналу. С помощью вышеописанных механизмов (слуховой памяти, прогнозирования, идентификации и др.) происходит умозаключение — результат понимания.

Все эти процессы, включая и сам результат аудирования, носят скрытый характер, т. е. исполнительная фаза в аудировании сливается с аналитико-синтетической.

В реальном общении результат аудирования, т. е. понимание (или непонимание), так и остается, как правило, скрытым. В учебной

ситуации понимание необходимо сделать наблюдаемым, с тем чтобы обучать этому виду речевой деятельности. Вот почему понимание выносится во внешний план, что и осуществляется на фазе контроля. С помощью вербальной или невербальной реакции со стороны учеников учитель должен добиваться обратной связи: поняли или не поняли, удалось или не удалось им решить коммуникативную задачу. Восприятие информации на слух занимает на уроке, по данным ученых, достаточно большое место: от 40 до 60 %.

1.3. Аудирование как цель и средство обучения

В настоящее время принята стратегия обучения одному виду речевой деятельности через другой, поэтому каждый из них выступает как цель обучения и средство (например, говорение при обучении чтению). Цель обучения аудированию: формирование умений аудирования различных видов речи (монологической и диалогической). Аудирование как средство обучения используется:

- 1) как способ введения нового языкового материала;
- 2) средство запоминания языкового материала, в процессе создания прочных слуховых образов языковых явлений в единстве с их значением.

Связь аудирования с другими видами речевой деятельности

При обучении аудированию следует также помнить о взаимосвязи аудирования с другими видами речевой деятельности. Общеизвестно, что овладение видами речевой деятельности осуществляется в рамках единой системы обучения иностранному языку. Обучение аудированию есть лишь подсистема этой общей системы и, как таковая, взаимодействует со всеми остальными подсистемами. В практике общения, а также и в обучении общению слушание неразрывно связано с говорением, партнеры постоянно меняются ролями, выступая то в роли говорящего, то в роли слушающего. Письмо и чтение также связаны с аудированием. (Подумайте, каким образом?)

Требования, предъявляемые к речи учителя

1. Хорошая дикция, четкая, ясная.
2. Текст речи должен соответствовать этапу обучения.
3. Умение владеть мимикой, жестами.
4. Речь должна строиться на знакомом материале, постепенно наполняться новыми образами, т. е. следует использовать слова и выражения, опережающие знания учащихся.
5. Никогда не надо говорить по-русски то, что можно сказать на изучаемом языке.
6. Содержание речи должно быть интересным.
7. Речь должна быть логичной, выразительной.

Начинающий учитель часто совершает ошибки:

1. Весь урок ведет на иностранном языке, но многие фразы переводит.
2. Дает только те приказания, которые усвоены из учебника, знакомы учащимся. В результате — не создается языковой среды.
3. Ведет весь урок на иностранном языке, не обращая внимания на то, что ученик ничего не понимает.

Основные виды аудирования

Существуют разные классификации аудирования. Например, мы уже говорили о контактном и дистантном аудировании. Наиболее распространенная классификация представлена в табл. 1.

Таблица 1

Виды аудирования

Интенсивное/ детальное	Экстенсивное	
	Селективное (избирательное)	Глобальное
Детальное, с полным и точным охватом содержания	Направленное на понимание какой-либо определенной информации (все остальное является неважным и этой информации внимания не уделяется)	Пониманию подлежат центральная (основная) информация текста, так называемые красные нити

Степень интенсивности/экстенсивности аудирования зависит от целей, интересов, которые преследует слушающий и от характера текста, причем в большей степени — от целей и интересов, чем от характера текста.

1.4. Цели и содержание обучения аудированию

Согласно школьной программе в качестве основной цели обучения аудированию как виду речевой деятельности выступает формирование способности понимать на слух не только учебные, но и аутентичные тексты. Учащиеся должны понимать:

- основную информацию (глобальное понимание);
- нужную информацию (селективное понимание);
- полную информацию (детальное понимание).

В методической школе Г. В. Роговой различают лингвистический, психологический, методологический компоненты содержания обучения аудированию. Рассмотрим *лингвистический компонент* [см.: Рогова, Верещагина, с. 119]. Напомним, что к языковому материалу относятся: единицы языка (фонемы, морфемы, ЛЕ, фразеологические сочетания, микро- и макротексты). Говоря о лингвистическом компоненте, мы имеем в виду прежде всего отработку единиц языка, которая происходит в единицах речи при коммуникативном методе. Единицы речи — это ситуативно обусловленные высказывания разной протяженности (речевые образцы, микро- и макротекст). Следовательно, лингвистический компонент аудирования складывается из понимания единиц языка и понимания единиц речи (т. е. даже если происходит обучение пониманию слова, то осуществляется это в речевых единицах).

Психологический компонент содержания обучения — это прежде всего действия, обеспечивающие функционирование механизмов аудирования, а также действия с конкретным языковым и речевым материалом, который, благодаря упражнениям, превращается в навыки и умения. В качестве основных умений аудирования выделяются следующие умения:

- отделение главного от второстепенного;
- определение темы сообщения;

- членение текста на смысловые куски;
- установление логических связей;
- выделение главной мысли;
- восприятие сообщения в определенном темпе, определенной длительности, до конца без пропусков.

Психологический компонент — доведение восприятия понимания звучащей иноязычной речи до уровня навыка, что происходит на основе высокого уровня сформированности произносительных, лексических, грамматических навыков [см.: Рогова, Верещагина, с. 120].

Важно представлять себе, что развитие умений аудирования осуществляется по формуле (рис. 2):

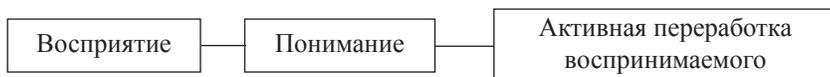


Рис. 2. Развитие навыков и умений аудирования

Методологический компонент (методический) — это общеучебные и компенсирующие умения, обучение учащегося приемам учения по восприятию и пониманию иноязычной речи.

Данный компонент включает в себя умение вести записи во время аудирования, пользоваться опорами, обходить трудности, использовать информацию, предваряющую аудирование (картинки, план, ключевые слова), а также опираться на свой жизненный опыт, знание предмета сообщения. Все эти умения комплексные. Они базируются на синхронной работе многих механизмов и на структуре аудирования как вида речевой деятельности.

Интересные данные приводят английские методисты: в акте общения вербальные средства (звучащая речь) занимают 35 %, остальные средства — невербальные [см.: Soudek, p. 109].

Современная методика предлагает формировать у учащегося умение пользоваться определенным алгоритмом аудирования (при извлечении информации из аудиотекста):

1. Выделять название текста и лицо, от имени которого ведется повествование.
2. Указывать действующих лиц и события.
3. Выражать собственное отношение к прослушанному.

1.5. Технология обучения аудированию

Важно, чтобы при обучении аудированию речь учителя была примером для общения на ИЯ. Учащийся должен убеждаться в своих возможностях, понимать иноязычную речь на каждом уроке. Это развивает у него стремление общаться на языке, служит важным стимулом для повышения мотивации к изучению ИЯ.

Чтобы повысить эффективность обучения аудированию при использовании технических средств обучения, а также непосредственной речи учителя, можно широко применять опоры и ориентиры, привлекать учащихся к самостоятельному прослушиванию фономатериалов дома и в лингафонном кабинете. В методике различают *визуальные (изобразительные)* и *вербальные* опоры при обучении аудированию. К визуальным опорам относятся карты, картинки, фотографии, схемы, планы местности и другие графические материалы. Вербальные опоры могут быть представлены в виде ключевых слов, плана, заголовков, разнообразных анкет, позволяющих слушающему членить текст в соответствии с предложенным способом. Важно обучить школьников находить ориентиры в самом аудиотексте (интонационно выделяемые слова, заголовки и подзаголовки, слова с логическим ударением, риторические вопросы, повторы).

Для успешного обучения аудированию немаловажное значение имеет правильное решение вопроса о целесообразности многократного предъявления одного и того же аудиотекста. Двукратное и трехкратное предъявление аудиотекста в классе целесообразно при установке на последующий пересказ или обсуждение текста. Повторному прослушиванию должна предшествовать формулировка новой практической задачи, мобилизующей учащихся на более глубокое понимание.

Как отечественные, так и зарубежные методисты традиционно предлагают разбить *работу над текстом* на следующие этапы:

1. Дотекстовый.
2. Текстовый.
3. Послетекстовый.

Технология обучения — наука техники обучения. Для чего вводят понятие технологии? В данном случае подчеркивается,

что обучение осуществляется на научной основе. Учитель должен обладать совокупностью знаний о формах, методах, средствах, содержании, приемах обучения, т. е. затрагивается круг вопросов, связанных с управляемостью обучения. Обращается особое внимание на диагностично поставленные цели, гарантирующие достижение результата, постоянную обратную связь, воспроизводимость обучающего цикла. Технология обучения любому виду речевой деятельности выглядит следующим образом: ознакомление (контроль), тренировка (контроль), применение (контроль).

Упрощенно обучение аудированию, следуя трехэтапной схеме, представленной выше, можно представить следующим образом:

1. Инструктаж и предваряющее задание.
2. Восприятие аудиосообщения.
3. Контроль понимания аудиотекста.

Упражнения в обучении аудированию: подготовительные и речевые

Типологию упражнений можно представить так: специальные и неспециальные упражнения. При этом к неспециальным упражнениям относится вся звучащая речь.

Специальные упражнения делятся на тренировочные упражнения (ТУ), или подготовительные, и речевые упражнения (РУ). Возникает вопрос: а есть ли ТУ при коммуникативном методе обучения иностранным языкам? Думается, что да, поскольку тренировка может носить и условно коммуникативный характер, если в упражнении затрагивается не только языковая форма, но и обращается внимание на содержание высказывания.

Существуют и другие классификации упражнений при обучении аудированию:

1. По тексту для аудирования, тематическому принципу деления текстов, используемых для аудирования, степени аутентичности текстов (адаптированные или нет).
2. Второй тип классификации — по виду заданий к прослушиваемым текстам.

Наиболее целесообразной, с точки зрения организации процесса обучения аудированию, является классификация упражнений по заданиям, которые:

- выполняются до текста;
- во время прослушивания текста;
- после прослушивания текста.

Данная классификация помогает верно расставить методические акценты при обучении аудированию. Например, дотекстовые задания интенсивнее всего оказывают влияние на процесс понимания, выполняют функцию управления обучением аудированию, упражнения второго типа лишь частично выполняют эти функции, а упражнения третьего типа вообще не несут этих функций. Здесь ведущей задачей является контролирующая, т. е. именно упражнения первого типа — дотекстовые — тренируют учащегося в аудировании.

Этапы обучения аудированию, последовательность работы над иноязычным звучащим текстом

Поскольку овладение иностранным языком на основе коммуникативной лингвистики должно рассматриваться как поэтапный процесс, конечной целью которого является способность и умение участвовать в иноязычной коммуникации, то и система обучения аудированию должна складываться из нескольких этапов.

На *первом, элементарном, этапе* формируется перцептивная база аудирования.

На *втором, продвинутом, этапе* происходит развитие аудирования как вида речевой деятельности.

На *третьем, завершающем, этапе* — овладение устным общением, в ходе которого учащийся выступает в роли слушающего.

Граница между этапами условна и в то же время они тесно взаимосвязаны. Так, перцептивная база аудирования служит основанием для развития умений и навыков аудирования и формирования его как вида речевой деятельности. Мы рассмотрели этапы по вертикали — от класса к классу, от начального уровня к продвинутому, однако

существуют еще и этапы по горизонтали, т. е. в рамках работы над аудиотекстом.

Рассмотрим обучение аудированию на основе звучащего текста. Как отмечалось выше, работу с аудиотекстом можно разделить на три этапа: дотекстовый, текстовый, послетекстовый.

Цель дотекстового этапа и значение дотекстовых упражнений:

1. *Мотивация учащегося* (ожидание аудируемого текста). На основе проведенных этапов работы создается ситуация ожидания — конкретного текста или продолжения событий. Причем, чем конкретнее эти ожидания, тем больше они могут помочь в понимании текста.

2. *Сообщение важной страноведческой информации*, информации важной в содержательном плане, чтобы понять текст настолько экстенсивно, насколько возможно и настолько интенсивно, насколько это нужно.

3. *Снятие фонетических, грамматических, лексических трудностей.*

Цель текстового этапа зависит от вида аудирования, коммуникативных намерений слушающего. В самом общем виде можно ее представить как понимание информации, извлекаемой из текста с различной степенью полноты.

Цель послетекстового этапа и послетекстовых упражнений: контроль, работа над текстом, развитие умений говорения, письма. Иногда использование информации, полученной из текста при подготовке монологических высказываний, диалогов, дискуссий. Здесь тесно проявляется связь аудирования и говорения. Аудирование выступает как средство обучения говорению (в данном случае могут выполняться задания на интерпретацию текста, оценку мнений, высказывание своего мнения и т. д.).

Чтобы понять это, разберем этапы работы над диалогом, представленным на рис. 3.



Рис. 3. Иллюстрация из книги [см.: Dahlhaus, S. 60]

Учитель предъявляет рис. 3, на котором изображены два рыбака, к ним подходит человек в форме. Преподаватель задает вопросы: Кто изображен на картинке? Что говорит человек в форме? Что отвечают рыбаки? Ученики предлагают различные варианты ответов. Затем слушают текст и отвечают на вопросы.

Шаг 1. Дотекстовый. Подготовка учащихся к ситуации текста:

Определяются роли участников диалога — папа и сын на рыбалке, к ним подходит полицейский и говорит, что рыбачить в этом месте нельзя.

С помощью иллюстрации вводятся новые слова *angeln*, *verboten*, *der Teich*, *die Angel*... и предварительно разъясняются.

Ученики настраиваются на ситуацию текста и аудирование.

Можно выполнить следующие упражнения: обсудить тему текста на родном или иностранном языке, предъявить ключевые слова, начать работу с предложениями, написанными на отдельных карточках.

Шаг 2. Аудирование текста. В середине текста рекомендуется прервать его и задать вопрос. Каким образом будет развиваться диалог дальше — прием, который называется антиципацией (предугадыванием). Цель данного методического приема заключается в том, чтобы ученик попытался строить предположения на иностранном языке, которые затем проверяются в ходе дальнейшего

прослушивания текста, что будет не только речевым упражнением, но и соответствовать психолого-физиологической природе аудирования. Помимо этого, в данном типе задания проявляется тесная взаимосвязь умений аудирования и говорения.

Шаг 3. Упражнения *после прослушивания* диалога:

- Напишите свой вариант конца диалога.
- Придумайте аналогичные истории с водительским удостоверением и т. д.
- Инсценируйте историю.

Рассмотрим подробнее вторую группу упражнений — *упражнений, выполняемых во время слушания текста*. Следует отметить, что упражнения первой и второй групп не исключают друг друга, а в большинстве случаев комбинируются. Основное требование к упражнениям второй группы: они не должны занимать много времени, в противном случае такие упражнения будут препятствовать восприятию текста. Важно также различать упражнения, направленные на обучение экстенсивному и интенсивному аудированию. Для интенсивного аудирования во время слушания можно предложить схемы, таблицы, которые охватывают не только основную, но и детальную информацию.

Например, упражнение, которое можно выполнить во время прослушивания текста «Работа с планом города» На рис. 4 приведен план города Бохум. Цель упражнения: тренировка описания пути.

Разберем ход урока, рассмотрим упражнения, выполняемые до аудируемого текста:

1. Повторение лексики: глаголы движения, наречия типа «справа», «слева» и т. д.

2. Работа с картой Германии. Ответы на вопросы: как далеко от Бохума до Кельна? Голландии?

3. Необходимы картинки с изображением различных учреждений, зданий в городе (например, вокзала, музея горного дела, планетария и т. д.). Учитель читает предложение, а ученики отмечают, к каким рисункам они относятся. Например, учитель произносит предложение: «Здесь можно наблюдать за звездным небом». Ученики соотносят предложения с картинкой планетария и т. д.

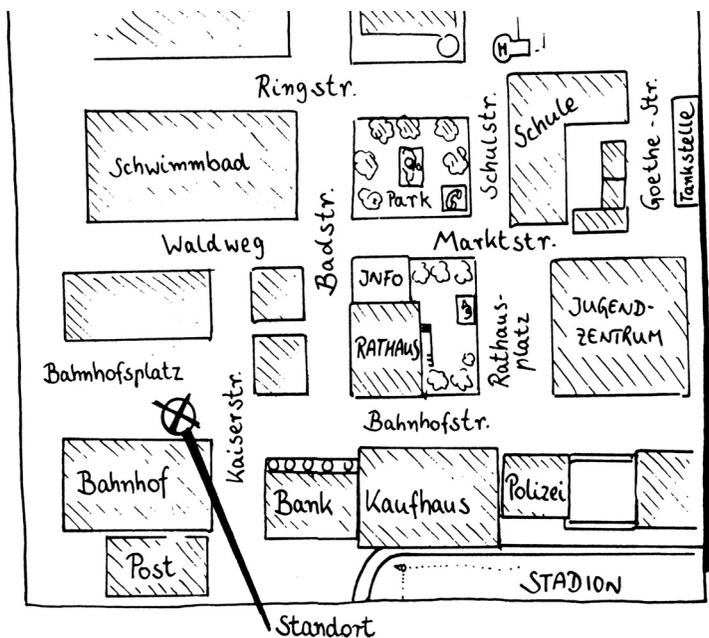


Рис. 4. Пример из книги [см.: Dahlhaus, S. 101]

Во время прослушивания аудиотекста «Прогулка по городу» ученики могут выполнять следующее упражнение: учитель раздает ксерокопии планов города, а учащиеся, слушая, отмечают путь на карте или следят за продвижением главного героя с карандашом в руке (можно задать вопрос: можно ли описанным способом пройти к вокзалу).

В заключение главы рассмотрим задания и упражнения, выполняемые после предъявления текста. Цель таких упражнений — контроль правильности понимания текста, дальнейшая работа над текстом (аудирование выступает здесь как средство обучения другим видам речевой деятельности).

Примеры упражнений:

1. Заполнение таблиц.
2. Какие высказывания соответствуют действительности, какие нет.

3. Прослушайте краткое высказывание и скажите, верно это или нет.
4. Шесть основных тематических специальных вопросов к тексту: кто, что, когда, где, как, почему это сделал.

Прослушав текст и выполнив ряд упражнений к нему, можно и дальше использовать информацию аудиотекста (лингвистического и содержательного плана) для развития навыков устной и письменной речи. Контроль понимания следует проводить как на иностранном, так и на родном языке, с помощью тестовых заданий либо традиционных упражнений (например, на подстановку). В целях проверки понимания необходимо использовать тестовые формы контроля, позволяющие одновременно охватить весь класс. К ним относятся альтернативный тест (да — нет, верно — неверно), тест множественного выбора (из 3–4 утверждений — одно правильное, остальные отвлекающие) и тест дополнения, восстановления. Иногда после выполнения тестового задания можно предложить учащимся обменяться тетрадями, проверить друг у друга слова по ключу и оценить правильность выполнения заданий.

Критерии оценки понимания содержания прослушанного сообщения зависят прежде всего от того, насколько слушающему удалось реализовать коммуникативное намерение, установку к выполненному заданию.

Установка слушающего может быть связана с пониманием основной и лично-значимой информации, получением сведений, представляющих ценность для практической деятельности или для общения в коллективе.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Основная

Обучение аудированию : учеб. пособие / под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. — Воронеж : НОУ «Интерлингва», 2002. — (Сер. Методика обучения иностранным языкам; № 12). — 40 с.

Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов. — М. : Просвещение, 1988. — 223 с.

Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. — М. : Просвещение, 2000. — 232 с.

Д о п о л н и т е л ь н а я

Бориско Н. Ф. Сам себе методист, или Советы изучающему иностранные языки / Н. Ф. Бориско. — Киев : ИНКОС, 2001. — 267 с.

Пассов Е. И. Программа — концепция коммуникативного иноязычного образования / Е. И. Пассов. — М. : Просвещение, 2000. — 173 с.

Dahlhaus B. Fernstudieneinheit 5. Fertigkeit Hören / Barbara Dahlhaus. — Berlin : Langenscheidt, 2007. — 193 S.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. В каком случае аудирование выступает как самостоятельный вид речевой деятельности, а в каком — как средство обучения другим видам речевой деятельности?

2. Какие психолого-физиологические механизмы лежат в основе умений и навыков аудирования?

3. Назовите этапы обучения аудированию по вертикали и горизонтали? Всегда ли нужно использовать при работе с аудиотекстом все три этапа? Какой этап является наиболее важным для формирования умений и навыков аудирования?

4. Почему ответы на вопросы нельзя отнести к адекватным формам контроля сформированности умений аудирования?

5. Как проверяется степень сформированности умений аудирования на международных и отечественных экзаменах по иностранному языку?

6. Каковы цели дотекстовых, текстовых и послетекстовых упражнений? Как эти упражнения способствуют формированию навыков и умений аудирования?

7. Как вы думаете, какие упражнения и задания может использовать учитель для снятия трудностей аудирования? Как эти трудности можно уменьшить при обучении аудированию?

8. Приведите примеры заданий, предназначенных для обучения разным видам аудирования. Обоснуйте адекватность выбора данных заданий.

9. Чем отличается обучение аудированию на уровне А1 и А2, В1 и В2. Обоснуйте свой ответ, используя информацию общеевропейской системы уровней владения неродными языками.

10. Обучение аудированию в 1-й четверти в 3-м классе учитель начал с предъявления монологического аудиотекста в записи, звучащего в нормальном темпе 2 мин. с опорой на ключевые слова. Объясните, в чем методическая ошибка учителя.

11. Разработайте фрагмент урока обучения аудированию на основе аудиотекста монологического характера для учащихся 5-х классов, предварительно ознакомьтесь с требованиями программы основного общего образования по выбранному вами иностранному языку для 5-го класса.

2. ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ

2.1. Характеристика говорения

Говорение, или экспрессивная речь — сложный многогранный процесс, позволяющий осуществлять вместе с аудированием устное вербальное общение [см.: Рогова, Верещагина, с. 132].

Содержанием говорения является выражение мыслей в устной форме. В основе говорения лежат произносительные лексические, грамматические навыки. При коммуникативном методе мы опираемся на схему «Формирование навыка развития речевого умения», при этом важно понимать, что навык формируется в условиях, адекватных речевым.

Структура говорения как вида речевой деятельности.

Связь говорения с аудированием и другими видами речевой деятельности

Рассмотрим внешнюю *структуру говорения*. Она состоит из следующих частей:

1. *Мотивационно-побудительной*: создание замысла высказывания для чего (потребность), зачем (мотив, побуждение собеседника) и что сказать (цель);

2. *Аналитико-синтетической*: на данном этапе происходит подготовка реализации замысла высказывания. При говорении на иностранном языке учащимся нужно отобрать хранящиеся в памяти слова (анализ) и включить их в речевое целое (синтез) для осуществления замысла. Для того чтобы слова сохранялись в памяти, необходимо, чтобы они обрастали *парадигматическими* и *синтагматическими* связями, чем больше этих связей, тем выше «готовность» слова к включению в речь. *Парадигматическая связь* предполагает ассоциации при сопоставлении слов по различным признакам (по близости/противоположности значения). Особую роль для говорения играют *синтагматические связи*, т. е. сочетание слова с другими словами. При *анализе* происходит *отбор* готовых к употреблению единиц иностранного языка (например, *May I come in, I am on duty...*). Срабатывает моторный план, идет припоминание вербальных средств. При синтезе — *достраивание, конструирование, комбинирование* — грамматическое структурирование фразы, которая при изучении иностранного языка представляет большую трудность (например, у ученика в голове хранится фраза *I am a pupil*. Ему нужно сообщить, что мы ученики. Идет замена *I* → *we*, *am* → *are* + добавляется трансформация множественного числа существительного *pupils*. Он выбирает то, что лежит наготове, т. е. *am* и *pupil* — включается интерференция);

3. *Контрольно-исполнительной* — внешнего оформления высказывания и контроля, задача которых сигнализировать о возможных ошибках и способствовать их исправлению. Для этого необходим эталон, который формируется в результате языковой практики.

Все перечисленные части составляют структуру говорения как вида речевой деятельности.

Существует тесная связь говорения с другими видами речевой деятельности, прежде всего аудированием.

Лингвистические и психологические исследования речевой деятельности свидетельствуют о том, что устная и письменная формы общения, при всех присущих им особенностях, не являются обособленными системами, равно как рецептивные и продуктивные виды общения.

Если обратиться, например, к сравнительной характеристике слушания и говорения, то следует констатировать, что они характеризуются сложной мыслительной деятельностью с опорой на внутреннюю речь и механизм прогнозирования.

Основным различием этих двух процессов являются их конечные звенья — кодирование информации для говорения и декодирование для слушания. Процесс кодирования предполагает владение фонологической системой языка. Слушание, не подкрепленное говорением, может привести к искажению слуховых образов и затруднить образование акустико-артикуляционных навыков.

Краткий сопоставительный анализ двух форм устного общения свидетельствует не только о тесном взаимодействии слушания и говорения, но и об их органической связи с чтением и письмом.

Письмо возникло на базе звучащей речи, как способ фиксации звуков языка для сохранения и последующего воспроизведения информации. Чтение является как бы переходной формой от говорения к письму, сочетая в себе признаки того и другого.

Каждая речевая деятельность в норме обеспечивается совместной работой нескольких анализаторов, однако функция каждого из них остается строго дифференцированной, а взаимосвязь между анализаторами — динамической, подвижной, изменяющейся при переходе от одной формы речевого общения к другой. Например, связь между слуховым и речедвигательным анализаторами не является абсолютной, а зависит от многих факторов, в первую очередь сложности умственной деятельности, формы общения (устного или письменного), языковой трудности текста, речевого опыта учащихся в родном и иностранном языках и т. д.

Две формы говорения, диалогическая и монологическая речь

Монолог — речь одного лица, выражающего в более или менее развернутой форме свои мысли, намерения, оценку событий и т. д. *Диалог* — форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами. *Единицей обучения диалогической речи* является диалогическое

единство (ДЕ — совокупность двух соседних высказываний, реплик, связанных между собой по содержанию и форме). *Единицей обучения монологической речи* является сверхфразовое единство (СФЕ) — сложное синтаксическое целое, отрезок речи в форме последовательности двух и более предложений, объединенных общностью темы в смысловые блоки [см.: Щукин, с. 295].

Разграничение между диалогической и монологической речью (ДР и МР) условно, поскольку монологическая речь также предусматривает наличие слушающего и поэтому как бы включена в диалогическую, точнее, в устно-речевое общение, которое по своей природе диалогично. Многие ученые полагают, что диалог — наиболее естественная форма устной речи. Поэтому в большинстве случаев принята стратегия при обучении устной речи от диалогической к монологической речи.

Можно рассмотреть диалог с разных точек зрения, дать ему лингвистическую, психологическую и экстралингвистическую характеристику. Особенно важна *лингвистическая характеристика* диалогической и монологической речи. Для чего нам необходима данная характеристика? Обучение МР и ДР требует различной организации материала и приемов работы с ним [см.: Рогова, Верещагина, с. 135]. Однако в практике обучения, как отмечает Г. В. Рогова, часто происходит смешение этих форм при организации общения (табл. 2).

Таблица 2

Характеристика МР и ДР

МР	ДР
<i>Лингвистическая</i>	
Полнота и развернутость. Информативность. Основной вид предложений повествовательный (стиль приближен к книжно-письменному)	Использование разговорных клише (репродуктивных элементов). Эллиптичность конструкций. Стиль разговорный (но не для школы). Преобладание простых предложений

МР	ДР
<i>Экстралингвистическая</i>	
Играют меньшую роль	Играют очень большую роль, однако учебная речь зачастую монотонна. Необходимо обучать жестам, мимике в русле коммуникативного метода. Например, русский при счете загибает пальцы, англичанин разгибает и т. д.
<i>Психологическая</i>	
Обращенность, мотивированность	
Участвует в основном речедвигательный анализатор. Преимущественно контекстна, поэтому монолог последователен, логичен, завершен, непрерывен	Речедвигательный + слуховой анализаторы. ДР преимущественно ситуативна (поэтому до обучения ДР необходима презентация ситуации), отсюда ее нельзя спланировать, запрограммировать, большая эмоциональность и экспрессивность

Таким образом, исходя из характеристики монологической и диалогической речи, подчеркнем, что целью обучения говорению является развитие способности осуществлять устное речевое общение в разнообразных социально-детерминированных ситуациях.

2.2. Содержание обучения говорению

Традиционно различают три компонента содержания обучения говорению: лингвистический, психологический и методологический. *Лингвистический компонент* заключается в воспроизведении языковых и речевых единиц, которые усваиваются в определенных учебных ситуациях в рамках конкретных тем; *психологический* — в овладении навыками и умениями экспрессивной речи; *методологический* — в умении пользоваться опорами, осознанно производить операции, необходимые для осуществления говорения, создавать свои опоры для овладения монологической речью.

Виды монологической речи и диалогических единств

В зависимости от содержания МР делится: на описание, сообщение (рассказ), рассуждение; от степени самостоятельности — на репродуктивную, репродуктивно-продуктивную, продуктивную; от степени подготовленности — на подготовленную, частично-подготовленную, неподготовленную речь.

В школьной программе предусмотрены следующие типы ДЕ: диалог — односторонний расспрос, двусторонний расспрос, диалог — обмен мнениями, диалог — волеизъявление.

Структурно диалоги бывают *микродialogами* (в основе однотипные диалогические единства, находящиеся в логико-смысловой зависимости) и тематическими *макродialogами* (включают в себя несколько микродialogов). Кроме того, в методике выделяют *свободные* и *стандартные* диалоги с четко закрепленными ролями, предполагающие использование стереотипного языкового материала.

При обучении ДР и МР важно понимать, какими действиями овладевают учащиеся. Наиболее простое действие — это репродукция — через нее учащиеся усваивают основные речевые структуры и их лексическое наполнение (чем младше учащиеся, тем легче им дается репродукция):

My name is (частичная репродукция).

I live in Moscow. → *Sasha lives in Moscow* (трансформация *live — lives*).

I have a book (interesting, English) → (расширение).

Комбинирование выходит за уровень навыка и уже связано с умением. Например, конструкция *I am fond of ... of music. Yesterday I was at the concert.*

Опоры при обучении говорению

Опоры в развитии навыков и умений говорения бывают *языковые, речевые и содержательные*. Последние подразделяются на *вербальные* и *невербальные*. Их количество и выбор определяются в зависимости от конкретных условий обучения:

- возраст и уровень общей образованности учащихся;
- уровень владения языком;

- особенности речевой ситуации;
- характер речевого задания/степень понимания речевой задачи всеми участниками общения;
- индивидуальные особенности личности обучающихся.

При обучении монологическому высказыванию используются различные виды опор. Например:

— наглядность (картина, рассказ в картинках, схематический рисунок кроки, фотография, плакат, диафильм, реальный предмет);

— текст (любого содержания, но несложный в языковом отношении, фабульный, описательный, информативный, который учащиеся могут изложить, обсудить и т. д.);

— тема (сформулированная на различном уровне абстракции и касающаяся разных сфер жизни и учебной деятельности);

— предложение (поговорка, афоризм или крылатое выражение, которые могут дать повод к монологическому сочинению);

— экспозиция (небольшой по объему материал — газетное сообщение, карикатура, театральная программа, объявление, микро-рассказ, изложение разных точек зрения — все, что содержит проблематику, стимул к дискуссии, выражение своего отношения и т. д.);

— ситуация (краткое изложение реальных или воображаемых обстоятельств и положений, стимулирующее учащихся к МР в жанре рассказа, комментирования, описания и т. д.);

— ориентиры (пункты плана или схемы высказывания, ключевые слова или фразы, открывающие микротемы текста).

На начальном этапе широко используются изобразительные опоры, важно, чтобы опоры были комплексными (направленными и на языковую форму, и на содержание речи): картинки, серии картинок, видеофильмы — для овладения навыками употребления ранее усвоенного языкового материала (лексического, грамматического) в самостоятельных высказываниях. Последовательность использования опор на младшем этапе:

- 1) предметная и изобразительная наглядность;
- 2) текст;
- 3) ситуация;
- 4) тема.

Данная последовательность меняется на среднем и старшем этапах обучения, где широко используется в качестве опоры для развития монологических умений опорная схема (зачин, главная часть, заключение).

Последующая динамика развития монологических умений идет в направлении от описания картинок по теме к построению рассказа по теме, близкой учащемуся (моя семья, мой класс, спортзал и т. д.). Речь учащихся приобретает качества информативной МР по теме.

На этапе совершенствования монологических умений по опорам (текст, наглядность, ситуация, комментирование картинок) их речь приобретает подлинно коммуникативный характер.

Текст как постоянная опора при обучении говорению

Особо следует отметить важность такой опоры, как текст, при обучении МР. Работа с текстом предполагает выполнение ряда упражнений, связанных с его пересказом. Пересказ текста по вопросам, ключевым словам и т. д. с расширением контекста, заменой ситуаций в тексте, придумыванием окончания текста по прочитанной первой части и т. д. развивает многие качества монологических умений. Работа с текстом, особенно на этапе совершенствования монологических умений, проходит в творческих упражнениях (обсуждение поступков героев, критическая оценка действий и событий и т. д.). Тема, как правило, является заключительным этапом работы над совершенствованием монологического высказывания.

Обучение МР на основе текста имеет целый ряд преимуществ. Во-первых, текст достаточно полно очерчивает речевую ситуацию, и учителю нужно только использовать ее для порождения речевых высказываний учащихся и частично видоизменять с помощью речевых установок и упражнений. Во-вторых, грамотно отобранные тексты имеют высокую степень информативности, а значит, определяют 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.

Значение опор: разгружают память, помогают структурировать высказывание (с чего начать, что сказать далее, как завершить высказывание), учитывают три уровня речепорождения (мотивационно-побудительный, аналитико-синтетический и исполнительный).

2.3. Технология обучения говорению

Цели обучения говорению

Основной целью обучения говорению является развитие у учащихся способности осуществлять устное речевое общение в разнообразных ситуациях. После окончания школы выдвигаются следующие требования к уровню подготовки выпускников в области говорения. Выпускники должны уметь:

а) вести диалог в ситуациях официального и неофициального общения в бытовой, социокультурной и учебно-трудовой сферах, используя аргументацию, эмоционально-оценочные средства;

б) рассказывать, рассуждать в связи с изученной тематикой, проблематикой прочитанных/прослушанных текстов, описывать события, излагать факты, делать сообщения;

в) создавать словесный социокультурный портрет своей страны и стран изучаемого языка [см. : Примерные программы..., с. 29].

Выпускники школ с углубленным изучением иностранного языка должны владеть речевыми умениями, которые позволили бы им общаться в большем количестве ситуаций, при этом допускаются неточности с использованием языковых средств.

Подготовка выпускников гимназий и лингвистических лицеев должна отличаться таким уровнем, который позволил бы им пользоваться языком с учетом профессионально-ориентированных и личных интересов. Их высказывания должны характеризоваться разнообразием языковых средств, развернутостью и обоснованностью суждений.

Учащиеся гимназий должны уметь легко переходить с одной темы на другую. При этом допускаются: недостаточная беглость, неточности, использование языковых средств, что, однако, не должно препятствовать естественному речевому общению.

Этапы и упражнения обучения монологической и диалогической речи

Формирование говорения осуществляется в ходе выполнения упражнений, очевидно, что от организации последовательности их выполнения будет зависеть успех обучения в целом. Рассмотрим классификации упражнений для обучения МР и ДР: репродуктивные и продуктивные, языковые и речевые, подготовительные и речевые, тренировочные и творческие. Причем следует отметить, что до обучения говорению необходимо обеспечить достаточную тренировку в правильности использования фонетического, грамматического, лексического оформления высказывания, где говорение выступает как средство обучения и носит репродуктивный, в широком смысле этого слова, характер (табл. 3).

Таблица 3

Упражнения для обучения говорению

I тип	II тип
<i>Подготовительно-репродуктивные</i> упражнения формируют материально-операциональную основу говорения (лексические, грамматические, фонетические упражнения на имитацию, подстановку, трансформацию, комбинирование). Это могут быть и УРУ, и ТУ — все зависит от наличия/отсутствия коммуникативной задачи (имитация, подстановка)	<i>Продуктивные</i> упражнения обеспечивают учащихся возможностью использования сформированных навыков при решении коммуникативных задач. Говорение — цель обучения: УРУ (репродуктивно-продуктивные — подстановка, трансформация, комбинация) и РУ (продуктивные).

Остановимся также на этапах обучения говорению.

I этап — *подготовительный*. Цель: формирование материально-операциональной стороны говорения. На этом этапе происходит выработка языковых автоматизмов, навыков быстрого и безошибочного использования фонетического, лексического, грамматического материала. Основное внимание следует уделить форме высказывания, но содержание, тем не менее, тоже

важно. Упражнения репродуктивные (имитация, подстановка), репродуктивно-продуктивные (подстановка, трансформация, комбинирование).

II этап — обучение *подготовленной речи*. Цель: формирует содержательную сторону говорения. Этап подготовленного высказывания учит отбору языковых средств, соответствующих цели коммуникации. Внимание гибко распределяется между формой и содержанием. В центре внимания находится выражение содержания с помощью адекватного логико-структурного материала. Здесь можно выделить два уровня: *уровень микромонолога* (СФЕ) и *микродиалога* (ДЕ), т. е. формируются основные единицы МР и ДР. Уровень развернутого диалога и монолога.

III этап — обучение *неподготовленной речи*. Формирование и развитие умений инициативной речи, свободного говорения.

В методике упражнения принято делить на типы, среди которых выделяются виды упражнений. Рассмотрим типы и виды упражнений, направленных на обучение монологической речи (табл. 4).

Таблица 4

Упражнения в развитии монологической речи

Типы упражнений	Языковые (подготовительные)	Условно-речевые на уровне текста	Речевые на уровне текста
Виды упражнений	Направлены на овладение высказыванием на уровне одного предложения. Эти упражнения формируют материально-операционную основу речи. Они относятся к доречевому, «навыковому» уровню	На уровне СФЕ обучают элементарному высказыванию	Ведут к овладению уровнем свободной речи

Два пути обучения говорению

Существуют два разнонаправленных, взаимодополняющих подхода / пути к обучению иноязычному говорению: «снизу вверх»

и «сверху вниз». Рассмотрим обучение ДР: дедуктивный — «*путь сверху вниз*» и индуктивный — «*путь снизу вверх*». С методической точки зрения различаются *диалогическое единство, микродиалог и макродиалог*. *Единицей обучения диалогической речи* является ДЕ.

При обучении ДР рекомендуется установить конечную цель обучения этому виду РД и промежуточные цели применительно к различным ступеням обучения, выделить этап формирования основных диалогических умений и этап совершенствования этих умений в речевом общении (групповом неподготовленном диалоге, тематической беседе), определить характер упражнений, вербальных и невербальных опор и учебно-речевых ситуаций.

Диалогические умения предполагают владение достаточным запасом функционально разнообразных реплик и включают в себя следующие частные умения:

- реплицировать (обмениваться репликами в диалоге и полилоге);
- проводить свою стратегическую линию в общении в согласии с речевыми интенциями собеседников или вопреки этим интенциям;
- учитывать новых речевых партнеров;
- прогнозировать поведение собеседников, исход той или иной ситуации [см.: Пассов].

В обучении монологу и диалогу имеется много общего, но, тем не менее, для учебного общения ДР представляет больше трудностей, чем МР. Е. Н. Соловова выделяет следующие основные характеристики диалога, которые обуславливают трудности овладения этой формой говорения [см.: Соловова, с. 199]: реактивность и ситуативность.

В методике обучения иностранным языкам выделяют *разновидности диалогов: свободные и стандартные, типовые*. В стандартных диалогах за участниками четко закреплены определенные социальные роли (родитель — ребенок, учитель — ученик, продавец — покупатель). К свободным диалогам традиционно относятся беседы, дискуссии, интервью, т. е. те формы речевого взаимодействия, где изначально общая логика развития разговора жестко не фиксируется социальными речевыми ролями. Граница между свободными и стандартными диалогами в реальном общении подвижна,

эти разновидности диалогов могут легко трансформироваться в ходе развития речевого общения в зависимости от изменений речевой ситуации. При обучении диалогу выделяются те же пути, что и при обучении монологу.

Обучение диалогу *путем «сверху вниз»* является наиболее оптимальным для обучения стандартным, или типовым, диалогам.

Итак, при дедуктивном пути обучение начинается от целого диалога-образца к построению собственного подобного диалога. Алгоритм действий преподавателя в данном случае:

1) прослушивание диалога-образца как структурно-интонационного эталона, его восприятие на слух, затем с графической опорой с целью общего понимания, выявления действующих лиц, их позиций. Следующий этап — аналитический. Цель: выявление и «присвоение» особенностей данного диалога (клише, обращений, модальных слов и выражений);

2) контроль понимания диалога-образца (вопросы, истинные, ложные утверждения...);

3) воспроизведение диалога по ролям хором за учителем (либо повторение отдельных реплик);

4) воспроизведение диалога-образца в парах (если необходимо, то заучивание отдельных реплик). Контрольное воспроизведение отдельными учащимися;

5) стимулирование диалогического общения на основе подобной, но новой ситуации. Эквивалентное замещение отдельных элементов диалога;

6) воспроизведение видоизмененного диалога.

При овладении диалогической речью «сверху» действия учащихся в большей степени основаны на процессах запоминания и репродукции, основная нагрузка, таким образом, ложится на их память, а действия не всегда удается в достаточной мере коммуникативно мотивировать и стимулировать, если не сделать ставку на интерпретацию исходного диалога.

Второй подход — *индуктивный* («путь снизу») — предполагает путь от усвоения элементов диалога (реплик) к самостоятельному его ведению на основе учебно-коммуникативной ситуации.

Учащиеся овладевают отдельными речевыми действиями расчлененно, на основе серии упражнений. Обучение диалогу *путем «снизу вверх»* предполагает, что у учащихся нет исходного диалога-образца.

В данном случае речь идет не просто об использовании диалога, а об обучении диалогической форме общения, следовательно, у учащихся необходимо совершенствовать следующие диалогические навыки и умения:

- умение задавать вопросы разных типов;
- логично, последовательно и понятно отвечать на поставленные вопросы;
- использовать различные реплики реагирования в процессе общения;
- употреблять различные вводные структуры и клишированные выражения;
- пользоваться различными способами реализации речевых функций, таких как выражение согласия или несогласия, сомнения, удовлетворения, просьбы и т. д.

Обобщенно поэтапное обучение подготовленной и неподготовленной ДР и МР можно представить в виде табл. 5.

Таблица 5

Этапы обучения монологической и диалогической речи

№ п/п	МР	ДР
I	Подготовительные условно-речевые упражнения (<i>ABCDE</i>)	
II	Микродиалог	Микромонолог
III	Развернутый диалог	Развернутый монолог
IV	Неподготовленная речь	
	Диалогическая речь	Монологическая речь

Рассмотрим, что понимает под подготовительными условно-речевыми упражнениями И. Л. Бим (цепочка *ABCDE*, по И. Л. Бим) [см. : Бим, с. 180]:

A — обучение утверждению (учитель дает образец утверждения и побуждает учащихся к его воспроизведению с помощью

условно-коммуникативных реплик, например: *Bestätigt meine Aussage, Antwortet mit Ja/*Подтвердите мое высказывание. Ответьте утвердительно);

B — обучение переспросу, выражению сомнения, предположения (учитель подсказывает содержание вопроса с помощью реплики: *Frage, ob/*Спроси, так ли...). (Как строят общие вопросы, т. е. обучают построению упражнений без вопросительного слова);

C — обучение возражению, отрицанию (учитель использует побуждающую условно-коммуникативную реплику *Widersprecht mir! Antwortet mit Nein!/*Возрази мне, ответ отрицательно!).

D — обучение запрашиванию информации с помощью вопросительных предложений с вопросительным словом: *Fragt, wer das ist, was das ist?* (Как строят специальный вопрос);

E — обучение побуждению, просьбе (используется побуждающая реплика *Laß ihn an die Tafel gehen/* Попроси его пройти к доске).

Эта цепочка упражнений помогает формированию механизмов ДР. Завершает эту серию диалог-расспрос, в котором все указанные виды упражнений сочетаются друг с другом.

Факторы, определяющие успешность обучения говорению

Успешность обучения говорению зависит от индивидуально-возрастных особенностей учащихся, от лингвистических и дискурсивных характеристик текстов и, наконец, от мотивации учащихся и условий обучения. Очевидно, что навыки говорения не формируются сами по себе, им необходимо обучать в соответствии с вышеописанными этапами и используя специальные упражнения (см. табл. 4, 5). Не менее важным условием успешного обучения говорению является систематический контроль сформированных умений и навыков говорения.

Приемы и формы *контроля* должны отвечать следующим требованиям:

1. Выполнять не только контролирующую, но и обучающую функцию.
2. Быть адекватными, т. е. направленными на проверку одной формы общения.

3. Быть интересными для обучающихся и соответствовать их возрастным особенностям.

4. Не требовать усилий для проверки и обработки результатов. Определенными *показателями уровня сформированности умений говорения* являются следующие параметры:

- количество слов/фраз в сообщении;
- количество простых и сложных предложений;
- количество реплик в диалоге;
- умение вести себя адекватно целям и задачам коммуникации;
- языковые средства, которыми пользуется говорящий (разнообразие, степень тематической обобщенности, правильность употребления);
- семантическая ценность высказывания (степень информативности, связности, развернутости, соответствие ситуации).

Умения говорения, являющиеся объектом контроля на старшем и профилльно-ориентированном этапе обучения:

- вести беседу в связи с содержанием прочитанного, услышанного;
- делать связное сообщение (подготовленное);
- а также развернутый рассказ с высказыванием собственного мнения и сообщение повествовательного и описательного характера;
- делать неподготовленное высказывание по теме/ситуации;
- комментирование услышанного/прочитанного.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Основная

Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. — М. : Аркти-Глосса, 2000. — 165 с.

Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов. — М. : Просвещение, 1988. — 223 с.

Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций / Е. Н. Соловова. — М. : Просвещение, 2002. — С. 164–186.

Дополнительная

Бим И. Л. Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / И. Л. Бим. — М. : Рус. яз., 1991. — 288 с.

Димент А. Л. Творческие упражнения при работе над устной речью / А. Л. Димент, М. В. Столпникова // Иностр. яз. в школе. — 2013. — № 8. — С. 91–92.

Клементенко А. Д. Теоретические основы методики обучения ИЯ в средней школе / А. Д. Клементенко, А. А. Миролюбов. — М. : Педагогика, 1981. — 454 с.

Лытаева М. А. Совершенствование умений говорения на основе текста для чтения на старшем этапе / М. А. Лытаева // Иностр. яз. в школе. — 2004. — № 3. — С. 53–59.

Настольная книга преподавателя иностранного языка : справ. пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Бутько, С. И. Петрова. 7-е изд., стереотип. — Минск : Выш. шк., 2001. — 522 с.

Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. — М. : Просвещение, 1991. — 287 с.

Обучение говорению на иностранном языке : учеб. пособие / под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. — Воронеж : НОУ «Интерлингва», 2002. — (Сер. Методика обучения иностранным языкам; № 11).

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Дайте характеристику говорению как виду речевой деятельности. Являются ли МР и ДР разными видами говорения? Обоснуйте свой ответ.

2. Какое место данный вид речевой деятельности занимает сегодня в процессе обучения иностранному языку?

3. Назовите основные отличительные черты МР и ДР. Какие разновидности монолога и диалога вы можете назвать?

4. В чем заключается значение опор при обучении МР? Почему текст является «постоянной опорой при обучении МР»? Обоснуйте важность данной опоры для учащихся старших классов, студентов неязыковых вузов.

5. В чем заключается особенность проверки навыков и умений учащихся в данном виде речевой деятельности?

6. Назовите задания по разделу «Говорение», используемые в ЕГЭ. Разберите критерии оценивания данных заданий. В чем их особенность?

7. Проанализируйте фрагмент урока по обучению ДР учащихся V класса. Разберите методические ошибки учителя:

Учитель читает диалог-образец. Ученики слушают.

A: Hello, Kate.

B: Hello, Bob.

A: How are you? I haven't seen you for ages.

B: I'm fine. Thanks.

A: Where are you going?

B: I am going to the shop. Tomorrow I'm going to go to a birthday party and I have to buy a present.

A: What are you going to buy?

B: I have no idea.

A: OK. I'll help you. What kind of person is your friend?

B: He is musical.

A: What instrument does he play?

B: He plays the saxophone in a band.

A: B buy a case for this saxophone.

B: He has already bought it. What else can you advise me?

A: Is he sporty?

B: Yes, he is. He is very good at sports. It's his best point.

A: What sports is he fond of?

B: Jogging.

A: What clothes does he wear for jogging?

B: In summer he wears shorts and a T-shirt. But now it's a bit cold for such clothes.

A: Then buy a tracksuit.

B: What a good idea! Thank you.

• Учащиеся повторяют за учителем каждую реплику хором и индивидуально.

• Диалог прослушивается еще раз.

• Учащиеся получают задание выучить диалог наизусть. Ученики возражают учителю, утверждая, что задание слишком трудное.

Как лучше построить работу над диалогом-образцом? Напишите свой вариант данного фрагмента урока.

8. В чем заключается различие методики обучения ДР на начальной и старшей ступенях обучения. Обоснуйте свой ответ, используя Примерные программы по иностранным языкам.

9. Приведите примеры опор, используемых при обучении ДР в 5-х и 8-х классах.

3. УПРАЖНЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ УСТНОМУ ОБЩЕНИЮ

Данная глава предназначена для самостоятельной проработки и составления на основе приведенного ниже текста собственного опорного конспекта. Для составления конспекта необходимо продумать его план, в этом вам поможет приведенная ниже основная и дополнительная литература, а также фрагмент текста из учебника по методике преподавания иностранных языков*.

Проблема системы упражнений в методике обучения иностранным языкам

В современной методике процесс обучения иностранным языкам рассматривается как непрерывная цепочка последовательно выполняемых упражнений. Качество выполнения упражнений сказывается на успехе овладения речевой деятельностью на иностранном языке.

Упражнения, исходя из деятельностной природы обучения иностранным языкам, выступают как форма связи языкового материала и реализации поставленных задач обучения. Другими словами, упражнения являются не только средством усвоения языкового материала, но и средством овладения различными видами речевой деятельности.

* Методика преподавания иностранных языков : общ. курс / отв. ред. А. Н. Шамов. М. : АСТ Москва ; Изд-во Восток-Запад, 2008. С. 67–76.

В отечественной методической науке упражнение рассматривается по-разному. Одни ученые считают его структурной единицей методической организации учебного материала. Другие видят в нем единицу обучения иноязычной речевой деятельности. Упражнения реализуют самые разнообразные приемы обучения, создают благоприятные условия для развития речевых навыков и умений на иностранном языке.

Упражнения могут выполняться в различных условиях. Если внимание учащихся направлено на содержание, а не на языковую форму, то в этом случае они выполняют речевые действия, связанные с выражением собственной мысли или с пониманием мысли, заданной автором текста (в аудировании или в чтении).

Психологи понимают под упражнением многократное выполнение определенных действий или видов деятельности, имеющее целью их освоение, опирающееся на понимание и сопровождающееся сознательным контролем и корректировкой (Л. Б. Ительсон).

И. Л. Бим видит в упражнении минимальную единицу организации учебной деятельности школьника по усвоению элементов системы иностранного языка. Единицы обучения олицетворяют способ использования единиц материала непосредственно в деятельности учащихся.

Упражнение, в понимании И. Л. Бим, — это форма взаимодействия учителя и учащихся (при самостоятельной работе — учащихся и учебника), опосредуемая учебным материалом и имеющая стандартизованную структуру. Упражнение включает в свою структуру следующие элементы:

- а) постановку задачи;
- б) указание на пути ее решения (опоры, ориентиры);
- в) ее решение;
- г) контроль (самоконтроль).

С. Ф. Шатилов видит в упражнении специально организованное в учебных условиях одно- или многократное выполнение отдельной операции, ряда операций либо действий речевого (или языкового) характера.

Упражнения характеризуются следующими параметрами:

а) целью (целевая установка), речевой задачей (условной или реальной);

б) речевыми действиями;

г) языковой формой и содержанием;

д) определенным местом в системе упражнений;

е) определенным временем на его выполнение;

ж) результатом, который достигается в результате его выполнения;

з) вербальным и невербальным материалом;

и) способом выполнения упражнения;

к) организационной формой выполнения упражнения.

При решении проблемы упражнений встают два вопроса:

а) определить критерии разграничения типов упражнений;

б) построить конкретную систему упражнений на основе выделенных критериев.

В теории методики преподавания иностранных языков классификация упражнений проводилась на основе самых разных критериев:

а) на основе учета процессов памяти, узнавания, осмысления и воспроизведения языкового материала (К. А. Ганшина, И. А. Грузинская);

б) на основе различения языка и речи (И. В. Рахманов, М. С. Ильин);

в) на основе этапов процесса овладения иноязычной речью (Е. И. Пассов).

Существование большого количества точек зрения на проблему классификации упражнений объясняется многогранностью данной проблемы, возможностью подхода к проблеме классификации упражнений с разных точек зрения.

Первая попытка разработать основные типы и виды упражнений для обучения иностранным языкам была предпринята академиком И. В. Рахмановым, который выделил:

а) языковые и речевые упражнения;

б) упражнения, связанные и не связанные с текстом;

в) переводные и беспереводные упражнения.

Б. А. Лapidус в своей классификации упражнений предлагает:

- а) чисто тренировочные упражнения;
- б) элементарные комбинированные упражнения;
- в) комбинированные упражнения.

Особого внимания заслуживает классификация упражнений, которую предлагает Е. И. Пассов. В качестве исходного критерия для определения типов упражнений он выделяет цель упражнений с точки зрения этапов становления речевого умения. Согласно этому критерию все упражнения делятся:

а) на упражнения для формирования навыков (условно-речевые упражнения);

б) упражнения «на развитие умений» (речевые упражнения).

Среди типов упражнений Е. И. Пассов выделяет их виды по следующим параметрам:

1) по речевой задаче;

2) ситуативной соотнесенности фраз;

3) обусловленности высказывания содержательной и структурной сторонами;

4) по опорам, используемым при составлении высказывания.

Все сказанное выше можно представить в виде табл. 6.

Исходя из методического требования по вычленению трудностей при обучении устной речи, С. Ф. Шатилов предложил аспектную классификацию речевых тренировочных упражнений. Так, целью грамматически направленных коммуникативных упражнений является формирование речевых грамматических навыков на знакомом лексическом материале. Цель лексически направленных речевых упражнений, в свою очередь, состоит в тренировке лексики в речи в знакомых грамматических формах и структурах.

Классификация упражнений необходима как в теоретическом, так и в практическом плане. Для методической науки наличие обоснованной классификации упражнений особенно важно, так как она определяет состояние методики как науки и уровень ее развития. На практике система упражнений позволяет эффективно строить процесс обучения иностранному языку.

Типы и виды упражнений в методике преподавания ИЯ

Типы и виды упражнений	Основные признаки	Речевая задача	Ситуативность	Обусловленность высказывания	Опоры и их характер
Р	Р-2	Не обусловлена	Реальная	Не обусловлено ни по форме, ни по содержанию	Нет ни вербальных, ни иллюстративных
	Р-1	Не обусловлена	Реальная	Обусловлено частично по содержанию	Частичные вербальные, иллюстративные
УР	УР-2	Обусловлена	Реальная, но может быть и условной	Обусловлено частично по форме и по содержанию	Главным образом вербальные, слуховые
	УР-1	Обусловлена	Условная	Обусловлено по форме и содержанию	Вербальные, зрительные

Понятие «система» предполагает наличие определенного множества элементов, частей, которые объединены определенным образом.

Элементы и части системы имеют определенную функцию. Они характеризуются наличием прочных связей между элементами системы. Эти связи, кроме того, обеспечивают ее устойчивость и целостность.

Система упражнений обеспечивает:

- а) подбор необходимых упражнений, соответствующих характеру того или иного навыка или умения;
- б) определение необходимой последовательности упражнений;
- в) правильное расположение материала и его соотношение;
- г) систематичность (регулярность) определенного материала и определенных упражнений;

д) правильную взаимосвязь (соотношение и взаимодействие) разных видов речевой деятельности между собой и внутри себя.

Тесное взаимодействие упражнений между собой, как указывает И. Л. Бим, и их межуровневые переходы, т. е. их система, обеспечивают комплекс целенаправленных действий по достижению конкретных целей обучения основным видам речевой деятельности.

Одним из возможных путей решения проблемы системы упражнений в преподавании иностранных языков в средней школе является подход, который предложил в свое время Е. И. Пассов, выделивший четыре уровня усвоения иноязычного материала. Рассмотрим эти уровни.

1-й уровень — это уровень усвоения частного языкового материала (фонетического, лексического и грамматического).

2-й уровень — уровень усвоения какой-либо стороны речевой деятельности, например, произносительной, грамматической или лексической в говорении.

3-й уровень — это уровень применения языкового материала в каком-либо виде речевой деятельности (в аудировании, говорении, чтении или письме).

4-й уровень предусматривает усвоение иностранного языка в целом (одновременное использование всех видов речевой деятельности).

Комплекс упражнений (КУ) предусматривает автоматизацию частного языкового материала (лексического, грамматического, фонетического), совершенствование навыков с опорой на текст, развитие речевого умения на основе одной темы.

Подсистема упражнений (ПУ) предусматривает усвоение одной из сторон речевой деятельности. Обучение, например, говорению включает три подсистемы упражнений для усвоения произносительной, лексической и грамматической сторон речи. Каждая подсистема включает комплексы упражнений.

Частная система упражнений (ЧСУ) предусматривает усвоение какого-либо вида речевой деятельности: говорения, аудирования, чтения и письма. ЧСУ состоит из определенных подсистем.

Общая система упражнений (ОСУ) предусматривает усвоение языка в целом. Состав общей системы упражнений зависит от цели обучения.

Общий подход Е. И. Пассова в построении системы упражнений для обучения языку в целом не лишен логики и убедительности. Вместе с тем предложенная им модель частной системы упражнений для обучения говорению не отражает этапов формирования навыков.

Существенным признаком системы упражнений, считает И. В. Рахманов, является выделение типов упражнений, последовательность их выполнения.

В составе компонентов системы упражнений Н. И. Гез выделяет постоянные и вариативные признаки. К постоянным признакам она относит: последовательность выполнения упражнений, этапы формирования навыков. Среди вариативных признаков Надежда Ивановна называет набор и характер речевых операций, зависящих от языкового материала, этапа обучения и вида речевой деятельности.

С. Ф. Шатилов определяет систему упражнений как оптимальный набор необходимых типов упражнений, выполняемых в таком количестве и в такой последовательности, которые обеспечивают наиболее успешное овладение учащимися данным видом речевой деятельности в данных условиях при наименьшей затрате труда и времени для данной ступени обучения или данного класса, с учетом общедидактических и психологических закономерностей овладения этим видом речевой деятельности.

В системе упражнений, по мнению многих авторов, должен быть отражен конкретный вид речевой деятельности. Это связано с тем, что навыки обслуживают различные виды речевой деятельности, имеют свою специфику, развиваются по своим закономерностям.

Для иллюстрации положений, приведенных выше, рассмотрим принципиальную схему упражнений для обучения устной речи, предложенную С. Ф. Шатиловым (табл. 7).

Принципиальная схема упражнений для обучения устной речи С. Ф. Шагилова

Этап овладения деятельностью	Языковая деятельность (языковые навыки и умения)		Речевая деятельность (речевые навыки и умения)	
	Типы упражнений	Цель выполнения и содержание упражнений	Типы упражнений	Цель выполнения и содержание упражнений
Первичный	Языковые фонетические, грамматические упражнения (языковые упражнения 1-го уровня)	Осмысление и первичное запоминание новых явлений на основе анализа языковых знаний	Первичные, имитационно-репродуктивные (по аналогии с образцом) условно-речевые лексически и грамматически направленные устные и письменные упражнения	Первичное употребление нового языкового явления в речи учащихся с опорой на образец и правила при выражении мысли на иностранном языке
Тренировки	Языковые устные и письменные грамматические, лексические тренировки на упражнения на образование грамматических форм, конструирование предложений с заданным содержанием	Запоминание языковых фактов. Создание языковых навыков в формах образования (спряжения, склонении, конструировании, словообразовании, слово-сочетании) вне связи с их коммуникативной функцией в речи	Аспектно направленные (лексические и грамматические), комплексные условно-речевые (тренировочные, ситуативные и контекстные) устные и письменные, диалогические и монологические упражнения, выполняемые в связи с разнообразными стимулами, имитирующими речевое общение	Целенаправленное и систематическое употребление изучаемых явлений в речи в ограниченных, заданных предложениях с опорой на вариативную наглядность (картинки, диапозитивы) динамического речевого контекста, фрагментов текста, мотивов темы

Этап овладения деятельностью	Языковая деятельность (языковые навыки и умения)		Речевая деятельность (речевые навыки и умения)	
	Типы упражнений	Цель выполнения и содержание упражнений	Типы упражнений	Цель выполнения и содержание упражнений
Заключительный	Условно-речевые, адекватно направленные на употребление в речи грамматических и лексических синонимов в связи с потребностью более точного стилистического выражения смысла	Развитие языковых умений в формировании, словообразовании, трансформации, в замене синонимических форм и реконструкции форм в речи	Комплексные, полино речевые (коммуникативные), контекстуальные (в связи с текстом) и ситуативные по реальному и воображаемому ситуациям, диалогам, устным упражнениям в спонтанной речи по теме и межтемным ситуациям	Правильное употребление в речи изучаемого явления в естественной связи с другими явлениями и в любом речевом контексте, в спонтанной диалогической и монологической речи по теме и межтемным мотивам (тематический и межтематический этапы)

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Что такое упражнение? Что понимают психологи, дидакты и методисты под упражнением?
2. Какова структура упражнения?
3. Как соотносятся термины: «упражнение», «задание», «задача»?
4. Что представляет собой система, подсистема упражнений? Что такое комплекс и частная система упражнений?
5. Что следует учитывать при создании системы, комплекса упражнений для обучения ИЯ на начальном и продвинутом этапах обучения?
6. Какие проблемы существуют при классификации упражнений?
7. Приведите примеры типов и видов упражнений.
8. Что такое речевые и условно-речевые упражнения? Чем они отличаются? Приведите примеры речевых и условно-речевых упражнений. В чем их отличие?
9. Для чего нужны тренировочные (формальные) упражнения при обучении иноязычной устной речи? Приведите примеры тренировочных упражнений.
10. На основе приведенных источников составьте опорный конспект по данной теме.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Основная

Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. — М. : Аркти-Глосса, 2000. — 165 с.

Методика преподавания иностранных языков : общ. курс / отв. ред. А. Н. Шамов. — М. : АСТ Москва ; Изд-во Восток-Запад, 2008. — 253 с.

Дополнительная

Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / И. Л. Бим. — М. : Просвещение, 1998. — С. 102–107.

Бим И. Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач / И. Л. Бим // *Иностр. яз. в школе.* — 1985. — № 5. — С. 30–37.

Бредихина И. А. Методика преподавания иностранных языков: теоретико-методологические основы обучения. Рабочая тетрадь. Ч. 1 / И. А. Бредихина ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2007. — С. 32–38.

Ильин М. С. Основы теории упражнений по иностранному языку / М. С. Ильин ; под ред. В. С. Цетлин. — М. : Педагогика, 1975. — 152 с.

Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе : учеб. пособие для студентов пед. колледжей / под ред. В. М. Филатова. — Ростов н/Д : Феникс, 2004. — С. 172–183.

Обносов Н. С. К вопросу о содержании понятия неподготовленной речи и классификации упражнений, направленных на ее развитие / Н. С. Обносов // Иностр. яз. в школе. — 2012. — № 4. — С. 102–107.

Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика / А. Н. Щукин. — М. : Омега-Л, 2010. — С. 230–232.

Раздел 2

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОМУ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

1. ОСНОВНЫЕ ВИДЫ ЧТЕНИЯ. ОБУЧЕНИЕ РАЗНЫМ ВИДАМ ЧТЕНИЯ

1.1. Психологическая, лингвистическая, коммуникативная характеристика чтения

Чтение как вид речевой деятельности

Чтение — рецептивный вид речевой деятельности (ВРД). Напомним, что речевая деятельность — активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловливаемый ситуацией общения процесс передачи и приема сообщения [см.: Зимняя, 1985]. «Чтение — процесс восприятия и смысловой обработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка» [Клычникова, с. 6]. Чтение складывается из перцептивной и смысловой обработки информации. Таким образом, в чтении выделяют содержательный план (смысл текста) и процессуальный план (как прочитать и озвучить текст). В содержательном плане результатом деятельности будет понимание текста (прочитанного), в процессуальном — сам процесс чтения, т. е. соотнесение графем с фонемами, формирование внутреннего речевого слуха, перевод вовнутрь внешнего проговаривания, сокращение внутреннего проговаривания и т. д. Для того чтобы перейти к содержательному плану (т. е. пониманию), необходимо хорошо отработать процессуальный план чтения.

Процессы зрительного восприятия изучены в психологии достаточно подробно (в отличие от осмысления). Изначальный момент чтения, его сенсорная основа — зрительное восприятие текста (восприятие осуществляется комплексами, т. е. единица времени — слово).

Любое восприятие зрительного образа слова сопровождается актуализацией его слухомоторного образа, иначе говоря, внутренним проговариванием, без этого узнавание невозможно. У зрелого чтеца восприятие автоматизировано, что позволяет ему сосредоточиться на понимании текста (мыслительных операциях), а не на языковой форме. Внутреннее проговаривание сворачивается.

Структура чтения

Чтение формирует качества наиболее развитого и социально ценного человека. Особенность чтения, в отличие от восприятия таких видов культуры, как телевидение, видео, в том, что это всегда труд — интересный, доставляющий удовольствие, радость, но труд. Именно труд, вложенный человеком в самого себя, и формирует в нем эти качества [см.: Плотников, с. 9].

Чтение, как и аудирование, является рецептивным, реактивным и по форме протекания невыраженным внутренним видом речевой деятельности. И поэтому многое из того, что было сказано об аудировании (предмет, продукт, результат, структура РД), относится и к чтению.

Представим процесс восприятия речи при чтении и аудировании для сравнения в форме табл. 8.

Таблица 8

Сравнительные характеристики чтения и аудирования

[Методика обучения..., с. 277]

№ п/п	Чтение	№ п/п	Аудирование
1	Ритм и темп зависят от читающего	1	Ритм и темп задает говорящий
2	Вся информация в руках читающего	2	Информация подается постепенно
3	Некоторые части текста можно прочесть повторно	3	Возможности повторно услышать текст нет
4	Можно «перескочить» через некоторые места текста	4	Восприятие поступательно
5	Можно задержаться на месте	5	Необходимо внимательно следить за поступающей информацией

С психологической точки зрения чтение представляет собой единый процесс, состоящий из техники чтения и понимания при чтении (т. е. процессуальный и содержательный аспекты). Понимание соотносится с техникой чтения как цель и средство. В структуре чтения как деятельности можно выделить *мотив* (общение с помощью печатного слова), *цель* (получение информации, которая интересует читателя), *условия* деятельности (овладение графической системой языка и приемами извлечения информации), *результат* (понимание текста с разной степенью точности).

В структурном отношении чтение, как и любая речевая деятельность, характеризуется уровневым характером, что обуславливает поэтапную работу при обучении чтению. Большинство методистов выделяют следующие этапы:

- 1) мотивационно-побудительный;
- 2) аналитико-синтетический;
- 3) контрольно-исполнительный.

Следовательно, обучение чтению будет строиться так же, как и обучение другим видам речевой деятельности, т. е. как процесс поэтапный, и будет включать дотекстовый этап: мотивацию, подготовку к чтению, текстовый (собственно чтение) и послетекстовый этапы. Последний этап связан с переработкой, осмыслением полученной информации и контролем правильности ее понимания.

Чтение как цель и средство обучения, его связь с другими видами речевой деятельности

Рассмотрим значение чтения при обучении иностранному языку. Очевидно, что оно играет исключительно важную роль в жизни современного человека, так как открывает доступ к ведущим источникам информации — книге и газете. Чтение играет огромную *познавательную* и *воспитательную роль* (воспитывает чувства, волю человека, способствует формированию личности) в жизни людей. Необходимость чтения для специалиста очевидна, поскольку большая часть информации поступает через печатные материалы.

Одна из основных целей обучения иностранному языку — выработка умения в процессе чтения извлекать информацию из графически зафиксированного текста, что позволяет практически использовать иностранный язык после окончания курса обучения, так как одной из специфических особенностей изучения иностранного языка в нашей стране является ее географическая удаленность от стран изучаемых языков, что ограничивает устно-речевое общение, поэтому стратегия общения с текстом занимает в современной методической науке приоритетное место. В табл. 9 показано, что чтение не является стабильным процессом, протекающим всегда одинаково. Оно всегда зависит от цели [см.: Гальскова, 2000, с. 129].

Таблица 9

Чтение в естественной коммуникации (по Н. Д. Гальсковой)

Чтение		
С какой целью?	Что?	Как?
Удовольствие, воздействие на эмоции. Расширение кругозора	Художественный текст	Общее понимание
Информирование с целью воздействия	Инструкции. Рецепты. Программы. Приказы	Детальное понимание. Информация предназначена для последующего использования
Образование, расширение профессионального кругозора	Тексты по специальности, газеты, журналы	Детальное понимание, поиск информации, интерпретация информации, ее запоминание (не всей, а необходимой, важной)

Анализируя табл. 9, можно сделать вывод, что чтение выступает и как цель, и как средство обучения другим ВРД.

В первом случае учащиеся должны научиться извлекать информацию из читаемого текста, во втором — пользоваться чтением для лучшего усвоения языкового и речевого материала. Грамотное использование чтения как источника информации может повысить мотивацию к изучению иностранного языка.

Рассмотрим связь чтения с другими ВРД. Чтение связано со следующими видами речевой деятельности:

1. *Письмом*, так как оба пользуются одной графической системой. Отсюда следует, что необходимо развивать эти ВРД во взаимосвязи.

2. *Аудированием*, поскольку в основе обоих лежит перцептивно-мыслительная деятельность, связанная с восприятием, анализом, синтезом. При аудировании — восприятие услышанного, а при чтении — увиденного. Большое значение для того и другого ВРД имеет антиципация.

3. *Говорением*, так как громкое чтение представляет собой «контролируемое говорение», чтение про себя — внутреннее слушание плюс внутреннее проговаривание.

1.2. Обучение технике чтения

Рассмотрим на примере английского языка, как происходит обучение процессуальной стороне чтения, т. е. технике чтения.

Овладение чтением на английском языке представляет большие трудности, вызываемые графическими и орфографическими особенностями английского языка. В этом языке 26 букв, 146 графем (т. е. буквосочетаний), которые передают 46 фонем. Существуют большие различия между алфавитами русского и английского языков.

Обучение технике чтения начинается, согласно новой программе, уже во 2-м классе, объем текстов для чтения — примерно 100 слов [см.: Программа начального..., с. 6]. Упражнения, используемые на начальном этапе:

- чтение вслух выученных пословиц, поговорок, стихов;
- составление из разрезной азбуки слов и предложений;

- заполнение пропусков букв (*b...e* → *bye* или *f...ne* → *fine*);
- заполнение пропусков в предложении подходящими по смыслу словами, напр., упр. 10 [см.: Верещагина, Прыткина, с. 52].

На среднем и старшем этапах обучения осуществляются корректировка и совершенствование техники чтения.

Уровень сформированности умений и навыков чтения может считаться достаточно высоким, если учащийся:

- автоматически пользуется правилами чтения;
- умеет правильно артикулировать и интонировать;
- мгновенно определяет графический образ по слухомоторному и наоборот;
- владеет механизмами зрительного охвата композиционных (структурных) особенностей текста, комбинирования.

Чтение вслух должно иметь место и на продвинутом этапе обучения. Это является хорошим фонетическим упражнением и способствует развитию умений и навыков говорения (при этом полезно использовать фонетическую разметку).

На старших этапах обучения необходимо приводить упражнения, направленные на развитие беглости чтения про себя. Важно проводить эту работу регулярно.

Таким образом, для увеличения скорости чтения необходимы два условия:

- 1) регулярность чтения;
- 2) наличие легких интересных текстов в период формирования навыков техники чтения.

На начальном этапе средней школы происходит обучение в большей степени процессуальной стороне чтения (однако в единстве с содержательной), на среднем и старшем этапах данный ВРД выступает как ведущий вид речевой деятельности. В качестве результата обучения предусмотрено достижение элементарной коммуникативной компетенции в говорении и продвинутой — в чтении. Скорость чтения в конце начального этапа составляет не менее 250 печатных знаков в минуту. По З. И. Клычниковой, в 8-м классе (сейчас это 9-й) — 738 ± 40 знаков.

Этапы обучения технике чтения

Есть два пути обучения чтению: путем чтения *целых слов и целых предложений*. В действующих учебниках для начального этапа используется первый путь.

И этап. Школьники учатся сначала читать отдельные слова, организованные по правилу чтения, представленному выделенной буквой, звуком, ключевым словом. Ключевое слово содержит графический образ и картинку. Учащиеся накладывают звуковой образ на графический и прочитывают слово сначала про себя, а затем вслух. В данном случае важно не лишать их самостоятельности.

После ключевого слова даются другие слова и их грамзапись, что призвано обеспечить прослушивание образцового чтения и чтения за диктором (важно, чтобы учащиеся не имитировали, а читали). Чтение за диктором будет способствовать закреплению в памяти графических образов благодаря активной совместной работе слухового, речедвигательного и зрительного анализаторов. Затем учащиеся читают следующее упражнение самостоятельно.

Важно отрабатывать темп чтения (рекомендуется использование flash-cards с написанными на них словами, постепенно сокращая время на экспозицию карточки). Полезно проводить соревнование на чтение и правильность прочтения слов из представленного в учебнике упражнения.

Можно использовать разрезную азбуку (учитель составляет слова, затем меняет буквы, учащиеся читают: *pen — ten, pen — ran, five — nine* и т. д.).

Необходимо проверять сформированность навыка с опорой на правило. Для этого следует включать в упражнения небольшое количество незнакомых слов (при этом читают учащиеся самостоятельно, учитель только корректирует).

Обучение чтению слов, не поддающихся правилу, осуществляется следующими путями [см.: Рогова, Верещагина, с. 185–186]:

1) на основе слов с аналогичным звуком, читаемых по правилам. Например, *mother, son* включаются в ряд слов, где есть [ʌ] *duck, run, jump + son, mother*;

2) с использованием частичной транскрипции с выделением соответствующих букв, передающих данный звук, например: *too, school, fruit* → [u:] *blue, two*;

3) с использованием полной транскрипции: *autumn* [ɔ:tm], *one* [wʌn];

4) по аналогии. Например, дети умеют читать *right, night*, а им нужно прочесть *light*;

5) на основе чтения слова вслед за диктором или учителем. В этом случае овладение чтением таких слов происходит на основе имитации.

И т а п. Учащиеся приступают к чтению *словосочетаний и предложений* и их правильному оформлению.

Последовательность работы учащихся:

1. Внимательно всматриваются в предложение, читают его про себя, стараются понять. Цель выполняемых действий состоит в подготовке к восприятию.

2. Слушают, следят за образцовым чтением, понимают словосочетания и предложения.

3. Повторяют за диктором хором, затем имеет место индивидуальное чтение.

При обучении чтению предложений важно продемонстрировать образцовое чтение, поскольку интонация усваивается имитативно.

И т а п. *Чтение текстов.* Наиболее распространенной является методика Л. М. Урубковой, которая представляет собой определенную последовательность в обучении нормативно-выразительному чтению текста вслух. Рассмотрим подробнее последовательность работы по данной методике:

1. Интонационная разметка текста. Учитель предлагает просмотреть текст, прослушать его и сделать разметку текста, т. е. поставить значки: ` (фразовое ударение), || (паузы, разделение на синтагмы), ↘ ↗ (восходящий, нисходящий тон высказывания).

2. Коллективное чтение вслух — прием акустической наглядности, его цель — развитие осознанной имитации на основе размеченного текста.

3. Парное обращенное чтение — следующий этап работы, который необходим для развития способности наилучшего понимания содержания и передачи его другому лицу (что направлено против монотонного чтения).

4. Индивидуальное шепотное чтение для укрепления артикуляционных навыков.

5. Индивидуальное контрольное чтение вслух. Цель последнего этапа — завершение работы и контроль полученного результата.

Описанные режимы работы формируют процессуальный план чтения (*технику чтения*) за счет многократного прочтения, но с разными заданиями. Такая детальная работа проводится не со всеми текстами, а с теми, которые позволяют привлечь внимание учащегося к нормативно выразительному чтению.

Выше было рассмотрено, как происходит *обучение чтению вслух*. С помощью чтения вслух происходит и овладение *чтением про себя*, т. е. от качества работы начального этапа зависит усвоение чтения как вида речевой деятельности, поскольку процессуальный и содержательный планы чтения тесно связаны между собой (хотя эта связь и не прямолинейна, т. е. возможно осмысление и при неразвитой технике чтения и наоборот).

Уже на начальном этапе обучения чтению необходимо развивать чтение про себя, чтение с акцентом на понимание.

Цель и содержание обучения чтению

Обучение чтению как опосредованной форме общения на ИЯ предполагает формирование умений читать тексты с разным уровнем понимания содержащейся в них информации:

- основного содержания текста;
- полного и точного понимания всей информации;
- извлечения необходимой, значимой информации

Лингвистический, психологический, методологический компоненты содержания обучения чтению

Содержание обучения чтению включает лингвистический, психологический и методологический компоненты. Рассмотрим их более подробно.

Лингвистический компонент — это буквы, слова, словосочетания, предложения. Осваивая букву, учащиеся должны уметь назвать ее и звук, который она передает. Однако минимальной единицей обучения чтению является слово, позволяющее овладеть техникой чтения: озвучиванием графического образа слова по правилам чтения или путем запоминания образа слова и соотносить этот образ со значением, т. е. понимать читаемое.

Чтение словосочетаний обучает уже не только озвучиванию слова, но и расстановке ударений согласно нормам языка. При чтении предложений происходит то же самое, к тому же добавляется интонационное оформление предложений.

Психологический компонент включает формируемые навыки и умения чтения на основе овладения действиями и операциями. Поскольку чтение имеет процессуальный и содержательный планы, то формируемые при обучении чтению навыки и умения распадаются на две большие группы:

- 1) технические навыки чтения;
- 2) умения и навыки смысловой переработки информации.

При обучении чтению по коммуникативному методу важно, чтобы проявлялось единство содержательного и процессуального планов, т. е. тексты одновременно служили для развития техники чтения и являлись источником информации. Необходимо заданиям, предназначенным для развития техники чтения, придавать более мотивированный характер (например, прочитать текст так, как будто ты его рассказываешь сам).

Умения и навыки смысловой переработки информации составляют суть самого чтения. Умение читать означает умение извлекать *содержательно-смысловую информацию*, что означает не только понимание того, что выражено эксплицитно, т. е. самими языковыми средствами, но и имплицитно, т. е. понимание информации, лежащей за пределами языковых построений, подтекста, иными словами, понимание *смысла*. Такое чтение предполагает овладение следующими умениями:

- антиципировать содержание текста;
- вычленять главное;

- сокращать текст за счет устранения избыточной информации (передайте содержание абзаца 1–2 предложениями);
- интерпретировать, т. е. понимать подтекст, смысловое содержание, высказывать собственное отношение к прочитанному.

Методологический компонент — обучение учащихся приемам по овладению чтением на иностранном языке, которые приводят к формированию индивидуального стиля чтения.

Обучение собственно чтению как виду речевой деятельности начинается на продвинутом этапе обучения. Детям важно показать, что чтение — это тоже общение, но опосредованное, через текст. Важно научить их процессу чтения, показать, что в тексте есть много такого, что помогает понять его содержание, замысел автора.

Два важных правила чтения: во-первых, читать — не значит переводить и, во-вторых, чтобы понять текст, не обязательно знать каждое слово. Ниже приведена схема «проникновения» в иноязычный текст (рис. 5), которая наглядно показывает верную цепочку действий, характерную для «зрелого» чтения [см.: Методика обучения..., с. 305].

Основные принципы обучения чтению

Наиболее значимыми принципами обучения чтению, с нашей точки зрения, являются следующие:

1. Обучение на основе отбора текстов.
2. Дифференциация обучения в зависимости от видов чтения.
3. Опора на знания, умения, навыки в родном языке.
4. Поэтапность обучения чтению.

Исходя из внутренней структуры чтения (мотивационно-побудительной, аналитико-синтетической, контрольно-исполнительной), правильная читательская деятельность представляет собой трехступенчатый процесс, также состоящий из трех фаз (до чтения, в процессе чтения, после чтения).



Рис. 5. Схема «проникновения» в иноязычный текст по Филатову [Методика обучения..., с. 305]

1.3. Проблема классификации видов чтения

Чтение не является стабильной деятельностью ни по результату, ни в процессуальном плане (см. табл. 9). Таким образом, оно всегда выступает в одном из конкретных своих проявлений — видов.

В современной методике выделение видов чтения производится:

1) на основе психологической установки (аналитическое и синтетическое чтение). Аналитическое чтение означает чтение детализирующее, т. е. восприятие происходит по деталям (в данном случае — это хорошее средство раскрытия смысла текста), синтетическое — целостное восприятие (большую роль играет самостоятельная работа, которая сочетается с аналитической отработкой в классе отдельных частей текста);

2) по степени участия родного языка (переводное/беспереводное);

3) степени помощи учащимся (подготовленное/неподготовленное; чтение со словарем и без него);

4) форме организации учебной работы (индивидуальное, фронтальное, классное/домашнее);

5) количеству материала и глубине проработки (интенсивное/экстенсивное);

6) целевой направленности и характеру протекания процесса (изучающее, поисковое, ознакомительное, просмотровое).

Наибольшее распространение приобрела классификация С. К. Фоломкиной — четыре вида чтения, которые могут быть переведены в систему дихотомического деления: по степени (глубине) проникновения в содержание текста можно выделить изучающее и ознакомительное, по скорости чтения, поскольку следующие виды относятся к быстрому чтению (скорость — важнейшая характеристика) — поисковое и просмотровое [см.: Фоломкина, с. 25].

В основу своей классификации С. К. Фоломкина положила практические потребности читающих: *просмотр* рассказа, статьи, *ознакомление* с содержанием, *поиск* нужной информации, *детальное изучение* языка и содержания [см.: Там же, с. 7].

Характеристика основных видов чтения

Рассмотрим подробнее, что представляют собой основные виды чтения, выделяемые сегодня большинством отечественных и западных методистов.

Изучающее чтение. Результатом данного вида чтения является полное (100 %) и точное понимание всех основных и второстепенных фактов, содержащихся в тексте. Так читаются тексты, их отдельные части, информация которых особенно важна для читающего, поэтому он пытается ее максимально *точно понять* и *критически осмыслить*. Как правило, предполагается ее дальнейшее использование, поскольку в процессе чтения действует установка на запоминание. Это приводит к тому, что чтение бывает довольно медленным, сопровождается остановками, проговариванием во внутренней речи, часто переводом (если не как способом понимания, то как способом самоконтроля). Показатель скорости носит факультативный характер (1500 знаков за 45 мин. — студенческий уровень, т. е. 50–60 слов в минуту).

Ознакомительное чтение. Результат этого вида чтения — понимание основного содержания текста. Степень полноты содержания обычно определяется в 70–75 % фактов, причем не потому, что чтец не может достичь полного и точного понимания, а потому, что оно в данном случае ему не требуется.

Ознакомительное чтение — это не небрежное, неточное чтение, как его иногда трактуют, а как бы чтение «для себя», без какой-либо предварительной установки на последующее использование или воспроизведение полученной информации. Последняя, если и запоминается, то запоминается произвольно. Как следствие, некоторые второстепенные факты, не существенные для основной линии сюжета текста, могут оказаться выпущенными из поля зрения читающего (т. е. понятые, но забытые как несущественные; детали, которые читающий просто опустил, не прочитал или непонятые из-за незнания какого-либо слова, понятые «примерно»).

В читательской практике это самый распространенный вид чтения. Итог: 250–300 слов в мин., т. е. 1600 знаков — за 3 мин.

Просмотровое чтение. Задачей этого вида чтения является получение самого общего представления о книге, статье, журнале и т. д. в целом. Читающий может преследовать различную степень детализации этого представления — от определения темы статьи до установления круга освещаемых вопросов. Этот вид чтения используется при первичном ознакомлении с публикациями — для определения есть ли в них интересующая информация, при отборе необходимых материалов для контроля работы, при составлении библиографии и т. д.

По сути дела, здесь имеет место выборочное чтение отдельных элементов текста (заголовков, подзаголовков, отдельных абзацев, предложений или слов). Итог чтения: 1–1,5 стр. в минуту. Это быстрый вид чтения.

Для просмотрового текста важно, чтобы текст имел:

1) высокоинформативный заголовок (поскольку запускается механизм прогнозирования, превращая чтение в активный процесс, такой заголовок содержит в редуцированной форме основное содержание);

2) резюме перед статьей, в котором кратко излагается основное содержание [см.: Трубицина, Смирнова, с. 13];

3) вступление, включающее полную, четкую формулировку темы, главной мысли;

4) авторское заключение — обобщение в конце текста.

Наличие резюме, вступления — свидетельство дедуктивного или дедуктивно-индуктивного способа подачи материала.

Поисковое чтение направлено на нахождение в тексте конкретной информации — определений, формулировок, цифровых или иных данных. Часть текста, которая является объектом поиска, подвергается изучающему чтению, предшествующий ей материал лишь бегло просматривается. Однако этот просмотр имеет совершенно иную задачу, нежели при просмотровом чтении. При просмотровом чтении читающий стремится составить общее представление, здесь же идет поиск нужной информации.

Итог чтения: 1–1,5 стр. в мин. При этом чтение найденной информации — другой вид чтения.

В отношении просмотрового и поискового чтения трудно говорить о нормативах степени полноты и точности.

Обучение разным видам чтения

Этапы обучения чтению общие, но отличается содержание их основных компонентов: текст (цель и результаты чтения), задание перед чтением и контроль понимания должны соответствовать конкретному виду чтения. Таким образом, основные этапы чтения:

- 1) дотекстовый;
- 2) текстовый;
- 3) послетекстовый.

Итак, существуют три средства косвенного воздействия на вид чтения: сам *текст* и *задания*, выполняемые перед чтением и во время чтения текста, а также *условия*, в которых протекает чтение, и способ *контроля*. В табл. 10 наглядно представлены особенности текстов, соответствующих конкретным видам чтения.

Таблица 10

Особенности текстов для чтения

Ознакомительное	Изучающее	Просмотровое
Сравнительно длинные тексты, языковой материал легкий, содержащий не более 25–30 % второстепенной информации	Информативный, короткий, трудный в содержательном (подтекст, замысел автора имплицитны) и языковом отношении	Достаточно длинный, заголовок скорее информативный, введение, подзаголовки, экстралингвистические факторы, что облегчает понимание при быстром чтении (не менее 400 слов, чем текст длиннее, тем легче его понять)

Представим для наглядности последовательность обучения различным видам чтения в табличной форме (табл. 11).

Обучение различным видам чтения

Изучающее чтение	Ознакомительное чтение	Просмотрово-поисковое чтение
<p>Медленный вид чтения про себя без ограничения времени, неоднократное прочтение с решением новых задач: перевод на родной язык всего текста или его фрагментов, самостоятельное чтение, связанное с обращением к словарю</p>	<p><i>Общая характеристика</i></p> <p>Одноразовое чтение про себя целиком, темп чтения быстрый, проверка понимания основной информации, исключение перевода на родной язык, так как перевод противоречит природе ознакомительного чтения [см.: Фоломкина]</p>	<p>Основная цель поиска — со-держательная информация, темп чтения очень быстрый, использование экстралингвистических и когнитивных опор текста, принятие решения о целевом использовании информации, знание структурно-композиционных особенностей текстов, проведение чтения на больших по объему текстах в форме чтения про себя</p>

Изучающее чтение	Ознакомительное чтение	Просмотровое-поисковое чтение
<p>Тексты те же, что и для ознакомительного чтения, но более подробно следует остановиться на упражнениях, направленных на снятие языковых трудностей: выполняются грамматические, лексические, фонетические упражнения.</p> <p>Более подробно следует остановиться на упражнениях, направленных на повышение мотивации: составление ассоциогамм (<i>clusters, Wortigel</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> • прогнозирование языковых средств; • совершенствование навыков пользования двуязычным словарем. <p>Важно! Предварительная работа над текстом не должна затрагивать его содержание, иначе читать будет неинтересно.</p> <p>Таким образом, количество упражнений больше и охватывают они большее количество объектов (грамматика, лексика, словарь и т. д.), по сравнению с ознакомительным чтением</p>	<p><i>Предтекстовый этап</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Преподаватель может составить предложения, содержащие аналогичные языковые явления для снятия лексических и фонетических трудностей. • Предварительно изучить текст на сходную тему с целью повторения лексики и выражений. • Предваряющая беседа учителя: что Вы знаете, помните о...; • Разобрать схемы, таблицы, термины. • На основе ключевых слов, предваряющих вопросы, иллюстраций, плана сделать предположение о содержании текста. • Выделить структурно-композиционные компоненты текста (определить заголовки, подзаголовки, зачин, основную часть, концовку) 	<p>По содержанию это такие же упражнения, что и для обучения ознакомительному чтению, но их меньше [см.: Грубицина, Смирнова, с. 100–103, тексты 14–15]</p>

Изучающее чтение	Ознакомительное чтение	Просмотрово-поисковое чтение
<p>Цель — выполнение поставленной коммуникативной задачи.</p> <p>Извлекают основную и второстепенную информацию.</p> <p>Читается несколько раз (2–3), но с разными установками: первый раз определяется основная идея текста, можно дать задание на выделение ключевых слов / предложений. После этого учитель контролирует понимание текста на уровне значения (полноты понимания) и на уровне смысла (т. е. глубины понимания). Выполняются также вопросно-ответные упражнения.</p> <p>Одно из возможных упражнений — составление плана прочитанного текста, пользуясь ключевыми словами, внести изменения в предложенный план, составить диаграмму, схему, заполнить предложенную таблицу.</p> <p>Работа должна вестись также над лексикой и грамматикой:</p>	<p><i>Текстовый этап</i></p> <p>Цель — выполнение поставленной коммуникативной задачи.</p> <p>Возможные задания:</p> <ul style="list-style-type: none"> • прочитайте текст и назовите два основных вопроса, которые обсуждаются в нем; • составьте перечень основных вопросов, затронутых в тексте; • составьте из абзацев связный текст и определите его основную мысль 	<ul style="list-style-type: none"> • Определите тему текста. • Просмотрите весь текст, сравните свое первое впечатление с тем, которое создалось после просмотра текста. • Скажите, выражает ли название текста и введение к нему одну и ту же мысль, основное содержание текста [см.: Трубицина, Смирнова, с. 99–102, текст 14].

Изучающее чтение	Ознакомительное чтение	Просмотрово-поисковое чтение
<ul style="list-style-type: none"> • найдите в тексте предложения с грамматической конструкцией <i>it ... zi</i>; • найдите слова, описывающие машиностроительную фабрику в каждом абзаце текста и т. д. 		
<p>Контроль понимания содержания текста и его интерпретация. Наиболее частый способ контроля — перевод.</p> <p>Выполняют три вида упражнений:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) репродуктивные (воспроизведение материала с опорой на ключевые слова/предложения — пересказ текста); 2) репродуктивно-продуктивные (умение воспроизводить и интерпретировать текст); 3) продуктивные (использование полученной информации в ситуациях естественного общения) 	<p style="text-align: center;"><i>Послетекстовый этап</i></p> <p>Происходит контроль понимания основной информации текста. Возможные задания:</p> <ul style="list-style-type: none"> • выборочный пересказ текста; • оценка извлеченной информации (Что было для Вас особенно интересным и почему?) 	Отсутствует

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Основная

Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке : пособие для учителя / З. И. Клычникова. — М. : Просвещение, 1983. — 207 с.

Кувшинов В. И. Обучение алфавиту и звукобуквенным соответствиям английского языка / В. И. Кувшинов // Иностр. яз. в школе. — 1991. — № 4. — С. 76–79.

Литвинюк О. И. Обучение чтению в 5-м классе / О. И. Литвинюк // Иностр. яз. в школе. — 1991. — № 4. — С. 66–71.

Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. — М. : Просвещение, 1991. — С. 139–162.

Трубицина О. И. Искусство быстро читать / О. И. Трубицина, Л. И. Смирнова. — СПб. : Каро, 2012. — 160 с.

Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. — М. : Высш. шк., 1987. — С. 5–12, 177–189, 191–199.

Дополнительная

Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / И. Л. Бим. — М. : Просвещение, 1988. — С. 202–214.

Воронина Г. И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением немецкого языка / Г. И. Воронина // Иностр. яз. в школе. — 1999. — № 2. — С. 26–29.

Городникова М. Д. Лингвистика текста и обучение ознакомительному чтению в средней школе / М. Д. Городникова, Н. И. Супрун, Э. Б. Ригон. — М. : Просвещение, 1987. — 157 с.

Золотницкая С. П. Работа с текстами для чтения и аудирования на уроках французского языка (младший этап обучения) / С. П. Золотницкая // Иностр. яз. в школе. — 1992. — № 3–4. — С. 64–68.

Рапопорт И. Л. Опыт тестирования техники чтения / И. Л. Рапопорт // Иностр. яз. в школе. — 2013. — № 8. — С. 38–51.

Соловова Е. Н. Методика отбора и работы с текстами для чтения на старшем этапе обучения школьников / Е. Н. Соловова // Иностр. яз. в школе. — 2007. — № 2. — С. 2–10.

Ульянов А. В. Об обучении коммуникативным умениям чтения газеты на французском языке / А. В. Ульянов // Иностр. яз. в школе. — 1990. — № 3. — С. 50–54.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Назовите цель обучения чтению как самостоятельному виду речевой деятельности.

2. Может ли использоваться чтение как средство обучения другим видам речевой деятельности? Обоснуйте свой ответ.

3. Почему классификация видов чтения выступает как методическая проблема? Какая классификация видов чтения получила наибольшее распространение в современной методике? Как вы думаете, почему?

4. В чем особенности обучения разным видам чтения? Какие факторы косвенного воздействия на вид чтения вы можете привести?

5. Назовите этапы работы с текстом для чтения. Приведите примеры.

6. Назовите особенности обучения чтению как виду речевой деятельности на младшей, средней и старшей ступенях обучения.

7. Как проверяются умения чтения в ходе Единого государственного экзамена? Какие задания предусмотрены для проверки разных видов чтения? Сравните задания раздела «Чтение» в разных демоверсиях.

8. В какой последовательности следует организовать действия учащихся VII класса с целью обучения чтению про себя и проверке понимания прочитанного? Аргументируйте свой ответ.

А) Ученики читают текст про себя.

Б) Учитель задает вопросы к тексту.

В) Учитель дает предтекстовое задание.

Г) Ученики подчеркивают ключевые слова.

Д) Ученики подбирают соответствующие отрывкам текста иллюстрации.

9. Составьте фрагмент урока обучения ознакомительному чтению для IX класса (учебник по выбору). Проанализируйте текст, обратите внимание, подходит ли он для данного вида чтения. Разработайте вступительную беседу и предтекстовые задания. Продумайте также текстовые и послетекстовые упражнения. Обоснуйте свой выбор.

2. ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

2.1. Значение письма и письменной речи при овладении устно-речевым общением на иностранном языке

Обучению письму в общеобразовательной школе долгое время придавалось *второстепенное значение*. Оно выступало, скорее, как средство обучения другим ВРД. Исключением были лишь языковые вузы и школы с углубленным изучением иностранного языка, где письмо рассматривалось как *цель обучения*.

Однако если мы обратимся к данным психологии, то невольно наталкиваемся на положение *о неразрывном взаимодействии анализаторов коры головного мозга*, что обуславливает взаимосвязь различных видов речевой деятельности. Тогда получается, что отставание одного ВРД тормозит развитие других видов. Так, студенты неязыковых вузов не могли на первых порах обучения в вузе записывать слова, составлять планы работы над текстом и т. д. Это тормозило формирование умений и навыков устной речи, чтения (то же самое при аудировании). Учителя-практики замечали, что усвоение лексики наиболее прочно при синхронном восприятии слова на слух, написании его на доске и произнесении.

Таким образом, усиление роли письма шло как снизу — от массовой школы, так и сверху — от науки. В настоящее время отношение к письму и обучению учащихся выражать свои мысли в письменной форме решительно изменилось. Письмо как цель обучения присутствует в программах для всех типов учебных заведений, на всех этапах обучения иностранному языку, поскольку основное дидактическое правило заключается во взаимосвязанном и параллельном обучении всем видам речевой деятельности при дифференцированном подходе к каждому из них, т. е. должны быть задействованы все анализаторы, учебный материал должен быть «пропущен» на уроке через все ВРД, поэтому мы говорим о такой стратегии обучения иностранному языку, когда один ВРД усваивается через другие ВРД.

Что мы понимаем под понятиями «письмо» и «письменная речь»? *Письмо* более широкое понятие и включает:

- графику (систему знаков-графем);
- орфографию (правописание);
- запись — письменную фиксацию языковых единиц.

Письменная речь — письменная фиксация устного высказывания для решения определенной коммуникативной задачи.

В практике обучения под письмом понимают технологию (процессуальный аспект), а под письменной речью — сложную творческую деятельность, направленную на выражение мыслей в письменной форме.

Многолетнее неприятие письма как цели обучения во многом объясняется трудностями обучения письму.

Перечислим эти трудности:

- расхождение между звуковым и графическим планом речи;
- письменное высказывание более конкретное, полное, более строгое (например, отсутствие возможности интонировать свою речь требует тщательного отбора синтаксических средств);
- наличие графико-орфографических особенностей в иностранном языке (нечитаемые буквы, слова-омофоны);
- овладение письменной речью предполагает наличие у обучающегося определенного уровня социокультурной компетенции.

2.2. Характеристика письма и письменной речи

Психолого-физиологическая характеристика

Рассматривая *психологическую характеристику* письма и ПР, следует указать, что это *экспрессивный* ВРД, выражающийся в фиксации определенного содержания графическими знаками. Здесь взаимодействуют двигатели зрительного и слухо-речемоторного анализаторов. В процессе письма функционируют не только перечисленные выше анализаторы наряду с кратковременной и долговременной памятью, но и тесно взаимодействующие с ними словесно-логическая, образная, моторная (рукодвигательная) виды

памяти, способствующие созданию ориентиров и опор для речемыслительной деятельности пишущего [см. : Гальскова, Гез, с. 248].

Письмо и письменная речь как методические понятия

В методике, как уже отмечалось ранее, различают письмо и ПР. *Письмо* — это владение графической и орфографической системами языка. Умение правильно писать буквы, соединять их в слова (каллиграфия); умение правильно писать слова и словосочетания (орфография). *Письменная речь* — умение выражать свои мысли в письменной форме. Умение писать то, что учащиеся в состоянии сказать на языке. Однако часто в отечественной и англоязычной методической литературе эти понятия не противопоставляются. Термин «письмо» может включать в себя письмо как таковое и ПР.

Работа над письмом и ПР оказывает положительное влияние на овладение видами речевой деятельности, она имеет лингвистическое, воспитательное и образовательное значение. Рассмотрим *лингвистическое значение* данного ВРД:

а) упражнения в звуко-буквенном соотношении помогают быстрее овладеть техникой чтения;

б) способствуют лучшему закреплению лексики и грамматического материала, поскольку одновременно работают все четыре анализатора — зрительный, слуховой (учащийся соотносит знак со звучанием), речедвигательный, моторный (рука пишет);

в) помогают выявить и исправить ошибки;

г) являются эффективным средством контроля знаний, умений, навыков.

Образовательное значение:

а) расширяет филологический кругозор;

б) происходит знакомство с новыми буквами латинского алфавита.

Воспитательное значение:

а) развивается навык культуры работы;

б) внимание;

в) трудолюбие;

г) аккуратность.

Цели обучения письму

В качестве конечного требования в области обучения письму выдвигается развитие у обучаемых умения письменно выражать свои мысли.

По окончании базового курса учащиеся должны уметь также в рамках наиболее типичных ситуаций общения:

- делать выписки из текста;
- составлять и записывать план прочитанного или прослушанного текста;
- написать короткое поздравление, выразить пожелание;
- письменно заполнить формуляр (указать имя, фамилию, пол, возраст, гражданство, адрес и др.);
- написать личное письмо (расспросить адресата о его жизни, детях, сообщить то же самое о себе, выразить благодарность, используя материал одной или нескольких усвоенных разговорных тем).

Выпускники школ, лицеев лингвистического профиля должны уметь пользоваться письмом в области избранных ими профессионально-ориентированных и личностных интересов при значительном разнообразии ситуаций официального и неофициального характера, высокой степени сложности и большом объеме текста, продуцируемого в письменной форме.

Базовый курс предполагает овладение письменной речью на «уровне выживания», т. е. достижение элементарной коммуникативной компетенции.

2.3. Особенности обучения письму и письменной речи

Письмо — сложный вид речевой деятельности, обучая письму, мы имеем в виду следующие аспекты:

- 1) работу над техникой письма (т. е. формированием каллиграфических, графических и орфографических навыков);
- 2) развитие умений передавать смысловую информацию с помощью графического кода изучаемого языка, т. е. письмо (ПР).

Формирование навыков *каллиграфии* связано с правильным начертанием букв и разборчивым письмом. *Графические* навыки обусловлены овладением учащимися совокупностью основных графических свойств изучаемого языка, буквами, диакритическими значками (знак при букве, указывающий, что ее надо читать иначе, чем без этого знака, например: ё (русский язык) или ě (чешский язык), ü (немецкий язык)). В основе *орфографических* навыков лежит система способов написания слов, принятая в конкретном языке. Трудности, связанные с овладением названными навыками, объясняются тем, что в большинстве случаев алфавиты родного и иностранного языка не совпадают. *Пунктуационные* навыки также следует принимать во внимание.

Письменная речь по своей природе вторична, но вместе с тем это самостоятельная материальная форма языка. Развивая свои особенности, она опиралась на те же семасиологические категории времени, пространства, модальности, субъектных, объектных, предикатных, причинно-следственных отношений и др., которые присущи устной речи, но вместе с тем появились и развились другие средства и способы выражения этих категорий, что не могло не сказаться на их семантике (Например, как мы экспрессию выражаем на письме? Выделяем либо шрифтом, либо восклицательным знаком.)

С психологической точки зрения благодаря объединению слухоречедвигательных образов внутренней речи и зрительнорукомоторных образов в письме обеспечивается комплексное усвоение знаний, умений и навыков, т. е. письменная речь более сложная по структуре, так как она как бы включает в себя устную речь.

Содержание обучения письму

Лингвистический компонент

Лингвистическое содержание обучения письму обеспечивает возможность пользоваться письмом как средством обучения и изучения иностранного языка. Важными компонентами являются следующие.

Во-первых, это *графика* — совокупность всех средств данной письменности. Изучаемые в школе языки: английский, немецкий,

французский, испанский — пользуются латинской графикой. Графика названных языков существует в двух вариантах: печатном и рукописном. Каждый из них, в свою очередь, имеет прописные и строчные буквы. Таким образом, каждая графема представлена набором алфавитных единиц. Сравнение начертаний букв печатного и письменного шрифтов показывает, что у одних графем наблюдаются близкие соответствия, у других — печатный и рукописный варианты резко отличаются друг от друга. Поскольку звуковая система языка богаче, чем графическая, то букв, которые соответствовали бы только одному звуку, очень мало.

Другие буквы могут передавать разные звуки в зависимости от позиции в слове, семантики слова и т. д. Кроме того, имеются диакритические знаки для передачи фонем языка.

Во-вторых, к лингвистическому содержанию обучения письму относится *орфография* — правописание или система правил использования письменных знаков при написании конкретных слов. Если графика допускает несколько вариантов для передачи звука или звукосочетания, то в орфографии всегда употребляется одно написание для передачи определенного слова с этим звуком, которое признается правильным, а все другие — ошибочными.

В-третьих, *каллиграфия* — запись. Поскольку овладение письмом осуществляется путем усвоения букв, словосочетаний, предложений, сверхфразовых единств, то соответствующими уровнями записи выступает каждая из указанных единиц.

В-четвертых, письменная речь. Анализ системы печатных знаков русского и латинского алфавитов показывает, что в них есть сходные буквы, частично совпадающие по написанию, и буквы, начертание которых является для русских учащихся новым. К наиболее типичным орфографическим ошибкам относятся начертания сходных букв в самом иностранном языке и в иностранном и русском языках. Учащиеся не видят дифференцированных образов букв. Так, они часто взаимозаменяют близкие графемы: *b* и *d*, *d* и *g*. Ошибки зрительного типа кроются в неумении учащихся различать в буквах направления сходных элементов. Например, буквы *t*, *f*, *l* вызывают затруднения потому, что они представляют собой

длинную вертикальную прямую — буква *t* с небольшим закруглением внизу, а буква *f* — вверх. От буквы *l* буквы *t* и *f* отличает маленькая горизонтальная черточка поперек вертикальной линии. Данные различия учащийся часто не замечает. Психологически это объясняют тем, что ему легче определить сходство различных элементов, чем различие в сходных элементах.

Учащиеся испытывают трудности в овладении графемно-фонемной системой изучаемого языка, что проявляется в орфографических ошибках из-за отсутствия простого соответствия между графемами и фонемами в данном языке. Одна и та же фонема может быть выражена различными буквами, буквосочетаниями, и одна и та же буква может передавать различные фонемы. Например, в английском языке буква *a* может передавать до семи фонем; звук [f] быть передан буквами и буквосочетаниями *f*, *ph*, *ff*, *gh*. Для преодоления трудностей требуется целенаправленное обучение графемно-фонемным соответствиям.

Известно, что орфография языка может строиться:

— по фонетическому принципу — пиши, как говоришь. Опорой для написания является произношение;

— по морфологическому принципу, когда та или иная морфема на письме в родственных словах или формах сохраняет единый графический образ независимо от фонетических условий, например: *рыбка* — *рыба*;

— по историческому или традиционному принципу, при котором написания отражают исчезнувшие нормы произношения, различные орфографические приемы либо вообще являются случайными написаниями, традиционно закрепившимися, например, «кого, синего».

Г. В. Рогова выделяет пять групп слов, орфографией которых учащимся нужно овладеть [см. : Рогова, Верещагина, с. 200–201].

К группе I относят слова, подчиняющиеся фонетическому принципу написания, например, англ.: *bed*, *not*, *sit*. В этих словах число звуков и букв совпадает, что и обеспечивает быстрое установление устойчивых графемно-фонемных соответствий. К этой группе относятся односложные и двусложные слова, в которых один согласный

звук передается устойчивым буквосочетанием согласных: *bench, shut, sock*.

Группа II включает слова, в которых буква пишется, но не имеет звукового эквивалента. Например, англ.: слова с открытым, условно-открытым слогом: *nine, lake, rose*.

В группу III входят слова, содержащие буквосочетания, которые передают один звук, но сами состоят из разных букв. Например, англ. [э:] передается сочетаниями *ir, er, ur*.

К группе IV относят слова, содержащие типичные буквосочетания гласных, согласных, гласных и согласных. Сложность написания слов этой группы состоит в том, что в них нет однозначных звуко-буквенных соответствий. В английском: *ee, ea, oo, ou, oy, ay, ei, oi, ai, wh, wr, aw, ow, ew, al, ild*. Так, например, буквосочетание *ea* может читаться как [i:] — *clean*, [e] — *head*, [ei] — *break*. В то же время буквосочетания *ai, ay, ei, ey* читаются одинаково [ei], и все же эти буквосочетания поддаются упорядочению: *ei, ai* пишутся в начале или середине слова: *main, eight; ay, ey* — в конце слова: *may, grey*. Можно выделить целый ряд слов, в которых прослеживается определенная закономерность, например, в англ.: *out, house, mouse, blouse, trousers; eat, meat, team; green, three*.

Группа V включает так называемую трудную группу слов, орфография которых подчинена историческому принципу написания. Например, в англ.: *one, two, busy, daughter*. Овладение орфографией подобных слов возможно только на основе зрительных представлений при многократном повторении действий в установлении звукобуквенных соответствий [см.: Рогова, Верещагина, с. 200–201].

Следует заметить, что от всего объема изучаемых английских слов в 5–8-х классах 65 % — трудные слова. Усвоение написания даже несложных слов вызывает у школьников на первых порах большие трудности, для преодоления которых учащимся нужна длительная тренировка в чтении и письме, чтобы прочно усвоить графемно-фонемные соответствия. В целях облегчения овладения чтением и письмом в самом начале учащиеся пишут печатными буквами, а затем переходят на пропись. При обучении английскому языку, который отличается сложностью графемно-фонемных

соотношений, в школе используют *print script*, в котором печатные и прописные шрифты практически совпадают. Школьники пишут полупечатным шрифтом.

При овладении письмом и ПР имеют в виду следующие компоненты:

1. *Графику*, которая существует в двух вариантах — печатном и рукописном. Каждый вариант, в свою очередь, имеет прописные и строчные буквы. Расхождения в печатном и рукописном вариантах, сложности начертания букв латинского алфавита создают трудности, поэтому в английском языке предлагается полупечатный шрифт (*print script*), который облегчает овладение графикой. Основные трудности графики:

1) буквы тождественны по написанию, но передают иные звуки (*p, m*);

2) отсутствие количественных соответствий между звуками и буквами (*k — ck, th — θ* (англ.));

3) наличие букв-синонимов (*v — f* (нем.), *k — c* (англ.), *k — q*);

4) полисемия букв (*s — s, z*);

5) отсутствие звучания у некоторых букв (*h*).

2. *Орфографию* — систему правил использования письменных знаков при написании конкретных слов.

3. *Запись*. Если продуктом письменной речи является связное высказывание, то продуктом записи всегда будут отдельные языковые единицы (слова, словосочетания), не связанные предложения.

4. *Письменную речь* в ограниченном объеме (анкета, формуляр, открытка, письмо).

Запись и *письменная речь* — разные понятия. Так, если запись адресована себе, то письменная речь — другому лицу. Запись выступает в виде языковых единиц, а письменная речь — в виде высказывания. Кроме того, запись сжата, а письменная речь развернута, поскольку обращена к другому лицу.

Психологический компонент

Данный компонент обучения письму включает графические и орфографические навыки и умения, которыми пользуются при выполнении письменных заданий (письмо), речемыслительные

навыки и умения — это прежде всего выражение своих мыслей в письменной форме (ПР).

Методологический компонент

Этот компонент письма — овладение учащимися приемами, облегчающими усвоение графики и орфографии иностранного языка и выполнение письменных заданий. Необходим *дифференцированный подход при обучении* письму в школе (поскольку часть букв имеется в русском языке, нужно это показывать и объяснять учащимся). Таким образом, устанавливаются межпредметные связи. Более подробно данная методика рассмотрена в работе Г. В. Роговой [см.: Рогова, Верещагина, с. 203–205].

2.4. Упражнения в обучении письму и письменной речи

Упражнения при обучении письму и ПР делятся: на репродуктивные, репродуктивно-продуктивные и продуктивные. Обучение графике включает овладение двумя навыками: правильного изображения букв и правильного соединения их в слове (каллиграфия). Обучение орфографии из-за недостатка времени не представляет собой, как правило, самостоятельного курса при изучении иностранного языка. Усвоение правописания в значительной степени происходит непроизвольно, благодаря *комплексной подаче материала*.

Существует и другая классификация упражнений для обучения письму и ПР: подготовительные и речевые; речевые делятся на УРУ и подлинно РУ. Говоря об обучении письму, мы имеем в виду *технику письма*, которая складывается:

1) из овладения графикой, каллиграфией. Примеры упражнений: напишите букву несколько раз, причем как заглавную, так и прописную, расположите буквы в алфавитном порядке и запишите их;

2) овладения орфографией: найдите звук и соответствующее ему буквосочетание, запишите и прочитайте их; выберите из списка слова, которые читаются не по правилу, вставьте недостающие буквы, спишите текст.

При обучении ПР необходимо давать опоры, например, как правильно составить аннотацию: объясняем, что это такое, затем предъявляем готовый образец, идет работа с ним (выделяем клише, временные формы, лексические единицы и т. д.). Отчитываем алгоритм, составляем «рыбу» (убирая то, что связано с самим текстом), просим заполнить алгоритм другим текстом, затем студенты/учащиеся составляют свою аннотацию.

Диктант — наиболее надежное средство контроля, а также обучения технике письма. Диктант может быть:

- слуховым;
- зрительным (сначала текст записывается на доске и анализируется, затем стирается, учащиеся пишут под диктовку, опираясь на зрительную память);
- зрительно-слуховым (одновременно пишется на доске и диктуется учащимся, затем сравнивается);
- самодиктантом (запись учащимися текста или стихотворения, выученного наизусть, о чем необходимо предупредить заранее);
- диктантом-пробежкой.

При обучении письму и ПР используются и подготовительные упражнения, которые обучают умениям и навыкам, лежащим в основе письменного высказывания: *трансформации* (сначала устно в классе, затем дома, как письменное задание), *по сжатию и расширению упражнений, эквивалентные замены* (лексические и грамматические), *конструирование предложений* (составление предложений из словосочетаний, ситуаций, образование и запись диалога), *вопросно-ответные* (например, составьте пять вопросов к тексту письменно), *переводные* (с родного языка на иностранный).

Отличительной чертой речевых упражнений является направленность внимания на содержание письменного высказывания.

В качестве письменных упражнений используются изложения. В зависимости от степени модификации текста *изложения* делятся на три вида: развернутые, сжатые, свободные.

Развернутое, или близкое к тексту, изложение является одним из эффективных средств развития письменной речи, хотя, по сравнению с другими видами изложений, оно носит менее творческий характер.

Сжатое изложение связано с умением выделять в тексте главное и исключать второстепенное, что требует одновременной концентрации внимания на содержании текста (оригинала) и его формы.

Сокращая текст, учащийся работает творчески. Этот вид изложения может включать в себя элементы критического анализа или собственной оценки, сравнения или сопоставления отдельных фактов, расширение или дополнение содержания и т. д.

Для развернутого, или близкого к тексту, изложения предпочтительны образцы повествовательного или описательного характера.

Свободное изложение связано не только с трансформацией языковой стороны текста, но и с определенной модификацией содержания.

Самая распространенная форма при обучении письму и ПР в школе — *сочинение*. Формирование умения составлять различные виды сообщений предполагает знание способов выражения мыслей (описание, повествование, рассуждение) и умение их комбинировать в зависимости от целевой направленности письменного сообщения и его вида.

Сочинение относится к наиболее трудному виду письменных работ, поскольку оно предполагает самостоятельный отбор фактов или событий, связанных с выражением чужих и своих собственных мыслей в письменной форме. Для этого необходимо обладать умением свободно оперировать на письме значительным по объему языковым материалом.

По способу изложения материала сочинения могут быть описательными, повествовательными, сочинениями-рассуждениями.

Сочинение описательного характера представляет собой текст, в котором словесно характеризуются предмет, пейзаж, обстановка и т. д. Для описательного сочинения требуется большее количество слов, чем для оформления устного рассказа, поскольку в описании большое внимание уделяется признакам и свойствам описываемого предмета или явления.

Сочинение-повествование представляет собой развитие действия или события во времени. Повествование считается более простым способом изложения мыслей по сравнению с описанием

и рассуждением в первую очередь потому, что последовательность изложения в повествовательном тексте обычно соответствует фактическому ходу событий; здесь не выделяется точка зрения автора, нет анализа фактов. В повествовании необходимо уловить причинно-временную последовательность в разворачивании событий и показать последовательность в смене действий, что чаще всего связано с правильным употреблением времен.

К особенностям повествования как рассказа о событии следует отнести его композицию, которая может иметь следующие варианты:

- 1) начало события, развитие события, конец;
- 2) вступление, завязка, узловый момент, развязка, заключение.

Сочинение-рассуждение — это раскрытие частей целого в их логической последовательности, причем разворачивание мысли происходит по определенной схеме.

Сочинения-рассуждения могут быть написаны в жанре письма, статьи в школьную газету, отзыва или рецензии.

Разновидностями эпистолярной письменной речи являются: тексты поздравлений, телеграмм, приглашений, объявлений (например: о времени и месте проведения кружка, школьного собрания), тексты заявлений (о потере, пропаже и т. д.).

В *письмах* сочетаются все формы выражения мысли: изложение, описание, повествование, рассуждение и др. Начинать обучение письму следует с более легких форм, например: составления текста записки к однокласснику/другу с просьбой принести книгу, позвонить, сходить вместе в кино и т. д. В письмах принято придерживаться определенной последовательности: после приветствия следует обращаться к информации, касающейся адресата, затем сообщить то, что касается других и, наконец, самого автора письма. Заключительная часть письма составляется в зависимости от того, кому оно адресовано и с какой целью.

Письмо как упражнение в письменной речи обладает, с одной стороны, коммуникативной ценностью, поскольку содержание письма, его языковую форму определяет сам автор. С другой стороны, переписка служит важным фактором в развитии интереса к иностранному языку.

Помимо вышеперечисленных упражнений, в старших классах в учебном процессе могут использоваться такие упражнения, как аннотирование, реферирование, рецензирование и т. д.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Основная

Методика обучения английскому языку в 1–4 классах : пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина, Н. В. Языкова. — 4-е изд., дораб. — М. : Просвещение, 2008. — Гл. 7.5.

Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базов. курс лекций : пособие для студентов / Е. Н. Соловова. — М. : Астрель, 2008. — С. 187–214.

Дополнительная

Андрюхина И. А. Работа с аутентичными письмами на уроках немецкого языка / И. А. Андрюхина, Г. Г. Латыш // Иностр. яз. в школе. — 1998. — № 3. — С. 23–27.

Грибанова К. И. Обучение письменной речи на начальном этапе / К. И. Грибанова // Иностр. яз. в школе. — 1999. — № 2. — С. 18–20.

Демьяненко М. Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам / М. Я. Демьяненко, К. А. Лазаренко, С. В. Мельников. — Киев : Вища шк., 1984. — С. 180–189.

Касьяник М. М. Письменные упражнения на уроках немецкого языка в 4-м классе / М. М. Касьяник // Иностр. яз. в школе. — 1989. — № 4. — С. 70–72.

Мильруд Р. П. Методика обучения иноязычной письменной речи / Р. П. Мильруд // Иностр. яз. в школе. — 1997. — № 2. — С. 5–11.

Маслыко Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справ. пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. 7-е изд., стереотип. — Минск : Выш. шк., 2001. — 522 с.

Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Ч. 1. Начальное общее образование. Основное общее образование / Министерство образования Российской Федерации. — М., 2004. — 221 с.

Kast B. Fertigkeit Schreiben: Fernstudieneinheit 12 / Bernd Kast. — München : Goethe-Institut, 2000. — 232 S.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Что такое письмо и ПР? Что понимается под письмом в лингвистике и в методике преподавания иностранного языка. Приведите примеры письма и ПР.

2. Когда письмо выступает как самостоятельный вид речевой деятельности, а в каких случаях — как средство обучения другим видам речевой деятельности? Приведите примеры.

3. В чем различие записи и ПР?

4. Объясните значение следующих терминов в контексте обучения письму: графика, каллиграфия, звуко-буквенные (графемно-морфемные) соответствия, орфография.

5. В чем заключается особенность обучения письму и ПР по сравнению с другими видами речевой деятельности? Приведите примеры трудностей обучения письму и ПР. Объясните их с точки зрения психолого-физиологических особенностей письма и ПР.

6. Существует два взгляда на последовательность усвоения устной и письменной речи: устная речь — чтение — письмо; устная речь — письмо — чтение. Какой вариант является более эффективным? Обоснуйте свой ответ.

7. Среди упражнений для обучения письму часто можно встретить упражнения типа «спишите слова и подчеркните орфограмму». В чем смысл подобных упражнений?

8. Составьте обучающую инструкцию для написания сочинения-рассуждения. Какие клише вы предложите своим учащимся?

9. Разработайте фрагмент урока для обучения написанию личного письма (используйте учебники для IX класса по выбору).

СПИСОК БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ ССЫЛОК

Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы. М., 1988.

Верещагина И. Н., Прыткина Т. А. Учебник для общеобразовательных учреждений и школ с углубленным изучением английского языка. 18-е изд. М., 2013.

Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М., 2000.

Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика : учеб. пособие. М., 2004.

Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М., 1982.

Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку: (на материале русского языка как иностранного). М., 1989.

Зимняя И. А. Личностно-деятельностный подход к обучению русскому языку как иностранному // Рус. яз. за рубежом. 1985. № 5. С. 17–21.

Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М., 1973.

Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе : учеб. пособие для студентов пед. колледжей / под ред. В. М. Филатова. Ростов н/Д, 2004.

Методика преподавания иностранных языков : общ. курс / отв. ред. А. Н. Шапов. М., 2008.

Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989.

Пассов Е. И. Программа-концепция иноязычного образования // Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. 5–11 классы. М., 2000.

Примерные программы по иностранным языкам // Иностр. яз. в школе. 2005. № 6. С. 2–30.

Программа начального общего образования по английскому языку // Иностр. яз. в школе. 2005. № 5. С. 4–7.

Плотников С. Н. Книжность как феномен культуры (материалы круглого стола) // *Вопр. философии.* 1994. № 7–8. С. 9–11.

Рогова Г. В., Верецагина И. Н. Методика обучения немецкому языку на начальном этапе в средней школе. М., 2000.

Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базов. курс лекций : пособие для студентов. М., 2008.

Трубицина О. И., Смирнова Л. И. Искусство быстро читать. СПб., 2012.

Щерба Л. В. Преподавание языков в школе : Общие вопросы методики : учеб. пособие для студ. филол. фак. 3-е изд., испр. и доп. М., 2003.

Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц : [справ. издание]. М., 2007.

Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М., 1987.

Dahlhaus B. Fernstudieneinheit 5. Fertigkeit Hören. Berlin, 2007.

Soudek M., Soudek L. J. Non-verbal channels in language learning // *ELT j.* Apr. 1985. Vol. 39/2.

ОСНОВНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ

Аудиовизуальные средства обучения — учебные наглядные пособия, предназначенные для предъявления зрительной и слуховой информации.

Аутентичные материалы — тексты и другие материалы (газеты, карты, расписания транспорта, театральные билеты, рекламные объявления и т. д.), созданные в стране изучаемого языка и предполагаемые для использования носителями языка, но в дальнейшем нашедшие применение в учебном процессе.

Базовый минимум — стартовый лексический и грамматический минимум, обеспечивающий возможность «выживания» в стране изучаемого языка в ограниченном числе повседневных ситуаций.

Государственный образовательный стандарт — утвержденный государством нормативный документ, определяющий обязательный минимум требований к образованию и содержанию обучения; описывает цели и задачи обучения, включает перечень умений и навыков, на достижение которых направлено образование, устанавливает максимальный объем учебной нагрузки обучаемых.

«Европейский языковой портфель» (European Language portfolio) — группа документов, с помощью которых учащийся может составить и представить в формализованном и систематизированном виде свидетельство своей квалификации, достижений и опыта в изучении иностранных языков, в том числе и образцы собственной самостоятельной работы.

Методика обучения иностранным языкам — 1) наука, исследующая цели, задачи, содержание, средства, приемы, методы обучения, а также изучающая процессы учения и воспитания на материале иностранного языка; 2) совокупность методов, способов, приемов обучения, направленных на овладение иностранным языком.

Методические принципы обучения — принципы обучения, отражающие специфику преподавания иностранного языка.

Навык — автоматизированные способы действия.

Подход к обучению — стратегия обучения языку и выбор методов обучения, реализующего такую стратегию; точка зрения на сущность предмета, которому надо обучать.

Пороговый уровень — коммуникативно-достаточный уровень владения языком, который необходим для общения на иностранном языке и в различных ситуациях повседневного и профессионального общения.

Приемы обучения — конкретные действия и операции преподавателя, цель которых — сообщать знания, формировать навыки и умения, стимулировать учебную деятельность обучаемых для решения частных задач процесса обучения.

Принципы обучения — основные положения, определяющие характер процесса обучения, которые формируются на основе избранного направления и соответствующих этому направлению подходов.

Программа обучения — средство обучения и инструктивно-методический документ, определяющий содержание и объем знаний, навыков, умений, подлежащих усвоению, а также содержание разделов и тем с распределением их по годам обучения.

Профессиограмма преподавателя — документ, в котором описывается система требований, предъявляемых к преподавателю в области знаний, умений, личностных качеств, способностей и профессионального мастерства.

Профиль обучения — сложившийся в современной методике тип подготовки обучаемых по иностранному языку и другим дисциплинам в зависимости от их профессиональных интересов и потребностей в языке.

Речевая деятельность — активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи и приема сообщений.

Речевая компетенция — владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи; входит в состав коммуникативной компетенции.

Речевое общение — форма взаимодействия двух или более людей посредством языка, включающая обмен информацией познавательного или аффективно-оценочного характера.

Речевое умение — способность человека осуществлять то или иное речевое действие в условиях решения коммуникативных задач и на основе выработанных навыков и приобретенных знаний.

Речевой материал — учебные тексты, упражнения, речевые образцы и т. д.

Речевой этикет — национально-специфические правила речевого поведения, реализующиеся в системе устойчивых формул и выражений, принятых в предписываемых обществом ситуациях «вежливого» контакта с собеседником.

Ролевая игра — форма организации коллективной учебной деятельности на практическом занятии по иностранному языку, имеющая своей целью формирование и развитие речевых навыков и умений в условиях, максимально приближенных к условиям реального общения.

Система обучения — совокупность основных компонентов учебного процесса, определяющих отбор материала для занятий, формы его подачи, методы и средства обучения, а также способы его организации.

Содержание обучения — совокупность того, что учащийся должен усвоить в процессе обучения.

Способ — группа приемов, направленных на решение сложных и общих учебных задач.

Средства обучения — комплекс учебных пособий и технических приспособлений, с помощью которых осуществляется управление деятельностью преподавателя по обучению языку и деятельностью обучаемых по овладению языком.

Тематический план — инструктивно-методический документ, конкретизирующий содержание и организацию изучения дисциплины. Тематический план разрабатывается на основе учебной программы.

Тест — задание стандартной формы, выполнение которого позволяет установить уровень и наличие определенных знаний, навыков и умений с помощью специальной шкалы результатов.

Упражнение — структурная единица методической организации материала, функционирующая непосредственно в учебном процессе, обеспечивающая предметные действия с этим материалом и формирование на их основе умственных действий, умственной активности.

Упражнения речевые — тип упражнений по их назначению: служат для развития речевых умений на основе фонетических, лексических и грамматических навыков; применяются для тренировки спонтанного

употребления заученных языковых явлений в речи, как правило, без их осознания в момент речи.

Упражнения условно-речевые — упражнения, направленные на активизацию языкового материала с целью доведения его использования до автоматизма.

Упражнения языковые — упражнения, предусматривающие операции с единицами языка и формирующие элементарные навыки.

Уровни владения языком — степень сформированности коммуникативной компетенции, позволяющая решать на иностранном языке экстралингвистические задачи общения в соответствии с условиями коммуникации и с использованием необходимых для этого языковых знаний, речевых навыков и умений. В соответствии с общеевропейской системой уровней владения неродными языками было выделено шесть взаимосвязанных и взаимообусловленных уровней: выживания, допороговый, пороговый, пороговый продвинутый, высокий и уровень владения языком в совершенстве.

Урок — минимальная организационная единица учебного процесса.

Устная речь — речь в устной форме, состоящая из комплексного умения понимать звучащую речь (аудирование) и умения производить речь в звуковой форме (говорение).

Учебная речевая ситуация — модель такой совокупности обстоятельств, которая побуждает потенциальных собеседников к общению путем использования языковых средств в интересах обучения устной речи.

Учебник — основное средство обучения; является руководством в работе обучающихся и обучаемых; содержит образцы устной и письменной речи, языковой материал.

Учебные пособия по иностранному языку — печатные, изобразительные и звучащие средства обучения, используемые в учебном процессе: сборники упражнений, сборники текстов, хрестоматии, магнитофонные записи, видеofilмы, компьютерные программы, раздаточный материал, таблицы, схемы и т. д.

Учебный комплекс — совокупность учебных пособий.

Учебный материал — специально отобранный и методически организованный языковой и речевой материал, подлежащий презентации и усвоению в процессе обучения.

Этап обучения — относительно завершённый цикл учебного процесса, характеризуется спецификой методов, средств и условий обучения и протекает в более или менее строгих временных границах, необходимых и достаточных для достижения коммуникативной цели и реализации содержания данного этапа обучения.

Языковой материал — фонемы, буквы, интонемы, слова, словосочетания, готовые фразы, грамматические формы и т. п., подлежащие изучению в процессе овладения иностранным языком.

Учебное издание

Бредихина Ирина Алексеевна

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Обучение основным видам
речевой деятельности

Учебное пособие

Зав. редакцией	<i>М. А. Овечкина</i>
Редактор	<i>В. И. Попова</i>
Корректор	<i>В. И. Попова</i>
Компьютерная верстка	<i>Л. А. Хухаревой</i>

Подписано в печать 05.02.2018. Формат 60 × 84 ¹/₁₆.
Бумага офсетная. Цифровая печать. Усл. печ. л. 6,04.
Уч.-изд. л. 5,1. Тираж 50 экз. Заказ 34.

Издательство Уральского университета
Редакционно-издательский отдел ИПЦ УрФУ
620083, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4
Тел.: +7 (343) 389-94-79, 350-43-28
E-mail: rio.marina.ovechkina@mail.ru

Отпечатано в Издательско-полиграфическом центре УрФУ
620083, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4
Тел.: +7 (343) 358-93-06, 350-58-20, 350-90-13
Факс: +7 (343) 358-93-06
<http://print.urfu.ru>

