

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Коллективная монография
под редакцией академика РАО
А. А. Миролюбова

Памяти академика А. А. Миролюбова посвящается

М54 Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А. А. Миролюбова.— Обнинск: Титул, 2010.— 464 с. ISBN 978-5-86866-524-0

В последние десятилетия в связи с изменением политических и социально-экономических условий в нашей стране произошли и серьезные изменения в школьном образовании, в том числе в обучении иностранным языкам. Эта дисциплина стала рассматриваться как одно из приоритетных направлений в образовании.

Данная книга написана большим коллективом российских ученых-методистов, которые внесли значительный вклад в развитие современной отечественной методики преподавания иностранных языков.

К книге рассматриваются общие вопросы методики обучения иностранным языкам (часть I), обучения видам иноязычной речевой деятельности и аспектам языка (часть II), особенности обучения иностранному языку на разных ступенях средней школы (часть III), современные педагогические технологии и контроль в обучении иностранным языкам (часть IV) и особенности обучения второму иностранному языку (часть V).

В книге при изложении традиционных для методики вопросов учтены новые подходы к образованию и новые достижения методической науки.

Книга предназначена для студентов педагогических вузов, учителей средних школ, преподавателей высших учебных заведений и слушателей курсов, а также для всех, кто интересуется преподаванием английского языка как иностранного.

Памяти академика А. А. Миролюбова посвящается

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ЧАСТЬ I. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	5
ГЛАВА 1. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ, ЯЗЫКАМ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА	5
1. <i>Определение методики как науки и предмета ее изучения (А.А. Миролубов)</i>	5
2. <i>Иностранный язык как учебный предмет — объект изучения методики (А.А. Миролубов).....</i>	7
3. <i>Связь методики обучения иностранным языкам с другими науками (А.А. Миролубов)</i>	10
4. <i>Соотношение дидактики, лингводидактики и методики обучения иностранным языкам (Н.Д. Гальскова)</i>	13
5. <i>Методы исследования в методике обучения иностранным языкам (А.А. Миролубов)</i>	19
ГЛАВА 2. ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ. ОБЩИЙ ПОДХОД К ИХ РАССМОТРЕНИЮ (И.Л. БИМ).....	26
1. <i>Цели обучения иностранным языкам на современном этапе</i>	26
2. <i>Содержание обучения иностранным языкам.....</i>	32
ГЛАВА 3. ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (А.А. МИРОЛУБОВ)	35
1. <i>Принципы обучения иностранным языкам</i>	35
2. <i>Методы обучения иностранным языкам в средней школе.....</i>	40
ЧАСТЬ II. ОБУЧЕНИЕ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И АСПЕКТАМ ЯЗЫКА.....	45
ГЛАВА 2 ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ.....	71
А. ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ (М.Л. ВАЙСБУРД, Н.П. ГРАЧЕВА).....	71
1. <i>Особенности диалога как вида речевой деятельности</i>	71
2. <i>Особенности полилога</i>	76
3. <i>Обучение диалогической и полилогической речи.....</i>	78
4. <i>Создание коммуникативных ситуаций для организации диалогического и полилогического общения</i>	89
Б. ОБУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ (М.Л. ВАЙСБУРД, Н.П. КАМЕНЕЦКАЯ, О.Г. ПОЛЯКОВ).....	94
1. <i>Особенности монолога как вида речевой деятельности</i>	94
2. <i>Формирование умений монологической речи</i>	97
ГЛАВА 3. ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ (М.Е. БРЕЙГИНА, А.В. ЩЕПИЛОВА)	110
1. <i>Чтение как вид речевой деятельности</i>	110
2. <i>Чтение как речемыслительный процесс</i>	111
3. <i>Механизмы восприятия и единица восприятия.....</i>	112
4. <i>Техника чтения</i>	114
5. <i>Виды чтения</i>	115
6. <i>Цели и задачи обучения чтению.....</i>	119
7. <i>Принципы обучения чтению</i>	121
8. <i>Требования к отбору текстового материала</i>	122
9. <i>Приемы обучения чтению.....</i>	125
ГЛАВА 4. ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ (Я.М. КОЛКЕР, Е.С. УСТИНОВА)	131
1. <i>Обучение технике письма</i>	133
2. <i>Основы обучения письменному высказыванию</i>	139
3. <i>Система обучения письменному высказыванию в средней школе</i>	144
ГЛАВА 5 ОБУЧЕНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЮ (А.А. МИРОЛУБОВ, К.С. МАХМУРЯН)	156
1. <i>Основные проблемы при обучении произношению</i>	156
2. <i>Требования к иноязычному произношению</i>	159
3. <i>Содержание обучения произношению: проблема фонетического минимума</i>	159
4. <i>Произносительные трудности</i>	160
5. <i>Работа над произношением: подходы, принципы, этапы</i>	161
6. <i>Методика формирования и развития фонетических навыков</i>	162
ГЛАВА 6. ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ (К.С. МАХМУРЯН)	167
1. <i>Обучение лексике: цели и задачи</i>	167
2. <i>Проблема отбора лексического минимума</i>	170
3. <i>Типология трудностей, возникающих при обучении лексике</i>	171
4. <i>Работа по формированию и развитию лексических навыков</i>	172
ГЛАВА 7 ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ (А.А. МИРОЛУБОВ, Н.А. СПИЧКО).....	178
1. <i>Особенности обучения грамматике.....</i>	178
2. <i>Цели обучения грамматике</i>	179
3. <i>Отбор грамматического материала</i>	180
4. <i>Введение грамматического материала</i>	182
5. <i>Понятие грамматического навыка</i>	184

ЧАСТЬ III. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА РАЗНЫХ СТУПЕНЯХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ)	189
ГЛАВА 1. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (М.З. БИБОЛЕТОВА)	189
1. Общие положения	189
2. Цели и содержание обучения	191
3. Принципы обучения иностранным языкам в начальной школе	196
4. Формирование языковых навыков	202
5. Обучение коммуникативным умениям	205
ГЛАВА 2. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ОСНОВНОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	207
1. Характеристика средней ступени обучения (М.З. Биболетова)	207
2. Цели обучения иностранному языку на данной ступени обучения (М.З. Биболетова)	209
3. Содержание обучения иностранным языкам в основной средней школе (М.З. Биболетова)	211
4. Предпрофильная подготовка школьников (И.Л. Бим)	214
ГЛАВА 3. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА СТАРШЕЙ СТУПЕНИ ПОЛНОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ (И.Л. БИМ)	219
1. Психолого-педагогические условия обучения иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы	219
2. Цели обучения иностранным языкам на старшей ступени	220
3. Исходные характеристики профильного обучения иностранным языкам	224
4. Структура и содержание профильного обучения	230
5. Соотношение элективных курсов с профилем	234
6. Основные принципы профильного обучения иностранным языкам	236
7. Организация профильного обучения иностранным языкам	237
8. Основные приемы и технологии обучения иностранным языкам на старшей ступени	240
ЧАСТЬ IV. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И КОНТРОЛЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	244
ГЛАВА 1. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ (Е.С. ПОЛАТ)	244
1. Обучение в сотрудничестве	244
2. Дискуссии, мозговые атаки	249
3. Ролевые игры проблемной направленности	253
4. Метод ситуационного анализа	256
5. Метод проектов	258
6. „Портфель ученика”	268
7. Интернет в обучении иностранным языкам	272
8. Дистанционное обучение иностранным языкам	275
ГЛАВА 2. КОНТРОЛЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (О.Г. ПОЛЯКОВ)	284
1. Контроль как важная составляющая учебного процесса	284
2. Неформальный контроль	286
3. Формальный контроль — тестирование и экзамены	293
4. Самоконтроль	296
ЧАСТЬ V. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (А.В. ЩЕПИЛОВА)	302
1. Психолингвистические закономерности овладения вторым иностранным языком	302
2. Принципы обучения второму иностранному языку	305
3. Методические приемы обучения второму иностранному языку	312
4. Некоторые вопросы организации обучения второму иностранному языку	321
ПРИЛОЖЕНИЯ	325
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	325
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	327
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	327
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	333

ВВЕДЕНИЕ

В последние десятилетия в связи с изменением политических и социально-экономических условий в нашей стране произошли и серьезные изменения в школьном образовании. Естественно, они затронули и такую область, как обучение иностранным языкам. Эта дисциплина стала рассматриваться как одно из приоритетных направлений в образовании подрастающего поколения. Прежде всего, было узаконено раннее начало обучения иностранным языкам (со 2-го класса). Увеличилось общее количество часов, отводимых на изучение этого учебного предмета. Вводится профильное (углубленное) изучение иностранного языка в старших классах для тех учащихся, которые хотят использовать его в дальнейшей учебе или практической деятельности. Наконец, допускается введение изучения второго иностранного языка на основной и старшей ступенях тех средних школ, где для этого имеются соответствующие условия.

В ходе модернизации процесса образования происходит и изменение целевых установок, содержания и технологии обучения. Новая лично-ориентированная парадигма образования и воспитания ставит в центр образовательного процесса ученика, предусматривает учет его потребностей, интересов, склонностей и возможностей. Серьезный акцент делается на социокультурную направленность обучения, на включение учащихся в диалог культур.

При изложении традиционных для методики вопросов учтены новые подходы к образованию и новые достижения методической науки.

В книге рассматриваются общие вопросы методики обучения иностранным языкам (часть I), обучение видам иноязычной речевой деятельности и аспектам языка (часть II), специфика обучения иностранным языкам на разных ступенях обучения в средней школе (часть III), современные педагогические технологии и контроль в обучении иностранному языку (часть IV) и особенности обучения второму иностранному языку (часть V).

Книга написана большим коллективом ученых-методистов, вклад которых обозначен в оглавлении.

Авторы надеются, что их труд поможет перестройке преподавания иностранных языков в школе в свете модернизации общего среднего образования. Замечания и предложения следует направлять по адресу: 119435, Москва, ул. Погодинская, 8, Институт содержания и методов обучения, лаборатория обучения иностранным языкам.

E-mail: ismo@mail.ru; inyaz0729@yandex.ru

ЧАСТЬ I. Общие вопросы методики обучения иностранным языкам

Глава 1. Методика обучения иностранным языкам как педагогическая наука

1. Определение методики как науки и предмета ее изучения

Методике обучения иностранным языкам, как, впрочем, и другим методикам, долгое время отказывали в статусе науки, приписывая успехи и недостатки в преподавании исключительно искусству преподавателя. Так, в 20-е годы XX века французский лингвист А. Пенлош писал, что нет плохих или хороших методов, а есть плохие и хорошие учителя (Pinloche A., 1927). Даже в конце 50-х годов прошлого века все еще существовали сомнения в том, что методика есть наука. Американский ученый Р. Политцер в 1958 г. опубликовал статью под знаменательным названием: „Существует ли методика обучения иностранным языкам как наука?“ (Politzer R., 1958). В ней он дает отрицательный ответ на поднятый вопрос, утверждая, что все сводится к знанию лингвистики и искусству преподавателя.

Возникает законный вопрос, с чем же связано подобное отрицание методики и сведение всей сложности обучения к искусству преподавателя? Подобное положение не трудно объяснить, если учесть, что преподаватель в то время рассматривался как центральная фигура педагогического процесса. Многое, конечно, зависит от творчества учителя, его любви к профессии и ученикам, ибо окончившие одно и то же профессиональное учебное заведение, а следовательно, обладающие примерно одинаковыми знаниями, могут быть разными преподавателями в силу своих субъективных качеств. Поэтому, на первый взгляд, все сводится к личности учителя. При этом утверждалось, что теоретические положения методики как бы сковывают творчество отдельных преподавателей. Подобный подход, безусловно, неоправдан. Нельзя не согласиться с утверждением И.В. Рахманова о том, что искусство учителя заключается в учете общих закономерностей в конкретных условиях обучения и воспитания. (Рахманов И.В., 1948). Действительно, даже самый одаренный учитель, не зная теоретических положений методики, будет постоянно „открывать“ для себя уже давно известные истины.

Первая попытка определить методику обучения иностранным языкам как прикладную науку лингвистики была предпринята Е. М. Рытом, который писал: „Методика преподавания иностранных языков есть практическое приложение общих выводов лингвистики, в особенности сравнительного языкознания“ (Рыт Е.М., 1930, с. 2). Аналогичную точку зрения выражал и академик Л.В. Щерба. Подобная трактовка методики как прикладного языкознания не была случайной и в известной мере справедливой, ибо лингвистика дает тот языковой материал, на основе которого строится обучение и воспитание. В процессе обучения необходимо учитывать закономерности лингвистики. Интересно отметить, что подобное определение методики опровергается в 40-е годы, но затем вновь возрождается в связи с развитием психолингвистики, когда новые отрасли лингвистики стали изучать речь, овладение которой есть основная цель обучения иностранным языкам.

Другое направление определения методики как прикладной науки связано с именем Б.В. Беляева. Он полагал, что методика есть прикладная наука психологии и что основные положения методики следует выводить из психологии: „Поскольку в психологии устанавливаются закономерности владения иностранным языком, постольку становится ясным и то, как именно надо обучать этому языку, как именно должен протекать процесс овладения этим языком и какие именно методы, способы и приемы обучения должны считаться при этом наилучшими“ (Беляев Б.В., 1960, с. 50). Концепция Беляева относительно методики как прикладной психологии не получила распространения, ибо она была

методологически уязвима. Дело в том, что только закономерности владения не могут определять процесс обучения и воспитания средствами иностранного языка, так как это разные деятельности, хотя и имеющие немало общего.

С течением времени стало ясно, что определить все проблемы и пути обучения с помощью закономерностей лингвистики или психологии нельзя. Если лингвистика может и должна помочь при отборе материала, при разъяснении операций с языковым материалом и т.п., то при определении упражнений, видов работ и т.п. данные лингвистики не помогут. Аналогично обстоит дело и с данными психологии, которая не имеет отношения к языковому материалу, использованию социокультурного компонента.

В связи с этим появилось стремление определить методику как прикладные рекомендации ряда наук. Развернутое обоснование подобного подхода дал П.Б. Гурвич, который писал: „Методика может быть дефинирована как наука о том, каким образом, опираясь на данные педагогики, психологии, лингвистики и других наук, в постоянном соотношении между собой и с условиями обучения добиться наилучшего из возможных результатов в обучении иностранным языкам” (Гурвич П.Б., 1967, с. 14). Дословное определение дает и Г.В. Рогова. Таким образом, по сути признавалось, что методика не столько наука, сколько руководство к обучению как деятельности, осуществляемое на основе других наук, а методисту отводилась лишь роль диспетчера, согласовывающего данные, представленные другими науками.

В конце 40-х годов оформляется единственно правильное определение методики как педагогической науки. Впервые в нашей отечественной методике подобное определение дал И.В. Рахманов в 1948 г., когда отмечал, что методика изучает процесс обучения и воспитания средствами иностранного языка, в то время как дидактика изучает процессы обучения и воспитания подрастающего поколения в целом. Эта точка зрения поддерживалась М.В. Ляховицким, А.А. Миролубовым, С.Ф. Шатиловым и др. Наиболее полное определение дал М.В. Ляховицкий: „Методика обучения — наука, исследующая цели и содержание, закономерности, средства, приемы, методы учения и воспитания на материале иностранного языка” (Ляховицкий М.В., 1973, с. 33). Постепенно это понимание методики становится общепризнанным.

Естественно, возникает вопрос, чем объяснить, что определение методики как педагогической науки так долго вызывало споры, что еще в науке 60-х годов предлагалась дефиниция методики как прикладной науки ряда других наук. Представляется, что для этого был ряд причин.

Во-первых, долгое время не были определены объект и предмет исследования методики, что должно быть обязательным при характеристике той или иной науки.

Во-вторых, каждая наука характеризуется своими, присущими ей методами исследования. Первые попытки определить таковые применительно к методике обучения иностранным языкам были предприняты в конце 40-х годов, а стройная система подобных методов сформировалась лишь через 30 лет.

В-третьих, каждая наука характеризуется изучаемыми ею закономерностями и выводимыми на их основе основными положениями — принципами. В методике в течение 50-60-х годов шли упорные споры по поводу методических принципов как основных положений в обучении иностранным языкам.

Все это и приводило к тому, что долгое время отсутствовал единый взгляд на методику как педагогическую науку, имеющую единый объект с педагогикой и дидактикой.

В 1974 году И.Л. Бим, опираясь на системный подход к исследованию, определила методику обучения иностранным языкам как науку, развивающуюся на стыке ряда других наук и, прежде всего, педагогики как общей теории воспитания, дидактики как теории обучения, лингвистики, педагогической и возрастной психологии, имеющей общие с этими науками объекты исследования и использующей данные этих наук и выявленные ими закономерности, преломляя их в целях обучения именно иностранным языкам (Бим И.Л., 1974). Тем самым методика рассматривается как относительно самостоятельная теоретико-прикладная педагогическая наука.

Обратимся к определению объекта и предмета исследования методики. Как отмечалось, впервые разграничение объекта и предмета методики обучения иностранным языкам было предпринято И.Л. Бим в указанной выше работе. Она справедливо исходила при этом из понимания того, что объектом той или иной науки есть совокупность реальных объектов научного исследования. В соответствии с этим она отнесла к объектам методики „реальные явления данной сферы действительности (все педагогические явления, связанные с обучением и воспитанием средствами иностранного языка, А.А. Миролюбов; далее А.М.) и некоторые результаты познания в данной области, зафиксированные в знаковой форме и выступающие в объективированном материальном виде” (Бим И.Л., 1974, с. 20-21). Таким образом, к объектам методики следует отнести все то, что относится к учебно-воспитательному процессу, а также программы, учебники, средства обучения и, наконец, теория самой науки, как и ее история.

В соответствии с данными науковедения предметом любой науки являются абстрактные объекты науки, либо совокупность (система) этих объектов. Бим справедливо считала, что „в предмет методики входит вся проблематика, связанная с изучением данной сферы действительности, а также проблемы развития самой методики как науки” (Бим И.Л., 1974, с. 22-23). Попытаемся представить более подробно эти проблемы. Прежде всего, сюда относится группа проблем, связанная с определением иностранного языка как учебного предмета: уточнение целей обучения иностранным языкам, отбор содержания обучения. Естественно, может возникнуть вопрос, почему речь идет об уточнении, а не об определении целей. Дело в том, что цели в общем виде формулирует общество на каждом этапе своего развития. Это так называемый социальный заказ. Так, в период разгара холодной войны в качестве основной цели общество требовало умения читать, понимать и переводить тексты, поскольку личные контакты отсутствовали (постановление Правительства от 1947 г.). Послабление в холодной войне, так называемая „оттепель” в начале 60-х годов, когда развернулись личные контакты, вызвало требование общества, нацеленное на развитие устной речи (постановление Правительства от 1961 г.). Наконец, серьезно расширились контакты нашей страны с другими странами, и, соответственно, стала выдвигаться задача развития письменного выражения мыслей в качестве цели, а во все предыдущие годы письмо рассматривалось лишь как средство обучения. Все это свидетельствует о том, что задачей методики является уточнение целей обучения с учетом потребностей общества, а при личностно-ориентированном подходе к образованию и воспитанию — и потребностей самих обучающихся, а также реальных условий обучения.

Вторую группу проблем составляют те, которые связаны с деятельностью учителя: разработка приемов и методов обучения и воспитания, создание и использование средств обучения, организационные формы обучения и контроль успешности обучения.

Третья группа проблем связана с деятельностью ученика: эффективность приемов учения, а также средств обучения и воспитания школьников.

Наконец, к четвертой группе относятся проблемы, обеспечивающие развитие методической науки: связь со смежными науками, методы исследования, история самой науки.

Таков перечень проблем, которые входят в предмет методики обучения иностранным языкам как науки, и которые она должна решать и решает как наука педагогическая.

В следующем параграфе рассмотрим подробнее вопрос об основном объекте методики обучения иностранным языкам.

2. Иностранный язык как учебный предмет — объект изучения методики

Рассмотрение методики обучения иностранным языкам как педагогической науки было бы неполным, если бы мы не раскрыли вопрос об основном объекте этой науки — учебном предмете „иностранный язык”. Без этого, кстати, трудно понять взаимосвязь методики с другими науками.

Впервые определение этого учебного предмета падает на 40-е годы прошлого века. Интересно отметить, что дидакты и методисты трактовали его специфику по-разному.

В те годы, рассматривая учебные предметы, входящие в учебный план средней школы, делили на три группы: 1) учебные предметы — основы наук; 2) предметы эстетического цикла; 3) предметы с преимущественным развитием умений и навыков (физкультура, трудовое обучение).

Задачей первой группы предметов является образование в сознании учащихся представлений и понятий о законах развития природы и общества. По непонятным причинам ряд педагогов, (например, М.Н. Скаткин) относили к этой группе учебных дисциплин иностранный язык, хотя основной задачей этого предмета не является изучение развития законов языка.

В противовес этому в 40-е годы начинает формироваться другой взгляд на специфику иностранного языка, не позволяющий отнести его к перечисленным выше группам учебных предметов. Рассматривая цели и задачи обучения иностранным языкам, Щерба указывал, что преподавание этого предмета есть обучение некой деятельности, являющейся функцией того или другого человеческого коллектива (Щерба Л.В., 1947, с. 11). В этом заключается, по его мнению, основное отличие иностранного языка от предметов, перечисленных дидактами. Действительно, специфика интересующего нас учебного предмета состоит в овладении речью, общением, в формировании речемыслительной деятельности. Развивая это положение Щербы, И.В. Рахманов отмечал, что изучение иностранного языка преследует образовательно-воспитательные и коммуникативные цели (Рахманов И.В., 1948), причем последние подчеркивают отличие иностранного языка от других предметов. Заметим, что аналогичные цели в общем виде характерны и для учебного предмета „родной язык”. Дальнейшие исследования специфики обучения иностранным языкам были предприняты во второй половине 60-х годов XX века. В работе „Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе” (Общая методика обучения..., 1967) авторы впервые показали, что иностранный и родной языки составляют особую группу учебных предметов, в задачу которых входит формирование умений общения.

Принципиальное отличие языковой группы предметов от других предметов заключается также в том, что языковые знания важны не сами по себе, а лишь как средство формирования умения получать или сообщать информацию с помощью изучаемого языка. Авторы данного исследования попытались показать отличие предмета „иностраннй язык” и дисциплины „родной язык”.

Родной и иностранный языки как учебные предметы отличаются от других учебных дисциплин (основ наук) не только тем, что их целью является формирование коммуникативных умений. Прежде всего, они выступают и как цель, и как средство обучения. На родном языке преподаются другие предметы, и он выступает как средство обучения этим предметам. Аналогично выступает и иностранный язык, так как он изучается как средство общения. Другая особенность языковых дисциплин состоит в том, что они беспредметны (И.А. Зимняя). Дело в том, что язык есть носитель информации. Это могут быть применительно к иностранному языку сведения об истории, культуре изучаемого языка или совсем иные сведения из других областей знания.

И.А. Зимняя различает в иностранном языке как учебном предмете такие особенности, как беспредметность, беспредельность и неоднородность (Зимняя И.А., 1991). Первая черта иностранного языка была рассмотрена выше. Не случайно авторам учебников, преподавателям приходится самим решать, на каком предметном содержании следует строить обучение, привлекать ли житейские, научные или иные проблемы. Недаром при определении целей обучения устанавливается не только уровень достигаемых коммуникативных умений, но и предметное содержание — сферы общения, тематика. Неоднородность состоит в том, что существуют разные аспекты языка — языковая система, единицы языка, речь.

Таковы существенные отличия языковых дисциплин от других учебных предметов.

Обратимся к отличиям предмета „иностраннй язык” от предмета „родной язык”.

Наиболее полное раскрытие иностранного языка как учебного предмета в сопоставлении с родным языком было дано И.А. Зимней, которая полагает, что овладение иностранным языком (если он изучается в школьных условиях), отличается от овладения родным в следующем:

- 1) направлением пути овладения;
- 2) плотностью общения;
- 3) включенностью языка в предметно-коммуникативную деятельность человека;
- 4) совокупностью реализуемых им функций;
- 5) соотносимостью с сензитивным периодом речевого развития ребенка” (Зимняя И.А., 1991).

Рассмотрим перечисленные моменты несколько подробнее. Впервые положение о разнонаправленном пути овладения иностранным и родным языками сформулировал Л.С. Выготский. Он писал: „Можно сказать, что усвоение иностранного языка идет путем, прямо противоположным тому, которым идет развитие родного языка... Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный — начиная с осознания и намеренности. Поэтому можно сказать, что развитие родного языка идет снизу вверх, в то время как развитие иностранного языка идет сверху вниз” (Выготский Л.С, 1982, с. 265). Эта разнонаправленность проявляется в том, что при изучении родного языка он усваивается неосознанно, а правила и осознание способов выражения мыслей как бы вносятся уже после освоения, хотя и на невысоком уровне обобщения. В иностранном языке учащийся осознает способы выражения мысли и на этой основе овладевает элементами общения.

Не менее важным является и плотность общения. Ребенок вступает в контакты с другими детьми или взрослыми все время, пока он бодрствует, иными словами, плотность общения очень велика. Заметим также, что сферы общения очень обширны, то есть охватывают все, что связано с жизнью ребенка. При обучении иностранному языку на общение отводятся несколько часов в неделю (в лучшем случае четыре часа). Заметим, что при этом не все время занято общением, да и наличие 10-12 учащихся в группе (в лучшем случае!) сужает и это небольшое количество времени, отведенное для общения. Нетрудно придти к выводу о том, что плотность общения на иностранном языке не идет ни в какое сравнение с плотностью общения на родном языке. А ведь овладение деятельностью, в нашем случае речемыслительной, да еще и на иностранном языке, невозможно без многочисленных упражнений.

Обратимся к третьей отличительной черте. При овладении ребенком родным языком реализуется предметно-коммуникативная функция языка, то есть он не только овладевает средством общения, но и, что особенно важно, познает с его помощью окружающую действительность. При обучении иностранному языку преобладает коммуникативная функция. Учащийся в меньшей мере познает одновременно предметы, явления действительности. Из этой особенности вытекает и следующее направление различий — совокупность функций, реализуемых родным языком. Как справедливо отмечает Зимняя, „родной язык, выступая в единстве функций общения и обобщения, сначала является основным средством „присвоения” ребенком общественного опыта, а уже потом и вместе с выполнением этой функции — средством выражения, формирования и формулирования его собственной мысли” (Зимняя И.А., 1991, с. 29). Иностраннй язык в школьных условиях не может служить в такой же мере средством познания, ибо у школьника уже сформировались основные понятия. Поэтому для иностранного языка основной функцией является коммуникативная. Кроме того, в процессе изучения иностранного языка учащиеся знакомятся с понятиями, свойственными только носителям изучаемого языка, с явлениями иной культуры, то есть это не есть познание окружающей ребенка действительности, как это имеет место при овладении родным языком.

Наконец, важный момент в отличии обучения родному от обучения иностранному языку состоит в том, что овладение родным языком происходит в сензитивный период, то есть в

наиболее чувствительный к языку период в развитии ребенка. При изучении иностранного языка даже в начальной школе или старшей группе детского сада оно осуществляется не в самый сензитивный период, а в лучшем случае в 5-6 лет, то есть в конце этого периода.

Таким образом, учебный предмет „иностранный язык” является крайне специфичной учебной дисциплиной, отличаясь от предмета „родной язык”, несмотря на то что они составляют единую языковую группу языковых учебных предметов.

Учебный предмет реализуется, как известно, в учебном процессе, который включает ученика/учеников и учителя, организационные формы, приемы и технологии обучения, а также все учебно-методические средства обучения, которые входят в объект изучения методики как науки.

3. Связь методики обучения иностранным языкам с другими науками

Вопрос связи методики обучения иностранным языкам с другими науками имеет свою историю, обусловленную определением статуса методики как науки, о чем указывалось в п. 1 данной работы. Отмечалась связь методики с лингвистикой, затем с психологией, наконец, с педагогикой или даже целым рядом других наук.

Исходя из положения о том, что методика относительно самостоятельная педагогическая дисциплина, рассмотрим отношение методики обучения иностранным языкам к другим наукам.

В первую очередь, методика связана с педагогикой и дидактикой, поскольку они имеют общий объект, рассматривая образование и воспитание в процессе обучения школьников при разных условиях. Педагогика изучает самые общие закономерности и формулирует общие принципы деятельности по обучению и воспитанию подрастающего поколения. На уровне дидактики, которая выделяет в качестве своего объекта обучение, это единство преподавания и учения как деятельности по передаче содержания образования. Наконец, на уровне методики — это совокупность форм реализации деятельности преподавания и учения на материале конкретного учебного предмета, в нашем случае иностранного языка. Из сказанного вытекает, что самые существенные связи методики составляют связи с педагогикой и дидактикой.

Поэтому в обучении иностранным языкам всегда использовались дидактические принципы, отражающие общие закономерности обучения. В то же время, как уже отмечалось, дидактические закономерности учитываются в преобразованном виде в зависимости от специфики того или иного предмета, причем на разных этапах развития по-разному. Рассмотрим это положение на примере принципа сознательности. В 40-50-е годы этот принцип понимался как глубокое изучение теории, даже с экскурсами в историю языка, то есть осознание самих явлений языка. В 60-е годы в ходе споров о методическом направлении (методе в общем смысле этого слова) ряд методистов (А.П. Старков, Г.Е. Ведель) полагали, что принцип сознательности применительно к обучению иностранным языкам означает осознание не процесса овладения языком, а осознание содержания иноязычной речи, а изучение материала языка происходит интуитивно. Лишь в конце 60-х годов прошлого века сознательное обучение рассматривалось как обучение, „при котором школьники не только понимают содержание речи, но также осознают единицы, из которых она состоит в период их усвоения, и способы использования единиц” (Общая методика обучения..., 1967, с. 65). Подобная трактовка утвердилась в методике в последующие годы. Невозможность прямого перенесения дидактических принципов в методику обучения достаточно наглядно видна на следующем примере. Со времен Яна Амоса Коменского сформулирован принцип доступности, предполагающий изучение материала от легкого к трудному. Если прямолинейно прилагать этот принцип к обучению иностранным языкам, то изучать употребление артикля следует не на первом этапе обучения, а ближе к концу, ибо из-за отсутствия грамматического оформления определенности/неопределенности в русском языке употребление артикля представляет особые трудности. Использование дидактических

принципов в преобразованном виде вызвало споры среди методистов по поводу их статуса. Ряд методистов (Р.К. Миньяр-Белоручев, Г.В. Рогова) полагали, что дидактические принципы, своеобразно преломляясь при обучении языку, следует рассматривать как методические. Так, Г.В. Рогова писала: „Каждый учебный предмет по своему реализует указанные принципы (дидактические, А.М.) исходя из своей специфики, что позволяет говорить о методических принципах обучения тому или иному предмету” (Рогова Г.В., 1974, с. 85). По сути дела отрицаются дидактические принципы как таковые. Другая группа методистов (И.В. Рахманов, А.А. Миролубов, Е.И. Пассов, С.Ф. Шатилов) различают дидактические и методические принципы. Так, Пассов четко выстраивает иерархию принципов обучения иностранным языкам: общедидактические, общеметодические и частнометодические принципы (Пассов Е.И., 1989, с. 117). Анализируя подобные подходы, следует признать, что вторая группа методистов более права с методологических позиций, ибо как бы своеобразно не использовались дидактические принципы, они остаются общими для всех предметов, изучаемых в школе.

Из всего сказанного явствует, что основополагающие связи для методики составляют связи с педагогикой и дидактикой.

Обратимся к связям методики с лингвистикой. Связи методики с лингвистикой, которые были вскрыты первыми в истории методики, определяются тем, что предметом преподавания является язык — объект лингвистики. Методика не может обойтись без лингвистических данных, характеризующих язык и речь, для решения вопросов, связанных с определением составных частей содержания обучения: при установлении разделов материала языка и его единиц, принципов и критериев отбора материала и т.п. Эта связь многообразна, причем с разными разделами и отраслями лингвистики — морфологии, синтаксиса, лексикологии. Расширяются связи с такими разделами, как психолингвистика, занимающаяся вопросами и закономерностями речевой деятельности. Выдвижение в качестве основной цели обучения приобщение обучаемых к межкультурному общению, формированию у них коммуникативной компетенции потребовало широкого использования данных социолингвистики. Без учета данных социолингвистики невозможно построить эффективный процесс обучения иностранным языкам.

Вместе с тем привлечение данных лингвистики, как, впрочем, и психологии, отличается кардинально от использования дидактических принципов. Последние используются во всех случаях, хотя и в преобразованном виде. Привлечение данных лингвистики к обоснованию системы обучения осуществляется в том случае, если данные науки будут использоваться методикой опосредованно с учетом объективно существующих факторов педагогической деятельности. Поясним сказанное на конкретном примере. В лингвистике временные формы глагола даются в системе. Однако нельзя руководствоваться системой языка при предъявлении учащимся материала в учебном процессе. Из истории методики известно, что все попытки исходить из системы языка терпели крах (вспомним грамматико-переводной метод). Системой временных форм, например, нельзя руководствоваться и при определении последовательности изучения немецких временных форм *Präteritum* и *Perfekt*, которые выражают прошедшее время глагола. Эта последовательность зависит от цели обучения и условий. Если в качестве основной цели выдвигается формирование устно-речевых умений, а это имеет место при обучении в детском саду и начальной школе, в первую очередь следует обучать *Perfekt*, ибо он используется в устной речи. При установке на чтение первенство в последовательности обучения следует отдать *Präteritum*, так как он более характерен для письменной речи. Таким образом, методические выводы для обучения будут вытекать не только из тех или иных положений лингвистики, но и из закономерностей методики обучения.

Обратимся к связи методики с психологией.

Проблема соотношения методики обучения иностранным языкам и психологии является частью более широкой проблемы соотношения педагогики в целом и психологии. Тесная связь педагогики и психологии обусловлена тем обстоятельством, что обе науки, каждая по-

своему, изучают разные аспекты человеческой деятельности. Заметим, что психическая деятельность человека является непременным компонентом педагогической деятельности. В то же время эти науки имеют разный объект. Психологи изучают психику ребенка, особенности общения (социальная психология). Педагог исследует педагогический процесс, используя данные психологии, а психолог, изучая психику, — данные педагогики. В 50-е годы XX века появилась такая отрасль психологии, как „психология обучения иностранным языкам” (В.А. Артемов, Б.В. Беляев, И.А. Зимняя и др.). Однако и это не меняет положения дел в отношении связи с методикой. Психологи и в этом случае исследуют психические процессы и их развитие в ходе обучения языку, а не само обучение языку. Связи методики с психологией, так же как и с лингвистикой, многообразны. Сюда входит и психология общения, и социальная психология, и педагогическая психология. Подобно тому как соотносятся закономерности лингвистики с методикой, использование данных психологии зависит от условий и особенностей обучения и касается отдельных проблем методики. Поясним сказанное на конкретном примере. Психологические исследования Л.В. Занкова, А.А. Смирнова и других показали, что запоминание происходит быстрее и прочнее при опоре на все виды ощущений — слуховые, речедвигательные, зрительные и моторику руки. В соответствии с этим при обучении следует опираться на все виды ощущений. Однако при обучении учащихся в детском саду или в первом классе школы это невозможно, так как учащиеся не овладели чтением и письмом на родном языке. Вот в этом и заключается отличие связей методики обучения иностранным языкам с психологией и лингвистикой от связей с педагогикой и дидактикой, поскольку последние касаются всего процесса обучения иностранным языкам в целом.

Выше были разобраны связи с педагогикой, лингвистикой и психологией. Все они традиционно являлись источниками научного обоснования процесса обучения. Однако было бы неправильно ограничиться связями только с этими науками, которые в известной мере являются для методики базовыми. Так, для определения общих контуров процесса обучения имеют значение связи с кибернетикой, раскрывающей процессы передачи и приема информации. Достаточно сказать, что разница в характере знаний о языковом материале при обучении продуктивной и рецептивной сторонами речи соответствует общим теоретическим положениям кибернетики о характере деятельности при передаче и приеме информации. Несмотря на то, что кибернетика касается основ передачи и приема информации, она не может быть теоретической основой методики, как, впрочем, и педагогики в целом. Обучение не является предметом исследования кибернетики. Она выделяет общее во всех системах (народное хозяйство, живое существо как система и т.п.).

В последнее время в связи с изменением общей цели обучения иностранному языку — направление на развитие способности и готовности (компетенции) вступать в межкультурное общение устанавливаются связи с культуроведением, ибо полноценное общение невозможно только в результате умений пользоваться языковым материалом, как это представлялось методистам прошлого. Для этого не менее важно ознакомление с особенностями культуры страны изучаемого языка, иначе может наступить или наступает непонимание в результате возникающих пробелов в содержательной стороне информации. Нельзя обойти вниманием связи методики обучения иностранным языкам с математикой, а точнее с математическим анализом, математической статистикой. Дело в том, что проведение экспериментальной работы, широкое изучение опыта обучения иностранным языкам, выявление уровня подготовленности учащихся в отдельных регионах страны требует использования математического анализа.

В заключение следует отметить, что вряд ли можно в рамках этой работы раскрыть все связи методики обучения иностранным языкам с другими науками и все способы использования знаний и достижений существующих наук (и пока еще несуществующих, которые еще могут появиться), ибо научное познание безгранично.

Таким образом, методику обучения иностранным языкам следует рассматривать как теоретико-прикладную науку, развивающуюся на стыке ряда других наук и опирающуюся на

их закономерности, но разрабатывающую и свои собственные закономерности, специфичные именно для обучения иностранным языкам (Бим И.Л., 1974).

В последние десятилетия прошлого века получила развитие лингводидактика как относительно самостоятельная область знания, и представляется необходимым выявить ее взаимосвязи с методикой обучения иностранным языкам.

4. Соотношение дидактики, лингводидактики и методики обучения иностранным языкам

Методика обучения иностранным языкам как педагогическая научная дисциплина относится к гуманитарным наукам, исследующим гуманитарную сферу жизнедеятельности человека, где тесно переплетаются объективные закономерности социально-общественного развития и индивидуальные интересы, мотивы, потребности и возможности конкретного человека. „Какими бы частными аспектами не занимались те или иные разделы гуманитарного познания, они неизбежно уходят корнями в жизненные основы человеческого бытия. Этот сложнейший мир составляет фундамент любого гуманитарного исследования, даже если остается в качестве неясного фона”, пишет Е.В. Ушаков (Ушаков Е.В., 2008, с. 356). Поэтому предмет гуманитарного знания составляют „человечески значимый и значащий материал, личностные измерения объектов, их «судьбоносность»” (Философия социальных и гуманитарных наук, 2008, с. 127), а объект — „пространство человеческих значений, ценностей, смыслов, возникающих при усвоении и освоении культуры” (там же, с. 129). Именно это положение придает методическому познанию неповторимую особенность. Более того, становится очевидным, что любая методика, будучи гуманитарной наукой, опирается на объективные закономерности общественного развития и учитывает ценностно-смысловые взаимосвязи, возникающие в обществе. Следовательно, методика обучения иностранным языкам ориентирована, прежде всего, на решение социально-практических задач, связанных с реализацией актуальных потребностей общества в изучении его гражданами неродных языков и с повышением качества языкового образования.

Методика обучения иностранным языкам, как известно, трактуется как педагогическая наука и, естественно, самым тесным образом связана с дидактикой. Последнюю определяют как общую „теорию обучения”, исследующую закономерности обучения и организующей его деятельности как социального явления. Поэтому, поскольку методика интересуется процессом обучения определенному учебному предмету (в нашем случае иностранному языку), ее закономерно квалифицируют как частную дидактику. И с этим трудно не согласиться. Учебный предмет „иностраный язык” является лишь одним из элементов общей образовательной системы. Да и само обучение этому предмету понимается методистами вслед за дидактами как специальным образом (институционально) организованный, планомерный и систематический процесс, в ходе которого в результате взаимодействия учащегося и учителя осуществляется усвоение и воспроизведение определенного опыта в соответствии с заданной целью. Следовательно, предметную область методики составляют „все идеальные подсистемы внутри учебного предмета, то есть наши знания о нем, зафиксированные в категориях цели, содержания и методов обучения, находящиеся в тесной взаимосвязи друг с другом и взаимодействующих с методикой как целостной, исторически сложившейся системой наших знаний о данной сфере действительности, отражаемой учебным предметом” (Бим И.Л., 1974, с. 25). Отсюда ясно, почему целевые, содержательные и организационные параметры процесса обучения иностранным языкам всегда рассматриваются сквозь призму общедидактических требований. Можно сказать, что с этой точки зрения проблема „граничности” между дидактическими и методическими составляющими имеет несущественный характер. Однако это не дает основание считать, что методика, как уже отмечалось, не имеет своих исследовательских целей и не обосновывает собственные закономерности учебного процесса по иностранному языку.

Начиная с середины прошлого столетия методика обучения иностранным языкам особенно активно двигалась в сторону лучшего понимания своей специфики как науки. Этот

нелегкий путь методического познания и эволюционной смены типов „научных картин исследуемой реальности”¹ в методике прекрасно показан в монографическом труде академика А.А. Миролубова „История отечественной методики обучения иностранным языкам” (Миролубов А.А., 2002). Данная работа является ярким свидетельством того, что методикой накоплено богатое когнитивное содержание, или, иначе говоря, фонд методических знаний, как доказательство того, что она есть не просто совокупность правил, рецептов и рекомендаций для решения практических задач обучения иностранному языку. И в этом большая заслуга отечественных ученых — представителей „золотого поколения” методистов, к числу которых с полным правом можно отнести наряду с А.А. Миролубовым также И.В. Рахманова, И.Л. Бим, С.К. Фоломкину, Н.И. Гез и др. Их интегральный вклад в отечественную науку состоит, прежде всего, в обосновании методики как самостоятельной научной теории, осуществляющей (впрочем, как и каждая наука) три основные функции. Первая функция связана с анализом, классификацией и систематизацией методических понятий и категорий, сопряженных со сферой обучения иностранным языкам, и приведением их в логическую взаимосвязь, а в конечном итоге в систему. Вторая функция методики как науки состоит в интерпретации, объяснении и понимании конкретных фактов реальной образовательной практики по предмету в контексте принятой в каждый исторический период концепции обучения иностранным языкам. И, наконец, третья функция — есть функция прогнозирования будущего методической системы по иностранным языкам, определение горизонтов ее ближайшего и перспективного развития.

Сегодняшняя методика обучения иностранным языкам — это связанная логическая система научных методических понятий, способов и средств методического научного познания. Это также мощная и убедительная экспериментальная база для проверки рабочих гипотез. Все это в совокупности делает ее способной сформулировать свои собственные теоретические постулаты и реализовать их в конкретных учебных материалах, технологиях, средствах обучения, в реальном учебном процессе. При этом в качестве объекта исследования методики выступает процесс изучения иностранного языка, точнее закономерности этого процесса, которые и являются результатом научного обоснования целей, содержания, наиболее эффективных методов, приемов, форм обучения иностранным языкам с учетом поставленных целей, отобранного содержания и конкретных учебных условий. Поэтому для этой науки (как, впрочем, и для любой другой методики) важными становятся целевые (зачем обучать?), содержательные (чему обучать?) и „технологические” (как и с помощью чего обучать?) аспекты обучения. Наряду с этим в основное проблемное поле методики входят также вопросы, связанные с особенностями участвующих в процессе обучения субъектов, а именно: учителя (кто преподает учебный предмет?) и учащегося (кто изучает учебный предмет?).

Между названными вопросами имеются иерархические связи. Исходной и первичной в обучении любому учебному предмету, в том числе и иностранному языку, является цель, которая детерминирует все остальные составляющие предметной области методики. Но при этом следует иметь в виду, что все обозначенные выше вопросы имеют равноправный и в то же время автономный характер. Они должны рассматриваться во взаимосвязи и взаимокорреляции, иначе доминирование одного из них будет искажать сущность данной научной области. Как уже говорилось, в истории методики обучения иностранным языкам известны примеры, когда интерес исключительно к содержательному аспекту (языку) давал основание считать эту науку прикладным языкознанием, а к психологическим особенностям процесса обучения — прикладной психологией.

Представленный выше круг основных проблем, которыми занимается методика обучения иностранным языкам, имеет собственно дидактический характер, что, как уже отмечалось

¹ Научная картина исследуемой реальности, или научная картина мира, представляет собой обобщенную характеристику предмета исследования науки, то есть обобщенные схемы — образы предмета исследования, посредством которых фиксируются основные системные характеристики изучаемой реальности (Степин В.С., 2008, с. 197). В нашем случае подобной реальностью выступает процесс обучения иностранным языкам.

выше, вполне естественно. Этим объясняется тот факт, что цели, содержание, методы и способы обучения иностранным языкам формулируются в методике с учетом и в контексте общедидактических положений. В то же время в своих научных изысканиях методисты всегда стремились идентифицировать собственный исследовательский объект. Именно он будучи индивидуальным для каждой учебной дисциплины позволяет „отмежеваться” от других методик и дает основание интерпретировать общедидактические требования по-своему, в своих собственных интересах, но сохраняя при этом общую ориентацию на стратегический вектор развития государственной образовательной политики в каждый конкретный исторический период. Способность методики вычленить свой объект и предмет исследования и придает ей самостоятельный научный статус, который, в свою очередь, ставит ее перед необходимостью формулировать собственные законы достижения в учебном процессе искомых результатов. Поэтому научное познание в области методики обучения иностранным языкам объективно сопряжено не только с закономерностями, имеющими общедидактическое звучание, но и с положениями, отражающими особенности ее исследовательского объекта — процесса преподавания и усвоения конкретного учебного предмета. В нашем случае эти особенности обусловлены уникальностью содержательного ядра данного процесса, представляющего некое социальное исследование, овладение которым учащимся происходит независимо от знания законов этого феномена или при очень ограниченном объеме этих знаний. Это социальное явление есть собственно язык, который является для обучающегося неродным. Сегодня этот феномен, в силу того, что изменился „образ” языка и в философии языка, и в собственно лингвистической науке, трактуется расширительно. Установлено, что языковые знания человека существуют не сами по себе. Они, формируясь через его личностное переживание и находясь под контролем сложившихся в социуме норм и оценок, функционируют в контексте многообразного опыта индивидуума. Следовательно, иностранный язык как объект преподавания и изучения это не просто средство общения и уж тем более не системные языковые феномены. Этот объект (сегодня его можно назвать лингвокультурой) есть нечто большее, поскольку „выходит” и на отношение человека к языку, и на проблемы его приобщения к иной лингвокультуре во всем многообразии ее проявления, в том числе на уровне эмпатии, на уровне смыслов фундаментальных мировоззренческих понятий, идей, концептов, отражающих ориентационные и экзистенциальные потребности носителей конкретного языка той или иной эпохи. Отсюда очевидна и специфика опыта, приобретаемого учащимся в ходе освоения неродного для него языка. Этот опыт по сути своей является лингвокультурным. Его составляют речевые иноязычные навыки и умения, когнитивные и социокультурные знания, навыки и умения, ценности, личностные качества и др.

Исходя из сказанного выше конечным результатом научно-познавательной деятельности в области методики обучения иностранным языкам должна стать определенная исторически обусловленная методическая (концептуальная) система приобщения учащегося к лингвокультурному опыту, социально и культурно детерминированную в своем развитии. Этим, в частности, обусловлен междисциплинарный характер данной науки, которая в своих изысканиях, связанных с теоретико-методологическим обоснованием методических феноменов и формулировкой собственной системой понятий, не замыкается в своем содержании и не ограничивается исключительно внутренними резервами самосовершенствования, а контактирует с другими научными областями и, прежде всего, лингвистической, психологической и педагогической отраслями.

Отечественная методика обучения иностранным языкам как наука традиционно подразделяется на общую методику и частную. Первая занимается проблемами обучения любым иностранным языком, вторая — вопросами обучения конкретному языку. Частная методика черпает базисные положения для своих концепций исключительно из общей методики и лишь по отдельным параметрам вынуждена делать уточнения исходя из особенностей конкретной лингвокультуры. Поэтому можно утверждать, что эти два варианта методики обучения иностранным языкам не имеют абсолютной границы между собой. В то

же время каждая из них может рассматриваться как многоуровневая система. Верхние уровни каждой из них используют аналитические и обобщающие процедуры для обоснования теоретических конструктов, в качестве основных элементов которых выступают такие теоретические объекты, как цели, принципы, содержание, методы и средства обучения иностранным языкам. Именно на верхних ярусах формулируются исходные методические понятия, вокруг которых строятся общенаучные подходы к обучению любым иностранным языкам и/или конкретному иностранному языку. В свою очередь, нижележащие ярусы, которые самым тесным образом связаны с учебным процессом, ответственны за внедрение целевых, содержательных и технологических аспектов обучения иностранным языкам в реальную образовательную практику. Отсюда очевидно, что методика обучения иностранным языкам имеет разные уровни научного познания — теоретический и эмпирический. Конечно, такое деление достаточно условно, ибо установить в рассматриваемой научной области четкие границы между теоретическими и эмпирическими аспектами представляется весьма трудным занятием.

Известно, что в последние десятилетия прошлого века методика обучения иностранным языкам как наука вступила в новый этап своего развития. Он обусловлен целым рядом объективных факторов. Это и благоприятные условия для дифференциации обучения иностранным языкам, и многообразие вариантов их изучения, и вариативность образовательных стратегий и обучающих средств. Но наиболее существенным явился тот факт, что в сознании и ученых, и учителей-практиков все более интенсивно начала внедряться новая педагогическая идеология. В соответствии с ней процесс обучения иностранным языкам начал рассматриваться как совокупность четырех сфер, а именно: „учитель” — „преподавание языка” и „ученик” — „изучение языка”. Стало очевидно, что эффективность методической системы обуславливается многими факторами и, прежде всего, степенью согласованности и взаимосвязанности обучающей деятельности учителя (преподавание языка) и учебной деятельности учащегося (изучение языка и в конечном итоге овладение им²). Это обстоятельство и вызвало у специалистов разных направлений, в том числе и методического, большой исследовательский интерес к процессу овладения человеком неродным языком. Особую актуальность для методики приобрели следующие вопросы: Что значит „владеть” иностранным языком? Как протекает процесс его усвоения в учебных условиях? Что следует понимать под способностью человека осуществлять социальное взаимодействие с помощью неродного для него языка? Какие закономерности лежат в основе формирования этой способности в условиях обучения? и др.

Поскольку поиск ответов на вышеуказанные вопросы не входил в компетенцию самой методики обучения иностранным языкам, эти функции во многих странах, в том числе и в России, со второй половины прошлого века взяла на себя новая научная отрасль, которую условно можно назвать лингводидактикой. Подобная условность в названии продиктована тем, что до настоящего времени однозначного мнения относительно научного статуса этой отрасли, объекта и предмета исследования, равно как и названия нет.

Так, например, за рубежом одни ученые выделяют ее в самостоятельную научную область³, другие, подчеркивая ее важность и давая ей иное название, включают ее в дидактику языка⁴, а третьи относят к отдельным аспектам прикладной лингвистики. Но,

² Понятие „изучение языка” является более широким, нежели „овладение языком”. Изучение языка, осуществляемое, как правило, в условиях обучения ему, представляет собой осознанный для учащихся процесс, который отличается своей планомерностью, системностью и целенаправленностью. Что касается овладения языком, то оно протекает неосознанно, интуитивно, непреднамеренно. Но овладение учащимся языком возможно лишь в результате его (учащегося) собственной деятельности (изучение языка), направляемой деятельностью учителя (преподавание).

³ См., например, работу W.-Reinecke Einige Bemerkungen zur Linguodidaktik als Besztabdteil einer Theori des Fremdsprachenunterrichts//Deutsch als Fremdsptache. (16).- 1979.- Н. 5.

⁴ См., например, Bausch, K.-R. Das. Lernen und Lehren von Deutsch als Fremdsprache-Unterrichtsmetodeische Tendenzen und Thesen aus der Sicht eines Sprachlehrforschers// IDV-Rundbrief, Jubiläumnummer, Juli.— 1993; B. Marx. Wozu die Modelle/Sprachlehrmodelle in neueren Deutsch. Lehrwerken am Beispiel der Tertiarsprachendidaktik

несмотря на такую полифонию воззрений на лингводидактическое направление, существующих за рубежом, в них прослеживается нечто общее. Во-первых, это осознание того, что процесс овладения языком в учебных условиях отличается сложностью и многоаспектностью, а чтобы этот процесс был успешным, необходимо знать закономерности усвоения иноязычных знаний, навыков и умений. Во-вторых, среди зарубежных ученых наблюдается ярко выраженное общее стремление усилить теоретическую базу дидактики языка и методики⁵ за счет объективных данных о том, каким образом происходит или должен происходить процесс овладения человеком неродным языком⁶. И, наконец, в-третьих, необходимо отметить общее понимание того, что лингводидактическое научное направление призвано на широкой междисциплинарной основе (с опорой на данные когнитивной лингвистики, психологии, теории овладения языком) дать ответы на вопросы, которые, по мнению зарубежных коллег, не были и не могут быть предметом исследования дидактов и методистов. К ним, в частности, относятся:

- 1) анализ языка как объекта усвоения/преподавания в различных учебных условиях;
- 2) анализ механизмов усвоения, присвоения языка, отражающий его (языка) актуальное состояние и развитие;
- 3) обоснование природы ошибок (языковых, лингвострановедческих и более широко культурологических) и механизмов их устранения;
- 4) исследование лингводидактических особенностей преподавания и изучения языка в контексте многоязычия, индивидуальных и культурных особенностей учащихся, их возрастной специфики;
- 5) анализ и обоснование факторов, определяющих полноту/неполноту владения языком и др.

Как известно, российские ученые также активно заявляют об актуальности проведения лингводидактических исследований. Но отечественный опыт теоретического осмысления и обоснования лингводидактики как науки, к сожалению, весьма ограничен и противоречив. И здесь нет единства в отношении к предметной и объектной области этой науки. В отдельных публикациях основная цель лингводидактических исследований усматривается в описании языка в учебных целях (см., например, Шанский Н.М., 1982, с. 4-8). При этом подчеркивается, что речь идет о лингводидактических моделях описания живого языка в учебных целях⁷. В данном случае имеется в виду исследование особенностей, характеристик языка для целей изучения его как естественного средства общения, а также анализ тех факторов, которые и обуславливают специфичность этого объекта: контингент обучающихся, специфика языковой среды, в которой происходит обучение, статусность самого языка и др. (Маркосян А.С., 2004, с. 243).

В работах других отечественных ученых лингводидактика трактуется как теория „приобретения” языка или своего рода лингвистическая антропология, выступающая в качестве „метатеории” для разработки модуса производства методик обучения языкам (Богин Г.И., 1982), а в-третьих — как теория обучения иностранным языкам, призванная разработать основы методологии обучения предмету применительно к различным искомым

// Fremdsprache Deutsch, 2008.— Н. 38; и др.

⁵ Как известно, за рубежом методика рассматривается как наука, разрабатывающая системы обучающих действий (технологии обучения), направленные на приобщение учащихся к содержанию обучения в конкретных учебных условиях. В свою очередь, дидактика языка есть научная область, занимающаяся исследованием проблем обоснования целей, отбора и организации содержания обучения, разработки средств обучения.

⁶ В качестве одного из примеров, подтверждающих это положение, являются, в частности, публикации в журнале Fremdsprache Deutsch, 2008.— Н. 38. Их основная цель — показать, каким образом объективные данные о том, как человек овладевает неродным языком в учебных условиях, могут помочь методической науке обосновать современные концепции обучения иностранным языкам.

⁷ В качестве практической иллюстрации лингводидактического описания живого языка можно привести, в частности, работу С.Т. Золян „Языкотворчество” и процесс усвоения второго языка (к постановке проблемы) / Текст как инструмент общения. М.: Институт языкознания АН СССР, 1983, с. 50-60.

результатам (Халеева И., 1989).

Таким образом, проблема, связанная со статусом лингводидактики, остается до настоящего времени нерешенной. Не ясно также, является ли она лингвистической или методической наукой. Если и признается ее методический характер, то непонятно, можно ли ее считать самостоятельной научной дисциплиной или „заместителем” общей методики обучения иностранным языкам, или она выступает в качестве новой составной части последней.

К сожалению, известно, что уже сегодня можно наблюдать постепенное вытеснение из методического обихода понятия „методика обучения иностранным языкам” замены его на „лингводидактику”. При этом эти понятия все чаще используются как синонимы. Свидетельством этому может служить, в частности, процесс переименования ряда университетских кафедр методик на кафедры лингводидактики без изменения содержания учебного курса, и инициаторами этого движения становятся сами методисты. В методической литературе высказывается предложение заменить термин „методика” термином „лингводидактика”, при этом делается ссылка на зарубежный опыт (см. например, Миньяр-Белоручев Р.К., 1996, с. 2-5, 36). Но вряд ли правомерна подобная механическая замена терминов, да и в зарубежной науке между лингводидактикой и методикой не ставится знак равенства.

И тем не менее несмотря на разномыслие в трактовках сущности и содержания лингводидактических исследований, есть реальные доказательства важности их результатов для методики обучения иностранным языкам. В первую очередь, необходимо назвать лингводидактические модели овладения учащимся языком (лингвокультурным опытом) в учебных условиях. Сегодня известны, по меньшей мере, два теоретических конструкта, раскрывающих механизм владения и овладения языком, которые существенным образом повлияли на отечественную и зарубежную теорию и практику обучения иностранным языкам.

Первый из них выполнен в западно-европейских традициях и хорошо известен в мировой науке под названием „коммуникативная компетенция”. В силу своего ярко выраженного прагматического и инструментального характера данный теоретический концепт стал очень популярен среди методистов, в том числе и в нашей стране. Со второй половины прошлого века отечественная и зарубежная методика, приняв на вооружение эту модель становления коммуникативной способности человека, усиливает коммуникативную и прагматическую направленность обучения языкам. Как следствие — методикой обосновываются различные модификации коммуникативно-ориентированной модели обучения иностранным языкам, которая окончательно вытеснила так называемый лингвистический подход, господствовавший достаточно долгое время в теории и практике обучения. Вторым теоретическим конструктом, заявленным намного позже, нежели первая модель, известен под названием концепт „языковая личность” (Караулов Ю.Н., 1987), а применительно к неродному языку — „вторичная (би-/поликультурная) языковая личность” (Халеева И.И., 1989). Его анализ показывает, что языковая личность есть лингвистическая субстанция и одновременно лингводидактический концепт, представляющий по своей сути многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовности к осуществлению речевых поступков разной степени сложности. Принятие этого концепта нацеливает современную методическую систему не только на формирование у учащихся способности практически пользоваться изучаемым языком в различных социально-детерминированных ситуациях, но и на их приобщение (на определенном уровне) к иному (национальному) образу сознания, к умениям распознавать мотивы и установки личности, принадлежащей иной общности, где действует иная система ценностей. Впрочем, методистам еще предстоит осмыслить значение этого методологического концепта для понимания лингвокогнитивной структуры личности обучающегося и реализации личностно-развивающих возможностей процесса обучения иностранным языкам.

Совершенно очевидно, что проблема соотношения лингводидактики и методики далека от

своего окончательного решения, и здесь можно обнаружить больше противоречий, чем ясностей. Но, например, физики, как известно, уже привыкли к тому, что появление в некоторой области противоречий обычно является предвестником обнаружения какой-нибудь закономерности. Хочется верить, что так будет и в области методики обучения иностранным языкам. Правда, это может стать реальностью только при условии, если решение названных проблем станет предметом интенсивного научного поиска и конструктивного научного диалога.

Сегодня гипотетически можно предположить, что отношение между лингводидактикой и методикой независимо от того, является ли первая автономной теорией обучения или частью общей методики обучения, не тождественно отношению между теорией и практикой. Эти научные отрасли (если признать лингводидактику таковой), вне всяких сомнений, взаимосвязаны друг с другом. При этом лингводидактика не нацелена на разработку конкретных рекомендаций для методистов. Она, базируясь на данных собственного многофакторного анализа особенностей языка, „предназначенного” для изучения в учебных целях, обосновывает и формулирует общие закономерности его усвоения в учебных ситуациях. В свою очередь, методика, опираясь на эти закономерности и общедидактические положения, теоретически обосновывает и практически апробирует различные пути/подходы/способы/средства „научения” учащихся неродному для них языку. С этой точки зрения значение лингводидактических и дидактических знаний для теории и практики обучения иностранным языкам трудно переоценить. Поэтому с полным основанием можно говорить о „методологической комплексности” современной методической науки (Hellmich H., 1980, pp. 218-224), включающей в себя и лингводидактику, и методику обучения иностранным языкам.

5. Методы исследования в методике обучения иностранным языкам

Метод исследования понимается в настоящее время как способ научного познания, который позволяет „решить задачи и достичь цели поисковой деятельности” (Загвязинский В.И., 2003). Как было сказано выше, методика обучения иностранным языкам имеет разные уровни научного познания — теоретический и эмпирический. Конечно, такое деление достаточно условно. Установить четкие границы между теоретическим и эмпирическим аспектами в рассматриваемой научной области, которая по своей сущности является теоретико-прикладной, то есть интегрирующей в себе данные научной рефлексии и анализа практики обучения языкам, представляется весьма трудным занятием.

На теоретическом уровне познаются сущностные характеристики методических феноменов. На основе „материи мысли” создается теория как высшая форма организации методического знания (Лешкевич Т.Г., 2008, с. 95). Следует заметить, что здесь важнейшими общелогическими методами познания являются абстрагирование и идеализация, позволяющие ученому отвлечься от множества факторов, оказывающих влияние на реальный и весьма сложный процесс преподавания и изучения учебного предмета. Исходным при этом может явиться анализ литературы по философии, лингвистике, психологии, педагогике и др., который можно рассматривать как один из важных конкретно-научных методов исследования. Полученные результаты критического осмысления имеющихся источников дают возможность сформулировать методические понятия, обосновать концепции (модели) обучения, а также методические подходы к обучению иностранным языкам.

Следует заметить, что все сформулированные теоретические постулаты и моделируемые конструкты — итог научных изысканий методистов — должны проверяться и проверяются на практике, а также подтверждаться практикой обучения. Да и выдвижение теоретических гипотетических моделей невозможно без опоры на данные анализа (в том числе ретроспективного) практического опыта обучения иностранному языку на разных образовательных уровнях и в разных учебных условиях как за рубежом, так и в нашей

стране. Но и для эмпирического уровня, где в качестве аналитического инструментария методист-исследователь использует такие методы, как наблюдение, эксперимент и опытное обучение, существенное значение имеют теоретические предпосылки. Получаемая на данном уровне информация о реальном процессе обучения иностранным языкам обрабатывается совокупностью исследовательских операций и создает основу для первичного теоретического осмысления тех или иных методических феноменов. Эмпирические и теоретические методы взаимосвязаны и часто дополняют друг друга, поэтому некоторые исследователи стали выделять так называемые общие методы, которые складываются из отдельных методов исследования и создают „своеобразные комплексные методики, имеющие особенную направленность, отличающиеся спецификой способов поиска” (там же, с. 137).

Долгое время в методике, как, впрочем, и в дидактике, отсутствовали более или менее надежные методы исследования. При доказательстве эффективности тех или других приемов их авторы ссылались на свой субъективный опыт, а их оппоненты оперировали своим опытом. Поэтому доказательства были субъективными.

Вопрос о методах исследования в области отдельных методик, в том числе и методике обучения иностранным языкам, был поднят в нашей стране в послевоенное время. В 1952 г. вышел знаменитый выпуск „Известий АПН РСФСР”, в котором была сделана попытка определить методы исследования в методиках. К ним были отнесены наблюдение, изучение школьной документации, беседа и эксперимент.

С.Г. Шаповаленко предложил рассматривать два типа эксперимента — лабораторный и классный обучающий. Под первым типом он понимал проведение эксперимента с группой учащихся для выяснения отдельных моментов или приемов обучения. Второй тип, по его мнению, предназначен для проверки отдельных тем курса, разделов с целью их апробации в реальных школьных условиях (Шаповаленко С.Г., 1952).

Параллельно с исследованиями дидактов по данной проблеме была предпринята попытка со стороны психологов внести в методику обучения иностранным языкам методы исследования, принятые в психологии, в частности эксперимент. В.А. Артемов рекомендовал вычленять для конкретного экспериментального исследования достаточно узкий вопрос, например конкретную систему упражнений (Артемов В.А., 1947). В этом случае, по его мнению, можно было добиться объективных данных. И.В. Карпов, не отрицая узкого эксперимента, предлагал использовать комплексный, синтетический эксперимент, „охватывающий всю проблему в целом” (Карпов И.В., 1947, с. 221). Это предложение было связано с тем, что в конце 40-х годов проводилась проверка экспериментальных учебников и требовалось получить более или менее объективные результаты. В последующие годы оба вида эксперимента стали использоваться в исследованиях, причем синтетический эксперимент получил название „опытного обучения”. В 1958 г. В.С. Цетлин подвела определенный итог разработки методов исследования в методике обучения иностранному языку. Ею было показано, что лабораторный эксперимент является подготовительной ступенью к естественному классному эксперименту, который, в свою очередь, должен дополняться опытным преподаванием, призванным опробовать в массовой практике данные, полученные в ходе эксперимента (Цетлин В.С., 1961). Кроме того, было введено понятие варьируемых и не варьируемых условий в эксперименте.

В настоящее время методика обучения иностранным языкам располагает целой системой методов исследования, от теоретических, названных выше, до эмпирических. Последние можно разделить на основные и дополнительные методы. К основным методам исследования относятся эксперимент и опытное обучение. Промежуточное место занимает целенаправленное наблюдение, которое сопровождает эксперимент или опытное обучение, но может выступать в качестве самостоятельного метода исследования при определенных условиях. К дополнительным методам исследования относятся педагогические срезы, хронометраж, интервьюирование, анкетирование.

Обратимся к рассмотрению эксперимента.

Наиболее полное определение этого метода исследования в методике дал П.Б. Гурвич, который писал: „Методический эксперимент — это организованная для решения методических проблем совместная деятельность испытуемых и экспериментатора, неотъемлемыми признаками которой являются: 1) точная ограниченность во времени; 2) наличие предварительно сформулированных гипотез; 3) план и организационная структура, адекватная выдвинутым гипотезам; 4) возможность изолированного учета методического воздействия исследуемого фактора; 5) измерение исходного и заключительного состояния релевантных для проблемы исследования знаний, умений и навыков испытуемых по критериям, соответствующим специфике рассматриваемой проблемы и цели эксперимента” (Гурвич П. Б., 1980, с. 40). Приведенное определение эксперимента показывает, что он предполагает две части: дедуктивно-теоретическую, включающую формирование и обоснование гипотезы, структуры, характера эксперимента, и экспериментально-теоретическую, сводящуюся к проведению самого эксперимента, подведения результатов и обоснованию теоретических положений, вносимых в методику. Иными словами, эксперимент есть комплексная многоэтапная деятельность.

В современной методике сформулированы основные особенности эксперимента, обуславливающие его достоинства как метода исследования.

Авторы „Теоретических основ методики...” сформулировали их следующим образом:

- 1) „исследователь сам вызывает изучаемое им явление, вместо того чтобы ждать, как при объективном наблюдении, пока случайный поток явлений доставит ему возможность его наблюдать;
- 2) имея возможность вызывать изучаемое явление, экспериментатор варьирует, изменяет условия, при которых протекает явление;
- 3) изолируя отдельные условия и изменяя одно из них при сохранении остальных, экспериментатор тем самым выявляет значение отдельных условий и устанавливает закономерные связи, определяющие изучаемый им процесс;
- 4) выявляя закономерные связи между явлениями, экспериментатор может варьировать не только самые условия (в смысле их наличия или отсутствия), но и количественные соотношения. В результате устанавливаются допускающие математическую формулировку закономерности” (Теоретические основы..., 1981, с. 41).

В настоящее время в методических работах имеются разные попытки классифицировать виды эксперимента. Э.А. Штульман предложил классифицировать эксперименты по следующим критериям: по цели, по содержанию исследования, по условиям и методике проведения исследования (Штульман Э.А., 1971).

В соответствии с первым критерием автор различает разведочный (предварительный) и базовый (проверочный). В соответствии со вторым критерием (содержание исследования) Э.А. Штульман предлагал различать собственно методический эксперимент, понимая под ним проверку приемов, методов или систем преподавания, и учебный эксперимент. Под последним видом автор понимал следующее: „Эксперимент же проверяющий то или иное расположение учебного материала, качество той или иной программы, учебного пособия и т.п. мы называем учебным” (Штульман Э.А., 1971, с. 31). В соответствии с третьим критерием (условия организации) автор делит все эксперименты на лабораторные и естественные, а по методике проведения на традиционные и перекрестные. Под традиционными экспериментами автор понимает такой эксперимент, когда контрольная и экспериментальная группы или классы остаются неизменными в течение всего эксперимента. Если же в ходе эксперимента эти группы или классы взаимно меняются, то подобный эксперимент является перекрестным.

Обратимся к анализу приведенной классификации. Прежде всего, думается, что деление экспериментов по содержанию неоправданно, ибо основным содержанием любого эксперимента является проверка той или иной гипотезы: о методе, приеме, расположении материала и т.п. Эксперимент в методике всегда является учебным, ибо он так или иначе содействует обучению учащихся. Надуманным представляется деление на подвиды

основного или базового эксперимента, ибо во всех случаях проводится поиск решения на основе проверки гипотезы.

Другую точку зрения на классификацию экспериментов выразил П.Б. Гурвич. Первым критерием классификации экспериментов он предложил считать соотнесенность экспериментов с фазами исследования. На основе этого критерия автор различает следующие виды: диагностирующий, разведывательный и основной. Вторым критерием Гурвич выдвинул количество гипотез или вариантов. В соответствии с этим критерием он различает вертикальный эксперимент (результат определяется на той же группе испытуемых по прошествии определенного времени) и горизонтальный, когда сравниваются разные варианты. Третьим критерием автор полагал степень приближения к естественным условиям обучения: лабораторный (искусственный) эксперимент и естественный. Наконец, в качестве четвертого последнего критерия Гурвич рекомендовал считать „степень предопределенности реализации плана исследования” (Гурвич П.Б., 1980, с. 34). В соответствии с этим не ясно сформулированным критерием автор предлагал различать „открытый” эксперимент (с включением в процессе его проведения дополнений и изменений) и „закрытый”, в ходе которого ни дополнения, ни изменения не вносятся.

Обратимся к анализу классификации эксперимента, предложенной Гурвичем. С нашей точки зрения, и эта классификация не может быть признана удачной. Возражение вызывает критерий количества гипотез и вариантов. Прежде всего, для проверки каждой гипотезы нужен свой эксперимент, а количество вариантов зависит от гипотезы. Если же сравнивать не с чем, то никакого эксперимента быть не может. Что же касается сравнения результатов с исходными, то, как будет показано ниже, оно проводится по всем вариантам. Ошибочным следует считать и последний критерий, ибо при эксперименте нельзя что-то менять по ходу исследования, ибо нарушается чистота эксперимента, а сам он превращается в пробу разных рекомендаций, не имеющих никакого отношения к научным исследованиям. Не совсем правильно истолкован и первый критерий, когда предлагается „диагностирующий” эксперимент, ибо это есть нечто иное, как педагогический срез с целью диагностики состояния и уровня умений и навыков в определенный момент.

Мы полагаем, что классификацию экспериментов следует проводить по двум критериям. Первым критерием целесообразно считать цель проведения эксперимента. В соответствии с этим критерием можно вычленил разведывательный и основной эксперимент. Первый из них подразумевает проверку доступности предлагаемых приемов, их допустимость, если рекомендуется что-то абсолютно новое для учащихся. Целесообразность такого эксперимента связана с тем, что в ходе исследования мы имеем дело с людьми, поэтому недопустимо нанесение ущерба в процессе обучения. Кроме того, очень необычный прием может оказывать воздействие на обучаемых, и результат основного эксперимента может быть необъективным из-за новизны. Все это и вызывает к жизни разведывательный эксперимент. Основной или базовый эксперимент призван дать ответ на выдвинутую гипотезу. Вторым критерием является условие проведения, в соответствии с которым целесообразно различать лабораторный эксперимент и опытное обучение. В обоих случаях для проверки гипотезы исследования целесообразно выделить контрольную и экспериментальную группы.

Теперь перейдем к рассмотрению дополнительных методов, поскольку они включаются в основные, составляя как бы единое целое при эксперименте или опытном обучении. Целенаправленное наблюдение представляет собой важный метод исследования, если оно проводится правильно. Следует подчеркнуть, что важнейшим моментом наблюдения является его целенаправленность, то есть постановка определенной цели. Очень часто в практике, особенно педагогической практике студентов, наблюдают процесс обучения в целом, после чего у наблюдающего остается лишь общее представление главным образом о деятельности учителя. Подобный подход к наблюдению в корне неправилен, так как не может дать объективных результатов. Первым условием целенаправленного наблюдения является четкая постановка цели наблюдения; например, способы семантизации лексики,

последовательность упражнений при обучении диалогу и т.п. В соответствии с целью наблюдающий особенно внимательно фиксирует наблюдаемое явление и его место в ходе занятия. Целесообразно использовать заранее подготовленную схему наблюдения, которая может иметь следующую форму:

Время	Действия преподавателя	Действия обучаемых	Первый результат
-------	------------------------	--------------------	------------------

В первой колонке фиксируется время, отводимое на каждый этап урока и на каждый интересующий наблюдателя момент осуществления явления, подлежащего наблюдению. Дело в том, что важны не только эффективность приема, упражнения, но и затраченное время, ибо при обучении мы лимитированы числом часов, отводимых на изучение языка. Поэтому хороший прием, но требующий больших затрат времени, нельзя признать эффективным. Следующие колонки отводятся на фиксацию наблюдений за действиями преподавателя и действиями обучаемых, ибо педагогический процесс двусторонний. Наконец, в последней колонке можно представить предварительную оценку приему или упражнениям, которые являются объектами наблюдения. Поскольку это предварительная оценка, можно воспользоваться следующей системой значков: + прием удался, ± прием удался частично и – прием не удался.

Важным моментом в процессе наблюдения является позиция наблюдателя. Обычно лица, проводящие наблюдение, находятся на задних партах или за последними столами. Это вряд ли можно признать правильным, так как наблюдающие не видят лиц обучаемых, их реакции. Правильное помещение наблюдателя сбоку, ближе к доске. В этом случае он видит и может фиксировать реакции обучаемых, их сомнения и т.п. Важным моментом при проведении наблюдений является расшифровка и подведение итогов сразу же после конца занятия, на котором проводилось наблюдение.

Целенаправленное наблюдение может использоваться как основной метод исследования. В этом случае наблюдению подвергается большое количество занятий у разных преподавателей. Согласно теории больших чисел при таком наблюдении можно выявить определенную закономерность в осуществлении того или иного приема. В большинстве же случаев наблюдение может предварять экспериментальную работу, осуществляемую в ходе ее проведения. Поэтому наблюдения есть неотъемлемая часть всякого методического эксперимента.

Важным моментом определения эффективности отдельных приемов, разработки тем или проверки учебников является хронометраж, то есть постоянный учет учебного времени в учебном процессе при использовании того или иного приема, ибо время на обучение иностранным языкам крайне ограничено. Поэтому эффективны те приемы, разработки, которые дают хорошие результаты при минимальной затрате учебного времени на их осуществление.

Как было показано выше, хронометраж используется при целенаправленном наблюдении, осуществляемом как в качестве самостоятельного метода, так и в процессе эксперимента, опытного преподавания.

Еще одним распространенным дополнительным методом исследования можно считать анкетирование. Этот метод используется для уточнения отдельных вопросов, недостаточно выясненных в ходе эксперимента или опытного преподавания. Правильно поставленные вопросы могут помочь в выяснении тех мест, которые остались неясными для исследователя. Однако существует правило составления вопросов. Они не должны быть прямыми, подсказывающими ответ. Поясним сказанное на отдельных примерах.

Вопросы целесообразно формулировать следующим образом: какой из вариантов кажется Вам более эффективным; дайте обоснование Вашему выбору. Обычно анкетирование проводится среди преподавателей, участвующих в экспериментальном исследовании. Вопросы составляются на основе проведенного исследования. Из приведенных примеров видно, что анкетирование позволяет дополнить полученные данные в ходе эксперимента.

Иногда анкетирование может проводиться и среди учащихся старших классов с целью выяснения причин возникновения типичных ошибок. Опыт, однако, показывает, что в этом случае лучше использовать метод интервьюирования, который иногда в методической литературе называют беседой.

Интервьюирование проводится с теми же целями, что и анкетирование. Основная задача этого метода состоит в том, чтобы вскрыть причину возникших трудностей у обучаемых, показателем которых являются ошибки. Как и при анкетировании в ходе интервью или беседы нельзя задавать прямые вопросы типа: „Почему ты сделал эту ошибку?“ Такой вопрос поставит обучаемого в тупик, и он ничего не сможет ответить. Правильнее было бы задать такой вопрос: „Почему ты написал (сказал) так...?“ В этом случае обучаемый попытается объяснить причину своего ответа. Вопросы для интервью составляются заранее. В ходе беседы возможны дополнительные вопросы, но они также должны наталкивать испытуемого на раздумье. Существует определенное правило проведения такого интервью. Оно проводится с каждым испытуемым отдельно, чтобы выяснить ход его рассуждений. В практике встречается очень распространенная ошибка. В аудиторию, где проводится интервью, по очереди приглашаются испытуемые, которые после беседы удаляются из аудитории. Ошибка заключается в том, что, покинув аудиторию, испытуемый оказывается среди тех, кому еще предстоит беседа. Естественно, что последние интересуются вопросами (о типичных ошибках) и ответами проверяемого. В этом случае следующие будут отвечать так или почти так, как им сообщил их товарищ, а результат окажется почти нулевым. Поэтому после окончания беседы опрошенный должен остаться в аудитории, чтобы избежать контакта с ожидающими своей очереди. В этом случае можно получить от каждого испытуемого его собственное рассуждение, а общий итог интервьюирования существенно дополнит экспериментальное исследование.

Обратимся теперь к последнему, дополнительному методу исследования — педагогическим срезам. Педагогический срез представляет собой устное или письменное задание, направленное на установление уровня сформированности знаний, умений и навыков в данный момент. В некоторых методических работах педагогический срез именуется „констатирующим экспериментом“, что нельзя признать правильным. Дело в том, что констатация означает установление определенного уровня обученности в определенный момент, а эксперимент подразумевает проверку чего-то нового. Различают в методических исследованиях разные виды педагогических срезов. Первым из них является предэкспериментальный срез. Суть его заключается в том, чтобы определить исходный уровень сформированности знаний, умений и навыков к началу экспериментального исследования. Необходимость установления исходного уровня связана с тем, что при начале исследования испытуемые уже имеют сформированные знания, умения и навыки. Не определив их, нельзя определить прирост знаний, умений и навыков в результате экспериментального обучения. Далее различают заключительный срез, показывающий достигнутый уровень умений или навыков после использования экспериментальной методики. В том случае, если проверке подвергается система работ, а эксперимент продолжается в течение более длительного времени, могут использоваться промежуточные педагогические срезы с целью определения динамики становления умений и навыков. Наконец, используется отсроченный педагогический срез, цель которого состоит в определенной прочности сформированных умений и навыков по прошествии определенного времени. Положительные результаты отсроченного педагогического среза достаточно убедительно свидетельствуют об эффективности предлагаемой методики.

Существует определенное правило составления педагогического среза независимо от его характера. Проверке подлежат те знания, умения или навыки, формирование которых предусматривается экспериментальными материалами. Иными словами, если проверяются в экспериментальном исследовании материалы, предназначенные для более эффективного усвоения грамматики или развития речи, то, соответственно, проверяется этот аспект языка или вид речевой деятельности. Далее целесообразно использовать тот языковой материал,

который известен обучаемым. Таковы краткие данные о педагогических срезях.

Рассмотрев вопросы классификации эксперимента, обратимся к вопросам их проведения и организации.

Как указывалось выше, эксперимент является многоплановым и многоэтапным способом исследования. Представляется целесообразным различать следующие этапы экспериментального исследования: разработка гипотезы, организация эксперимента, проведение эксперимента, подведение итогов, оформление результатов.

Рассмотрим последний метод исследования — опытное (экспериментальное) обучение. Очень часто в практике методических исследований экспериментированию подлежат методические разработки целых тем, отдельные параграфы учебников и другие учебные материалы, что особенно важно в условиях широкого выбора учебных средств, позволяющих учителю определить те из них, которые отвечают конкретным условиям обучения. В этом случае проверяется ряд факторов, влияющих на эффективность всей системы обучения: порядок расположения материала, приемы обучения, упражнения. Совершенно очевидно, что использование эксперимента невозможно, ибо не удастся выделить одно варьируемое условие при всех остальных не варьируемых. В этом случае применяют опытное (экспериментальное) обучение. При выборе опытного обучения в качестве метода исследования, так же как при эксперименте, сначала разрабатывается гипотеза. В этом случае гипотеза должна быть более расширенной, включать все факторы, которые, по мысли экспериментатора, будут содействовать эффективности предполагаемого методического решения. В соответствии с гипотезой разрабатывается система обучения в экспериментальных классах или группах. Как уже указывалось выше, для получения объективных данных об эффективности предлагаемой системы необходимо подобрать несколько экспериментальных групп, классов. Соответственно, выделяются контрольные классы, группы. Типичной ошибкой описания опытного обучения является то, что относительно контрольных классов упоминается, что они работали по традиционной методике. Для подведения итогов необходимо описание системы работы в контрольных классах, так как традиционная методика может быть разной. Далее, как и при организации эксперимента, разрабатываются материалы предэкспериментального и послеэкспериментального срезов.

Опытное или экспериментальное обучение имеет еще одну функцию — выявление доступности предлагаемых методических решений в массовой практике преподавания иностранных языков. Дело в том, что в ходе экспериментов могли быть достигнуты высокие результаты с помощью применения новых технологий. Может оказаться, что они эффективны в условиях эксперимента, например, благодаря талантливости экспериментатора. После этого уже проводится опытное обучение, своего рода „обкатка” новой технологии. В этом случае контрольных классов не выделяется, а задача состоит в апробации предлагаемых решений в массовой практике у разных преподавателей. Дополнительными методами исследования в данном случае будут целенаправленное наблюдение в одном-двух классах, а также анкетирование и интервьюирование преподавателей, проводивших это опытное обучение. Последние данные особенно важны, ибо эти преподаватели могут дать разъяснения по уточнению отдельных моментов предлагаемой системы обучения.

При проведении опытного обучения выделяют две-три экспериментальные группы, где проводится во время занятий целенаправленное наблюдение. Целью подобного наблюдения является получение дополнительных данных о времени, использованном на занятиях, а также об ошибках, затруднениях испытуемых. После проведения заключительного педагогического среза проводится, как и при эксперименте, определение результатов. Они основываются на сравнении результатов срезов в экспериментальных и контрольных классах по вертикали, (разница между пред- и послеэкспериментальными срезами) и горизонтально (разница между данными заключительного среза в экспериментальных и контрольных группах). Существенную роль играют для подведения итогов и данные наблюдений.

Поскольку в опытном обучении участвуют ряд групп, то данные об уровне развития умений и навыков, количество ошибок и т.п. целесообразно оформлять с помощью математических методов. В описании результатов обязательно следует использовать качественные данные. Таковы основные направления использования опытного обучения как метода исследования.

В заключение остановимся еще на одном методе. В тех случаях, когда при изучении того или иного объекта не представляется возможным получить о нем сведения с помощью объективных методов, прибегают к „методу экспертов” (другое его название — метод компетентных судей). В качестве последних могут выступать опытные методисты и преподаватели. Подобным способом, например, решают в спорных случаях вопросы отбора материала обучения, определения уровня способностей учащихся, их развития или особенностей характера. Нетрудно заметить, что использование данного метода бывает крайне редким.

Изменение парадигмы образования на личностно-ориентированную влечет за собой изменение методов исследования. В связи с усложнением цели обучения усложняется уровень планируемых результатов, достигаемых отдельным учеником, поскольку каждая личность имеет собственный образовательный потенциал.

Поэтому в последнее время все чаще ученые вынуждены применять в методических целях комплексы общенаучных и специальных, психолого-педагогических методов исследования.

Основу этих комплексов составляют, в первую очередь, методы исследования, заимствованные из базовых наук, занимающихся изучением личности человека.

Так, в методической литературе последних лет предлагается иная группировка описанных выше методов исследования — теоретические, эмпирические, статистические и формирующие.

Таким образом, завершая рассмотрение вопроса о методах исследования в методике обучения иностранным языкам, можно заключить, что под влиянием современной образовательной парадигмы происходят большие изменения не только в плане увеличения разнообразия и усложнения используемых исследовательских процедур, но и в плане повышения их комплексности с целью наиболее полного отражения специфики изучаемых объекта и предмета исследования.

Столь подробное рассмотрение данной проблематики обусловлено потребностями практики, так как многие научные исследования в области методики обучения иностранным языкам часто грешат голословностью, недостаточной теоретической обоснованностью, недостаточно подкреплены экспериментально.

Глава 2. Цели и содержание обучения иностранным языкам. Общий подход к их рассмотрению

1. Цели обучения иностранным языкам на современном этапе

Как известно, цели системы образования, как и цели обучения отдельным учебным предметам, в том числе иностранным языкам, чутко реагируют на изменения, происходящие в обществе, на развитие научного знания.

Общественно-политические, экономические и социальные преобразования, произошедшие в нашей стране в последние десятилетия, привели к существенным изменениям и в сфере образования. Речь идет о смене исходных концептуальных основ, то есть парадигмы образования и воспитания.

Учебно-дисциплинарный, авторитарно-информационный подход с установкой на „среднего ученика” уступил место личностно-ориентированному подходу, который представляет ни что иное, как гуманистический ребенко-ориентированный подход, нацеленный на полное развитие каждого ученика, на его самоопределение и самореализацию. Именно смена ценностных ориентации в обществе привела к тому, что в качестве самой большой ценности в соответствии с провозглашенными принципами гуманизации и демократизации общества стала признаваться свободная, развитая и

образованная личность, способная жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира.

Переход к постиндустриальному, информационному обществу требует полного развития личности, в том числе ее коммуникативных способностей, облегчающих нашей стране вхождение в мировое сообщество и позволяющих успешно функционировать в нем.

Выпускник школы должен обладать нужными для этого знаниями, составляющими целостную картину мира, навыками и умениями осуществлять разные виды деятельности — учебную, трудовую, эстетическую, исследовательскую. А также он должен обладать критическим мышлением и современными ценностными ориентациями, опытом творческой деятельности, должен уметь пользоваться новыми информационными технологиями, быть готовым к межличностному и межкультурному сотрудничеству как внутри своей страны, так и на международном уровне, стремиться избегать и преодолевать конфликты, быть патриотом своей страны и человеком мира.

Все это может быть достигнуто лишь при личностно-ориентированном подходе к образованию и воспитанию подрастающего поколения, когда учитываются потребности, возможности и склонности школьника, и он сам выступает в качестве активного субъекта деятельности учения, а учитель все больше обретает функции консультанта, помощника, партнера по общению.

В последнее десятилетие в связи с переходом на новую парадигму образования и воспитания применительно к образованию в целом на Западе большое распространение получил компетентностный подход. В нашей стране этот подход долгое время рассматривался главным образом применительно к профессиональному образованию (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова и др.). Однако, как отмечает И.А. Зимняя, «...после публикации текстов „Стратегия модернизации содержания общего образования” и „Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года”... происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий „подготовленность”, „образованность”, „общая культура”, „воспитанность” на понятия „компетенция”, „компетентность” обучающихся. Соответственно, фиксируется компетентностный подход в образовании» (Зимняя И.А., 2004, с. 7). Этот подход предполагает значительное усиление практической направленности образования, нацелен на развитие личностных качеств обучаемых, а также соотносится с гуманистическими ценностями образования. Так, в „Стратегии модернизации содержания общего образования” отмечается, что понятие компетентности включает не только когнитивную и операционно-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентации, привычки и т.д.

Таким образом, компетентностный подход соотносится с личностно-ориентированным подходом и способствует реализации последнего.

В „Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года” говорится: „...общеобразовательная школа должна формировать новую систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личностной ответственности обучающихся, то есть современные ключевые компетенции (выделено И.Л. Бим).

В научной литературе понятия „компетенция” и „компетентность” нередко отождествляются, однако представляется важным их разграничение. Можно согласиться с определением этих понятий, предлагаемым А.В. Хуторским: „...компетенция — отчужденное, заранее заданное, социальное требование (норма) к обязательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность — владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность — уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере” (Хуторской А.В., 2006, с. 65).

Применительно к обучению иностранным языкам понятие „компетенция” уже давно

входит в понятийный аппарат теории и методики обучения. Введенное в 60-х годах прошлого столетия Н. Хомским, оно органично вошло в обозначение интегративной цели обучения иностранным языкам, именуемой, как известно, иноязычной коммуникативной компетенцией.

Что касается упомянутых выше ключевых компетенций, то у исследователей нет единого подхода к их выделению и классификации. И.А. Зимняя выделяет три основные группы компетенций:

1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения:

- компетенции здоровьесбережения (знание и соблюдение здорового образа жизни и т.п.);
- компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире (ценности бытия, культуры и т.п.);
- компетенции интеграции (структурирование знаний, их приращение);
- компетенции гражданственности (знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина и т.п.);
- компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, рефлексии (смысл жизни, профессиональное развитие, языковое и речевое развитие).

2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы:

- компетенции социального взаимодействия (с объектом, семьей, друзьями, партнерами и т.д.);
- компетенции в общении (устном, письменном, порождение и восприятие текста, знание и соблюдение этикета, традиций и т.п.)

3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека:

- компетенции познавательной деятельности (постановка и решение познавательных задач, интеллектуальная деятельность и т.д.);
- компетенции деятельности (игра, учение, труд, исследовательская деятельность и т.д.);
- компетенции информационных технологий (прием, переработка, выдача информации и т.д.) (Зимняя И.А., 2004. с. 22-24).

Выделенные внутри этих трех групп десять компетенций Зимняя определяет как ключевые.

Приведем еще одну классификацию ключевых компетенций, предложенную Хуторским. Автор отмечает, что данный ниже перечень ключевых компетенций „основывается на главных целях общего образования, структурном представлении социального опыта и опыта личности, а также основных видах деятельности ученика, позволяющих ему овладеть социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе” (Хуторской А.В., 2006, с. 67-69).

А.В. Хуторской выделяет следующие ключевые компетенции:

- **Ценностно-смысловые компетенции.** Это компетенции, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности.
- **Общекультурные компетенции.** Познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, культурологические основы семейных, социально-общественных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере. Сюда же относится опыт освоения учеником картины мира.

- **Учебно-познавательные компетенции.** Это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности. Сюда входят способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает креативными навыками: добыванием знаний непосредственно из окружающей действительности. В рамках этих компетенций определяются требования функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками.

- **Информационные компетенции.** Навыки деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире. Владение современными средствами информации (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер и т.п.) и информационными технологиями (аудио-, видеозапись, электронная почта, СМИ, интернет). Поиск, анализ, отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача.

- **Коммуникативные компетенции.** Знание языков, способов взаимодействия с окружающими; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями.

- **Социально-трудовые компетенции.** Выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя, потребителя, покупателя, клиента, производителя, члена семьи. Права и обязанности в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. В данные компетенции входят, например, умение анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений.

- **Компетенции личностного самосовершенствования** направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Ученик овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, внутренняя экологическая культура, способы безопасной жизнедеятельности.

Нетрудно увидеть, что в приведенных перечнях ключевых компетенций много общего, хотя в научных исследованиях справедливо отмечается, что вся эта проблематика вызывает еще немало вопросов и должна быть предметом дальнейших исследований.

Необходимость хотя бы краткого рассмотрения здесь компетентного подхода объясняется его инновационной природой и важностью для современного образования, в частности для обучения на старшей ступени полной средней школы, ибо выделяемые ключевые компетенции, которыми должен в значительной степени владеть выпускник школы, во многом обусловили повышение требований к современному среднему образованию в целом и к современному языковому образованию в частности.

На новом этапе развития общества личностно-ориентированный подход выступает как генеральная стратегия образования и воспитания, в соответствии с которой выстраиваются все остальные характеристики современного образовательного процесса: его деятельный характер, ибо человек существует и развивается только в деятельности, его культуросообразность, культуроцентризм, ибо образование понимается как вхождение человека в культуру, как выращивание человека духовного, человека культуры: коммуникативно-когнитивный подход, ибо познавательная и коммуникативная деятельности — это основные пути, ведущие к образованию и воспитанию.

Личностно-ориентированный подход воздействует на все компоненты системы образования (цели обучения каждому учебному предмету, его содержание, методы и приемы/технологии обучения) и на весь учебно-воспитательный процесс в целом (взаимодействие учителя и ученика, учеников друг с другом, ученика со средствами

обучения и т.д.), способствуя созданию благоприятной для школьника обучающей и воспитывающей среды.

Осознание школьниками востребованности иностранного языка в современном мире, его роли на рынке труда способствует повышению мотивации к его изучению.

Современные интеграционные процессы в мире и развитие международного сотрудничества делают владение иностранными языками личностно-значимым. Поэтому обучение иностранным языкам рассматривается как одно из приоритетных направлений модернизации образования в нашей стране.

Что вносит смена парадигмы образования и воспитания в постановку целей обучения иностранным языкам? Следует отметить, что они получили значительное переосмысление в соответствии с новыми общественно-политическими, экономическими и культурными реалиями, в том числе благодаря развитию научного знания.

В качестве современной цели обучения иностранным языкам рассматривается, как отмечалось, *формирование иноязычной коммуникативной компетенции, то есть способности и реальной готовности осуществлять иноязычное общение с носителями языка, а также приобщение школьников к культуре страны/стран изучаемого языка, лучшее осознание культуры своей собственной страны, умение представлять ее в процессе общения.*

Рассмотрим понятие „коммуникативная компетенция” несколько подробнее.

Речь идет о коммуникативной направленности обучения иностранным языкам, о нацеленности обучения на речевое взаимодействие с носителями языка и взаимопонимание/на коммуникацию, то есть конкретно на иноязычное общение.

Понятие „компетенция” (от лат. *competentis* — способный) ориентирует на формирование способности осуществлять деятельность общения, а также готовности ее реально осуществлять и на получение при этом практического результата этой деятельности.

Овладение коммуникативной компетенцией даже на элементарном уровне позволяет школьникам реализовать в процессе коммуникации все основные функции общения: а) информационную (сообщение и запрос информации); б) регулятивную (выражение просьбы, совета, запрета и т.п.); в) ценностно-ориентационную/эмоционально-оценочную (выражение мнения, отношения, чувств и т.п.); г) конвенциональную (соблюдение речевого этикета).

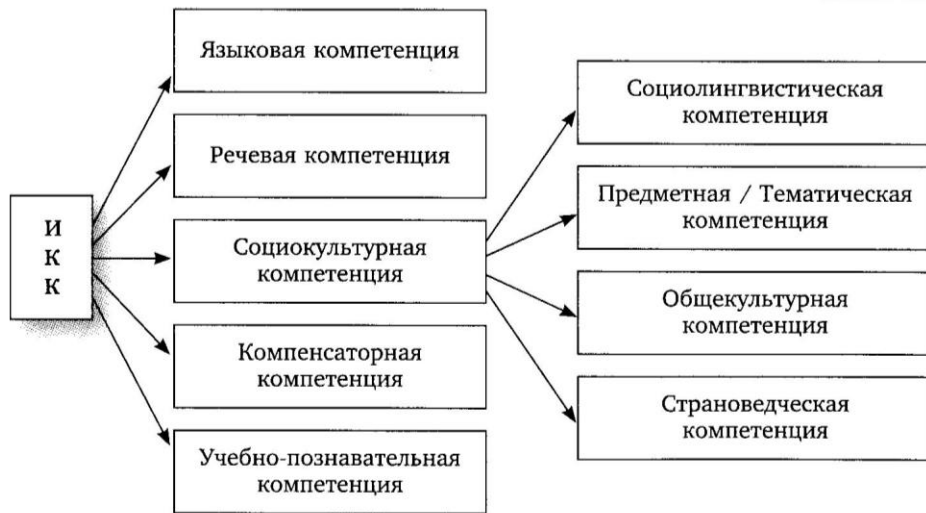
Коммуникативная компетенция как методическое понятие (искомая цель обучения) включает: языковую компетенцию (знание/владение языковыми средствами); речевую компетенцию (умение осуществлять речевую деятельность); социокультурную компетенцию (владение фоновыми знаниями, предметами речи); компенсаторную компетенцию (умение выходить из положения при наличии дефицита языковых средств) и учебно-познавательную компетенцию (умение учиться).

Следовательно, коммуникативная компетенция — понятие многокомпонентное, и иностранный язык как учебный предмет может быть назван не только „многофакторным” (И.А. Зимняя), но и многоцелевым.

Представим иноязычную коммуникативную компетенцию (ИКК) в виде схемы⁸

Схема 1.1

⁸ В основу схемы положена модель иноязычной коммуникативной компетенции, предложенная В.В. Сафоновой, в которую внесены некоторые уточнения.



Личностно-ориентированный подход предполагает особый акцент на социокультурной составляющей иноязычной коммуникативной компетенции. Это должно обеспечить культуроведческую направленность обучения, включение школьников в диалог культур. Все это повышает требования к уровню обученности по иностранному языку.

В соответствии с документами по модернизации школы проектируется достижение школьниками функциональной грамотности во владении иностранным языком, то есть реальное рабочее владение им, действительно обеспечивающее нашим выпускникам возможность речевого взаимодействия с носителями иностранного языка как в личных целях, так и в целях международного сотрудничества. Имеется в виду *как минимум достижение так называемого порогового уровня во владении иностранным языком, принятого Советом Европы.*

Однако, учитывая неодинаковые возможности и способности школьников, их различные планы на будущее и, соответственно, разные профессиональные устремления, федеральный компонент государственного образовательного стандарта допускает на старшей ступени школы *разные уровни обученности по иностранным языкам: общеобразовательный базовый и несколько продвинутой/углубленный профильный*, направленный на развитие профессиональных устремлений старшеклассников средствами иностранного языка, ориентированный на выбранную профессию и на продолжение образования в вузе.

Таким образом, личностно-ориентированный подход предполагает гибкость в задании целей, учитывает личные интересы школьников, их индивидуальные особенности и создает тем самым предпосылки для большей результативности обучения.

Если исходить из соотнесенности целей и результатов обучения, следует подчеркнуть еще одну особенность личностно-ориентированного подхода к целеполаганию: на выходе системы обучения должны быть реальные речевые продукты как показатели приращений в иноязычных знаниях, навыках и умениях, а также приращения в духовной сфере школьников. Это речевые произведения в устной и письменной форме, которые подлежат измерению и оценке. Способность речевой деятельности включаться в другие виды деятельности — трудовую, познавательную, эстетическую — позволяет получить интегрированные продукты в виде страноведческих альбомов, коллажей, инсценировок и т.п., которые особенно ярко демонстрируют приращения как в знаниях, навыках и умениях школьников, так и в их духовной сфере в плане воспитания и развития.

Более детально цели обучения иностранным языкам приводятся в части III книги отдельно применительно к каждой ступени обучения — начальной (2-4-е классы), основной (5-9-е классы) и старшей школы (10-11-е классы) — в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта по иностранным языкам (Новые государственные стандарты..., 2004).

Что касается ключевых компетенций, то есть основание считать их надпредметными/метапредметными, междисциплинарными (Зимняя И.А., 2004, с. 28;

Хуторской А.В., 2006, с. 70). Это значит, что они подлежат формированию в рамках всех учебных предметов, ибо они „обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме” (Зимняя И.А., 2004, с. 26). Именно на это нацеливает компетентностный подход к современному образованию. Так, например, совершенно очевидно, что средствами иностранного языка как учебного предмета школьники могут быть приобщены к соблюдению норм здорового образа жизни (компетенции здоровьесбережения), к ценностям культуры, искусства, научно-технического прогресса (компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире), к осознанию и соблюдению прав и обязанностей гражданина, ощутить уверенность в себе и гордость за вклад своей страны в развитие культуры, цивилизации (компетенции гражданственности) и т.д. (см. указанные выше ключевые компетенции в перечне И.А. Зимней и А.В. Хуторского).

Таким образом, традиционно выделявшиеся общеобразовательные, воспитательные и развивающие цели обучения иностранным языкам получили на современном этапе значительное уточнение и конкретизацию.

Их реализация должна обеспечиваться соответствующим содержанием обучения (в частности, тематикой, предметами речи), а также включением школьников в диалог культур.

Каков современный подход к выделению содержания обучения иностранным языкам?

2. Содержание обучения иностранным языкам

Как известно, цели обучения выступают в качестве центрального компонента всей системы обучения иностранным языкам, определяющим ее содержание и принципы, а также деятельность учителя и учащихся, то есть приемы и технологии обучения в каждый конкретный исторический период.

Иностранный язык как деятельностный учебный предмет ориентирован, как отмечалось выше, на формирование пяти составляющих иноязычной коммуникативной компетенции:

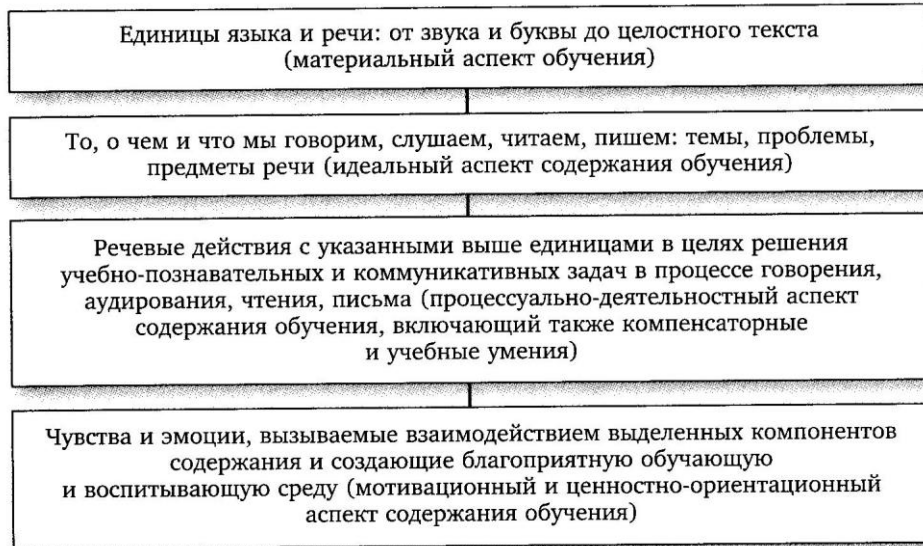
- **языковой** (имеется в виду овладение основными единицами языка: от звуков и букв до целостного текста и правилами оперирования ими);
- **речевой** (овладение основными видами иноязычной речевой деятельности — говорением, аудированием, чтением и письмом);
- **социокультурной** (овладение фоновыми знаниями, страноведческими и общекультурными знаниями, навыками и умениями);
- **компенсаторной** (овладение умениями осуществлять деятельность, то есть общение, даже при ограниченном объеме языковых средств, например умением пользоваться лексическими заменами при дефиците лексических средств или перифразом при наличии грамматических трудностей и т.п.);
- **учебно-познавательной** (владение общеучебными и специальными учебными умениями, например выборочным переводом, языковой догадкой с опорой на контекст и т.д.).

Кроме того, при личностно-ориентированном подходе важно учитывать еще один компонент содержания обучения — это чувства и эмоции, вызываемые взаимодействием выделенных компонентов содержания обучения. Они способствуют созданию благоприятной обучающей и воспитывающей среды, развитию мотивации учения и ценностных ориентации школьников.

Обобщим сказанное с помощью схемы.

Итак, как воздействует личностно-ориентированный подход на содержание обучения?

Оно может быть представлено четырьмя взаимосвязанными блоками, которые включают все перечисленное выше.



Таким образом, содержание обучения представляет многокомпонентную подсистему в целостной системе обучения иностранным языкам, компоненты которой (подсистемы содержания) находятся в иерархической зависимости друг от друга. Так, нельзя овладеть целевыми речевыми/коммуникативными умениями, не овладев единицами языка и речи, а также предметами речи. А эти последние обусловлены в реальной жизни сферами общения (социально-бытовой, учебно-трудовой, социокультурной) и конкретными ситуациями общения, которые определяют ролевой репертуар участников общения, а также в значительной мере и их коммуникативные намерения / речевые интенции. Все это подлежит отбору и входит в содержание обучения; при этом коммуникативные намерения формулируются в виде коммуникативных задач (КЗ), подлежащих решению в ходе обучения, которому целеустремленно придается коммуникативная направленность. Следовательно, сферы общения, тематика определяют, с одной стороны, ситуации непосредственного устно-речевого общения (говорение, аудирование) и, соответственно, подлежащие решению КЗ, например, расспросить, что-то сообщить, убедить в чем-то и т.п., а с другой — опосредованное общение (через письменно фиксированный текст — чтение, письмо) и решаемые при этом КЗ, предполагающие (например, применительно к чтению) использование определенных стратегий / видов чтения: с полным пониманием (изучающее чтение), с пониманием основного содержания (ознакомительное чтение), с выборочным извлечением информации (просмотровое/поисковое чтение).

Новые данные психолингвистики и лингвистики, выделение, в частности, лингвистики текста в самостоятельную область знания и рассмотрение процессов речепорождения и речевосприятия как текстовую деятельность позволяют считать текст основной единицей содержания обучения. Представим содержание обучения иностранным языкам в более конкретизированном виде в соответствии с изложенным выше.

Схема 1.3. Развернутое представление содержания обучения иностранным языкам



Текст выступает в обучении как объект для распознавания зрительно (чтение) и на слух (аудирование) и как продукт речепорождения (говорение, письмо). Он структурируется на основе лексической, фонетической, грамматической, графической сторон речи, соотносится с темой и сферой общения, а также благодаря своему экстралингвистическому содержанию отражает и задает конкретные ситуации общения.

Таким образом, современный текстоцентристский подход к содержанию обучения иностранным языкам основывается на роли и функциях текста в общении, на учете важности его способности нести любую информацию, в том числе из всех областей знания, и придавать тем самым обучению иностранным языкам самую разнообразную направленность. Именно это определяет интегративный межпредметный характер нашего учебного предмета.

Все это обуславливает крайнюю важность проблемы отбора содержания обучения и, в частности, отбора текстов. Отбор содержания должен покрывать все выделенные цели обучения иностранному языку.

Назовем лишь основные исходные требования к отбору содержания обучения иностранным языкам, которые должны обеспечивать его адекватность личностно-ориентированной парадигмы образования и воспитания.

Отобранное содержание обучения должно:

- быть посильным, отвечать интересам и потребностям современных школьников, приобщать их к культурному наследию как своей страны, так и других стран, *быть аутентичным, формировать у школьников целостную картину мира, способствовать их социализации;*
- *апеллировать к личному опыту школьников, к их чувствам и эмоциям, побуждать к сравнению и способствовать развитию критического мышления;* побуждать к выражению собственного мнения, оценки и *стимулировать развитие ценностных ориентаций,* а также *полное* развитие личности в целом, *способствовать воспитанию патриота своей страны и гражданина мира, толерантности к проявлениям иной ментальности и культуры;*
- характеризоваться некоторой *избыточностью,* что создает реальные условия для реализации *дифференцированного и даже индивидуального подхода к школьникам* с учетом их потребностей, способностей и возможностей;
- стимулировать *субъектную позицию школьников* в учении, предусматривать проблемную подачу информации, чтобы побуждать учащихся к наблюдениям, размышлению, самостоятельным выводам и обобщениям, а также *нацеливать их на*

самостоятельный поиск информации (в том числе с использованием интернет-ресурсов);

– способствовать *развитию потребности* в непрерывном самообразовании и саморазвитии, рефлексии (самонаблюдение, самоконтроль, самооценка), а также содействовать самоопределению и самореализации школьников.

Конкретизация отбора содержания обучения осуществляется на каждой отдельной ступени обучения: в начальной, основной и в старшей школе (см. часть III книги).

Завершая рассмотрение (в самом общем плане!) целей и содержания обучения иностранным языкам, нельзя не отметить, что в последнее время все большее значение приобретает культурологический подход к образованию и воспитанию подрастающего поколения, а это приводит к расстановке новых акцентов применительно к проблемам целеполагания, а также формирования содержания общего среднего образования⁹. И это не может не отразиться на трактовке этих понятий и применительно к отдельным учебным предметам, в том числе иностранному языку.

Глава 3. Принципы и методы обучения иностранным языкам

1. Принципы обучения иностранным языкам

Традиционно в отечественной методике обучения иностранным языкам различают дидактические и собственно методические принципы. Под принципами обычно понимают основополагающие методологические положения, определяющие процесс обучения и воспитания. Дидактика так определяет понятие принципа обучения „Принципы обучения — основные нормативные положения, которыми следует руководствоваться, чтобы обучение было эффективным” (Дидактика средней школы, 1975, с. 48).

Обратимся к рассмотрению трансформации некоторых общедидактических принципов в обучении иностранным языкам. Прежде всего, остановимся на принципе сознательности, который в 60-70-е годы подвергался остракизму. Согласно дидактике этот принцип означает осознание изучаемого материала: фактов, закономерностей и т.п. Поскольку основной целью обучения иностранным языкам является формирование у обучаемых коммуникативной компетенции, то в преобразованном виде этот принцип означает в первую очередь осознание осуществляющих действий и операций с языковым материалом для решения коммуникативной задачи. Однако одно такое понимание неполно и недостаточно. Далее использование этого принципа означает осознание содержания речевых произведений, используемых в процессе коммуникации. Наконец, в свете новых подходов в обучении данному учебному предмету применение данного принципа подразумевает осознание особенностей культуры страны изучаемого языка в сравнении с культурой родной страны, ибо овладение коммуникативной компетенцией возможно в полном объеме лишь при усвоении языкового материала, используемого в процессе иноязычного общения, и понимания особенностей культуры народа, язык которого изучается.

Обратимся к принципу доступности. Применительно к большинству учебных предметов использование этого принципа означает „переход от легкого к трудному”, иными словами подача учебного материала должна осуществляться по мере нарастания трудностей. И в этом случае данный принцип используется в обучении иностранным языкам в преобразованном виде. В прямом смысле он действует только при подборе текстов, которые должны быть доступны обучаемым в плане языкового материала и культуроведческих данных. Относительно подачи языкового материала прямое использование этого принципа нецелесообразно. Поясним сказанное на примере. Как уже указывалось в предыдущей главе, наибольшие трудности у учащихся вызывает употребление артикля в западноевропейских языках, поскольку в русском языке подобного феномена нет. В то же время мы должны

⁹ См. например, И.Л. Бим. Роль учителя в личностно-ориентированном образовании // Профессиональное образование столицы, 2009.

знакомить учащихся с этим языковым явлением при всей его трудности с самого начала обучения, ибо этого требует развитие коммуникативных умений. Применительно к языковому материалу этот принцип требует, например, объяснения новой грамматики на базе уже изученной лексики и, наоборот, овладения новой лексикой на базе изученных грамматических явлений и т.п.

Рассмотрим теперь принцип научности. Применительно к большинству учебных предметов принцип научности означает сообщение учащимся фактов, закономерностей в соответствии с современными достижениями той науки, основы которой изучаются. В процессе обучения иностранным языкам мы не ставим целью овладение теорией соответствующего языка. Наша задача состоит в формировании языкового сознания, коммуникативных умений. Недаром различается лингвистическая и педагогическая грамматика. Поэтому принцип научности применительно к нашему учебному предмету следует понимать как использование приемов обучения, соответствующих современным достижениям педагогики, а также недопустимость привлечения устарелых взглядов на язык.

Рассмотрим принцип активности. В обучении иностранным языкам он, прежде всего, означает развитие речевой активности в обучении, необходимость приблизить процесс формирования коммуникативных умений по основным своим параметрам к овладению вторым языком в естественных условиях. Это означает, в свою очередь, преимущественное использование творческих заданий.

В заключение остановимся кратко на принципах, обусловленных принятой в настоящее время парадигмой личностно-ориентированного подхода, о котором уже говорилось выше, а именно: принцип личностно-ориентированной направленности обучения. Этот принцип применительно ко всем учебным предметам означает, что обучаемый рассматривается не как объект воздействия учителя, а как субъект учебного процесса. В связи с этим все обучение строится с учетом развития личности обучаемого, его интересов и склонностей. Применительно к иностранному языку смысл этого принципа заключается в том, что учащийся должен стремиться к самостоятельному и творческому участию в общении. Необходимо увеличить роль и характер самостоятельной работы, широкое использование новых технологий обучения, побуждающих к самостоятельному решению практико-ориентированных задач, например метод проектов. В этом случае обучаемый, решая ту или иную проблему проекта, выступает как самостоятельная творческая личность.

Обобщая сказанное выше, можно утверждать, что личностно-ориентированный принцип обучения применительно к такому учебному предмету, как иностранный язык, включает следующие моменты:

- природосообразность обучения;
- автономию школьников, позволяющую им реализовать свою субъективную позицию в учении;
- дифференцированный и индивидуальный подходы, что обеспечивает возможность создать собственную траекторию обучения;
- деятельностный характер обучения, его коммуникативно-когнитивную направленность;
- социокультурную направленность, включение учащихся в диалог культур.

Не менее значимый для перестройки всей системы образования является принцип деятельностной основы обучения. Применительно ко всем учебным дисциплинам он означает усиление внешней и внутренней активности обучаемого. Его можно рассматривать в качестве новой трактовки принципа активности. Применительно к иностранному языку этот принцип означает увеличение удельного веса речевой деятельности учащихся, в том числе использования групповых, коллективных форм обучения. Далее упражнения, направленные на усвоение рецептивного или продуктивного языкового материала, по возможности должны носить творческий характер, имитирующий реальное общение. Не меньшую роль должно играть развитие внутренней активности. Это означает, что работа, например, над текстом должна быть сопряжена с решением мыслительных задач,

упражнения с языковым материалом целесообразно сочетать с решением условно коммуникативных задач и т.п. Все это будет содействовать внутренней активности учащихся.

Таким образом, использование дидактических принципов определяет характер обучения языку.

Рассмотрев применение общедидактических принципов при построении процесса обучения иностранному языку, обратимся к общеметодическим принципам, которые определяют специфику обучения тому или иному предмету. В значительной мере они определяются спецификой предмета „иностраный язык”, а также пониманием особенностей овладения языком лингвистами и психологами на том или ином этапе развития науки. Поэтому такие методические принципы изменялись, появлялись новые, отмирали старые.

В последние два-три десятилетия в отечественной методике у разных методистов встречался различный набор принципов. На наш взгляд подобное положение объясняется тем, что в период 60-х начала 70-х годов шли острые дискуссии о методах обучения иностранным языкам, когда авторы, используя прошлый и зарубежный опыт, предлагали разный набор таких принципов. Конечно, отголоски этих жарких дискуссий сохранились и по сей день. Поэтому ниже мы рассмотрим те общеметодические принципы, которые представляются, с нашей точки зрения, бесспорными.

Первым таким принципом является *принцип коммуникативности*, или *коммуникативной направленности*. Сразу же заметим, что данный принцип разделяется большинством отечественных методистов. Этот принцип означает, что направленность всего учебного процесса связана с целью формирования умений общения на изучаемом языке. С этих позиций определяются конечная и промежуточная цели, производится отбор языкового материала, необходимого для общения, строится процесс овладения языком и контроль результатов обучения. Однако такого понимания, принятого во многих пособиях, недостаточно. Овладение языком неразрывно связано с овладением культурой страны изучаемого языка.

Дело в том, что понимание в процессе общения связано не только с владением языковым материалом, но и с обоюдным знанием собеседниками основной части содержательной стороны речи, то есть ее предметного содержания, в том числе знания особенностей культуры стран, представителями которых являются собеседники, так называемые фоновые знания. Отсутствие фоновых знаний в процессе общения может вызвать и вызывает непонимание. Поэтому коммуникативная направленность процесса обучения языку означает также приобщение к культуре страны изучаемого языка. Только в этом случае достигается формирование языкового сознания (пусть в ограниченных пределах) — обязательного условия осуществления акта коммуникации.

В последнее время делаются попытки уточнить принцип коммуникативности. Так, Н.Д. Гальскова считает, что этот принцип подразумевает опору „процесса обучения на аутентичный инофонный текст как единицу коммуникации, в котором представлены признаки другой иноязычной общности” (Гальскова Н.Д., 2000). Соглашаясь с подобным предложением, мы считаем, однако, более правильным понимать вслед за А.В. Щепиловой принцип аутентичности как аутентичность не только текстового материала, но и как аутентичность учебной деятельности.

Обратимся к следующему методическому принципу — *принципу опоры (ориентации) на родной язык*. Пожалуй, ни один из выдвинутых в отечественной методике принципов не подвергался в 60-е годы прошлого века столь ожесточенной критике. Сформулированный академиком Л.В. Щербой этот принцип построен на положении о том, что родной язык оказывает влияние, в частности отрицательное, на овладение материалом изучаемого языка. Целый ряд зарубежных методических систем (прямой метод, метод Пальмера) стараются избежать этого явления, игнорируя и исключая всякую возможность появления родного языка. В период дискуссий ряд методистов, неправильно понимая этот принцип и наблюдая засилье родного языка в 50-е годы XX века, отказались также от этого принципа. Однако,

как справедливо замечал академик Щерба, можно изгнать родной язык из аудитории, но нельзя изгнать его из голов учащихся, которые невольно будут сравнивать формы родного языка с изучаемыми и испытывать его влияние. Важно отметить и результаты опыта обучения иностранным языкам в республиках бывшего Советского Союза. Этот опыт показал, что одни и те же явления иностранного языка следует для достижения большего эффекта по-разному объяснять и отрабатывать с учетом родного языка учащихся. Поясним сказанное на конкретном примере. При обучении предлогам английского или немецкого языка русскоязычные школьники испытывают трудность в их употреблении. Совершенно иначе обстоит дело в тюркоязычных школах. Предлогам в западноевропейских языках соответствуют послелогои, или падежные аффиксы. Поэтому типичными ошибками учащихся в этом типе школ будут наравне с неправильным употреблением пропуски предлога, либо помещение его после слова, к которому он относится, либо, наконец, использование в виде окончания слова, к которому предлог относится. Нетрудно заметить, что при объяснении в данном типе школ надо специально указывать на место предлога и отрабатывать эту особенность. Таким образом, рассматриваемый нами принцип требует, чтобы при обучении лексике, грамматике, фонетике учитывались трудности, обусловленные различиями в родном и изучаемом языке, и чтобы процесс обучения строился с учетом этих трудностей. В связи с этим и появилось понятие педагогической грамматики, построенной с учетом родного языка. Однако в современных условиях при ориентировке на формирование межкультурного общения этого недостаточно. Думается, что более правильным является формулировка „учет (ориентация) на родной язык и культуру”. Дело в том, что культура страны изучаемого языка осваивается лучше и полнее при сопоставлении с культурой, отраженной в родном языке, да и сама она более полно осознается учащимися. Поэтому подобное дополнение представляется достаточно справедливым.

Обратимся к следующему принципу, разработанному академиком Щербой,— *принципу дифференцированного обучения языковому материалу в зависимости от цели его усвоения*. Иными словами, данный принцип подразумевает продуктивное или рецептивное усвоение языкового материала. Суть данного принципа состоит в том, что для овладения языковым материалом с целью его употребления в устном высказывании, с одной стороны, и понимания при восприятии звучащего или письменного текста — с другой, нужны разные знания и умения. Поясним сказанное на конкретном примере. При использовании лексики, например, в устном высказывании важно не только знать слово, его грамматические формы, но и его употребление, возможные сочетания с другими словами. Заметим, что сочетаемость иностранных слов не совпадает с аналогичными словами родного языка. При восприятии же высказываний нет необходимости знать о сочетаемости слова, ибо в высказывании она дана в готовом виде. С другой стороны, важно уметь отличить то или иное слово от сходных, определить его значение, опираясь на узкий и широкий контекст. Естественно, что умения, базирующиеся на разных знаниях, требуют и разной отработки, то есть специфических упражнений. Необходимость учета данного принципа подкрепляется данными кибернетики и теории информации. В соответствии с исследованиями этих наук было доказано, что деятельность отправителя информации отличается принципиально от деятельности получателя информации.

Перейдем к рассмотрению следующего принципа — *принципа взаимосвязанного и параллельного обучения разным видам речевой деятельности* (устной речи, чтения и письма). Суть этого принципа состоит в том, чтобы разные виды речевой деятельности выступали не только целью, но и средством обучения другим. Данный принцип базируется на положениях психологии о том, что усвоение языкового материала происходит быстрее и отличается большей прочностью, если оно базируется на использовании всех видов ощущений: кинестетических (проговаривания), звуковых, зрительных и рукодвигательных. Однако это только одна сторона использования данного принципа. При взаимосвязанном обучении устной речи и чтению они содействуют формированию друг друга. Текст для чтения может служить основой для развития речи. Какое-то количество лексики,

воспринятой при чтении, может быть в дальнейшем использовано в устной речи. В свою очередь, устная речь укрепляет звукомоторные образы слов, грамматических форм, содействуя запоминанию, и тем самым помогает чтению. Наконец, письменное высказывание облегчает устное высказывание. Недаром перед выступлением даже на родном языке мы записываем кратко будущее высказывание. Кстати, заметим, что на учете действия последнего приведенного факта была создана оригинальная концепция обучения иностранным языкам взрослых — метод Н.С. Кобленца¹⁰. Из сказанного явствует большое значение указанного принципа для построения процесса обучения.

Рассмотрим последний принцип — *учет отрицательного языкового опыта*, предложенный также академиком Щербой. Суть данного принципа состоит в том, что исправление ошибок, то есть знание того, как не надо говорить, писать и т.п., содействует развитию правильного употребления материала, так как в сознании человека сохраняется знание не только того, как употреблять, например, языковой материал, но и как этого делать нельзя. Данный принцип противостоит положению бихевиоризма (поведенческой психологии) о том, что надо создавать условия, чтобы ошибки не появлялись, а если таковые и встретятся, то их немедленно уничтожать. Нетрудно заметить, что вообще избежать ошибок нельзя. Мы допускаем ошибки и в родном языке. А использование рассматриваемого принципа обращает исправление ошибки в средство усвоения.

Таковы, по нашему мнению, общеметодические принципы применительно к школьному обучению иностранным языкам.

Завершая рассмотрение общеметодических принципов, необходимо коснуться еще одного принципиального вопроса. Дело в том, что мы не случайно указали на распространение рассмотренных принципов к построению процесса обучения в определенных условиях. Их применение может и должно меняться в зависимости от условий обучения. Так, при преподавании иностранного языка в детском саду нельзя опираться на родной язык, так как дети не знают основ своего родного языка. В связи с этим можно говорить лишь об опоре на родную речь. Далее принцип параллельности и взаимосвязанного обучения разным видам речевой деятельности не может быть использован, так как дошкольники не умеют ни читать, ни писать на родном языке. В этих условиях может быть только устное обучение. Не следует думать, что изменение принципов происходит только в зависимости от возраста обучаемых. Возможны изменения в зависимости от состава группы или класса. Представим себе, что класс скомплектован из учащихся, которые не имеют общего родного языка с преподавателем, который не знает этого языка. Возможен случай, когда группа состоит из лиц с разным родным языком. И в первом, и во втором случае преподаватель не может опереться на принцип учета (ориентации) на родной язык. Приведенные примеры свидетельствуют, во-первых, о том, что нет универсальных принципов, пригодных во всех случаях без трансформации, а во-вторых, что условия преподавания в значительной мере определяют состав общеметодических принципов.

В заключение этого параграфа необходимо остановиться еще на одном принципиальном положении. В 70-80-е годы прошлого столетия ряд отечественных методистов (В.А. Бухбиндер, Е.И. Пассов, В.Л. Скалкин, С.К. Фоломкина) пришли к выводу о том, что кроме общеметодических принципов целесообразно выделять частнометодические, отражающие основные положения формирования отдельных видов речевой деятельности — говорения, аудирования, чтения и письма. Анализ этих попыток показывает, что выдвинутые принципы в отдельных случаях действительно подчеркивают специфический подход в обучении тому или иному виду речевой деятельности. Таков, например, принцип ситуативной направленности или принцип содержательной и эмоционально-экспрессивной направленности при обучении устной речи. В других же случаях это повторение с уточнением общеметодических принципов или даже общедидактических. В качестве примера первого случая можно привести принцип: обучение чтению на иностранном языке

¹⁰ Подробнее см. работу: Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. — М.: Ступени; ИНФРА-М, 2002.

должно опираться на опыт учащихся в чтении на родном языке, что точно соответствует общеметодическому принципу учета родного языка. В качестве второго примера можно привести принцип речемыслительной активности — отражение общедидактического принципа активности. С нашей точки зрения, такие частные принципы возможны в двух случаях: если они отражают основополагающую закономерность формирования умений данного вида речевой деятельности, либо принципиальное уточнение общеметодического принципа. В целом же можно констатировать, что в этом направлении еще предстоят дальнейшие исследования. Что же касается принципов обучения отдельным разделам языкового материала, то анализ их показывает известную надуманность.

Признавая в целом целесообразность и научную достоверность частнометодических принципов в обучении иностранным языкам, может быть установлена иерархия принципов, которая была предложена Е.И. Пассовым (Пассов Е.И., 1989, с. 41). Верхний этаж составляют общедидактические принципы как наиболее общие. Далее следуют общеметодические принципы, охватывающие основные закономерности овладения тем или иным предметом, в нашем случае иностранным языком. Наконец, более конкретные, касающиеся обучения только отдельным видам речевой деятельности — частнометодические принципы. Подчеркнем, что последние принципы нуждаются в дальнейшей разработке, а именно в плане выявления специфических для конкретного вида речевой деятельности черт и установления специфического применения общеметодических принципов, а не простое повторение последних.

2. Методы обучения иностранным языкам в средней школе

Вопрос о методах обучения в отечественной методике в настоящее время решается неоднозначно. До середины 60-х годов под термином „метод обучения” понималась система обучения, характеризующаяся определенным набором принципов обучения. Подобное толкование данного термина пришло к нам из-за рубежа. Так, представитель прямого метода П. Пасси прямо употребляет этот термин в значении системы обучения в названии своей книги *"De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes"*. Пришло это толкование не случайно. Дело в том, что основные методические идеи шли в начале XX века с Запада. Достаточно привести такой факт. В методике А. Мусиновича, изданной в 1913 году, из сорока рекомендуемых пособий только восемь написаны на русском языке. За данным термином и закрепилось это значение. Заметим, что как в отечественной, так и в зарубежной методике данный термин употребляется в первоначальном значении и по сей день. Однако в середине XX века он пришел в противоречие с подобным же термином, используемым в отечественной дидактике. Так, дидакты понимали и понимают под данным термином совокупность приемов обучения. В дидактике средней школы констатировалось: „Любой метод обучения представляет собой систему целенаправленных действий учителя, организующих познавательную и практическую деятельность учащихся, обеспечивающую усвоение ими содержания образования” (Дидактика средней школы, 1975, с. 151). В соответствии с этим различают такие методы, как „объяснительно-иллюстративный”, „поисковый”, „проблемный” и т.п. Таким образом, правомерно говорить о двух значениях термина „метод обучения” в методике обучения иностранным языкам.

В последнее время в отечественной методике появилась тенденция определять методическую систему обучения не через термин „метод” в первоначальном значении, а через термин „методический подход” (Н.А. Горлова, Н.В. Барышников, А.В. Щепилова). А.В. Щепилова обосновывает это следующим образом. Во-первых, по ее мнению, контексты обучения различны и „было бы удивительно, чтобы один метод подошел во всех случаях”. Во-вторых, метод всегда связан с определенными научными знаниями, которые устаревают, а подход характеризуется большей подвижностью в плане обоснований (Щепилова А.В., 2003, с. 274). Думается, что эти объяснения не являются достаточно убедительными. Отечественная методика не настаивала на том или ином методе в качестве универсального, то есть истины в последней инстанции. Как будет показано ниже, эффективного метода для

всех случаев нет и не может быть. То, что метод определяется достижениями базовых наук, очевидно. Очевидно и другое — науки развиваются, а поэтому возможны и новые системы обучения. Действительно, методический подход шире, чем отдельный метод. Справедливо указывали В.Г. Костомаров и О.Д. Митрофанова на то, что коммуникативный подход может быть использован при разных методах. Допустимость подобного утверждения можно иллюстрировать следующими примерами. Так, аудиолингвальный метод вполне соответствует коммуникативно-когнитивному подходу, поскольку его задачей является формирование коммуникативных умений — говорения, аудирования, чтения и письма. Этой задаче подчинена вся работа в рамках этого метода. Не менее важное значение для представителей этого направления имеет когнитивная компонента, ибо второй этап обучения по этому методу посвящен, прежде всего, познанию культуры страны изучаемого языка. Как утверждают Н.В. Барышников, А.В. Щепилова и другие, все это характерно и для современной отечественной методики. Вместе с тем мы наблюдаем и серьезные различия. Так, для отечественного метода характерна сознательность овладения операциями и действиями с языковым материалом, взаимосвязанное обучение устной речи, чтению и письму. Представители аудиолингвального метода отрицают эти принципы. Данные примеры, а число их может быть увеличено, свидетельствуют о том, что замена понятия „метод — система обучения” понятием „методический подход” вряд ли правомерна.

С нашей точки зрения, целесообразно придерживаться следующей методической иерархии. Более общим понятием является методический подход, возможный при использовании разных методов и характеризующийся поэтому большей открытостью. Далее следует метод в значении системы обучения, характеризующийся определенными принципами и, наконец, метод как совокупность приемов обучения или способ обучения.

Обратимся, прежде всего, к рассмотрению методов в широком смысле слова, то есть к методам как системам обучения. Метод как система обучения представляет модель учебного процесса, соответствующую основным общеметодическим принципам. Иными словами, система таких принципов представляет собой методологическую основу методической системы. Справедливость данного высказывания подтверждает анализ всех известных в истории методов обучения.

Отметим некоторые особенности методов — методических систем, вытекающих из анализа этих методов. Прежде всего, отметим, что отдельные общеметодические принципы могут совпадать, несмотря на общее различие методов-систем. Так, отказ от родного языка характерен и для прямого метода, и для метода Г. Пальмера. Для грамматико-переводного и смешанного методов характерно привлечение родного языка в качестве средства контроля и семантизации. Признание деления языкового материала на продуктивный и рецептивный характерно как для метода Г. Пальмера, так и для смешанного метода. Поэтому судить о том или ином методе-системе по какому-либо одному общеметодическому принципу нельзя. Оценивать ту или иную методическую систему можно и нужно лишь по совокупности общеметодических принципов.

Касаясь характеристики метода в широком смысле слов как совокупности принципов, целесообразно остановиться еще на одном моменте. В практике преподавания на протяжении истории возникали громкие названия якобы новых методов. Особенно это характерно для реклам частных курсов иностранных языков. Например, еще и сейчас можно встретить метод „погружения”. Однако анализ используемых в нем приемов свидетельствует о том, что это просто прямой метод с некоторыми усовершенствованиями. Поэтому о методах как методических направлениях или системах обучения следует судить по совокупности используемых общеметодических принципов.

Остановимся еще на одном вопросе, связанном с методами в значении „система обучения”. Оформление отдельных принципов в таких методах может быть связано с развитием базовых для методики наук — лингвистики, психологии, либо с особенностями практики обучения. Так, выдвижение в качестве основы изучения грамматики в грамматико-переводном методе было обусловлено пониманием того, что такое изучение формирует

логическое мышление, так как законы логического мышления и грамматики во многом совпадают. Изучение лексики в контексте связано с положением гештальтпсихологии, согласно которой общее не есть только сумма составляющих его компонентов, и с положением лингвистики о несовпадении слов родного и изучаемого языков. Акцент в прямом методе на обучение фонетике и внимание к произношению был связан с исследованиями младограмматиков, впервые обратившихся к звучащей речи.

Принцип учета (ориентации) родного языка при изучении иностранного не случайно был сформулирован в отечественной методике. Практика преподавания иностранных языков в разнонациональных аудиториях красноречиво свидетельствовала о том, что при изучении одних и тех же явлений в иностранном языке учащиеся разных национальностей испытывают различные трудности, а для преодоления их необходимы разные приемы и упражнения.

Обратимся теперь к рассмотрению проблемы методов-способов обучения как совокупности определенных приемов обучения. Определив термин „метод” в узком значении слова, необходимо дать определение „приема обучения”. Вполне можно в целом согласиться с определением приема, сформулированным М.В. Ляховицким: „Прием — это элементарный методический поступок, направленный на решение конкретной задачи преподавания на определенном этапе практического занятия” („Методика обучения...”, 1982, с. 17-18). Думается, однако, что формулировку „элементарный методический поступок” следует дополнить словами „...поступок учащихся и учителя”, ибо и тот и другой являются субъектами педагогического процесса. К понятию поступка можно отнести на основании такого определения ознакомление с языковым материалом, самостоятельно выполняемое задание, упражнение любого вида. Совокупность подобных приемов, имеющих одинаковую направленность, и будет составлять метод-способ обучения в узком значении этого слова. Как уже указывалось выше, вопрос о методах-способах применительно к иностранным языкам был поставлен в 60-е годы прошлого века. Исследователи в основном исходили из дидактической классификации, отражающей уровни усвоения материала, с одной стороны, и способов деятельности с этим материалом — с другой. Авторы „Теоретических основ...” полагали, что можно различать четыре уровня развития речевых умений в обучении иностранным языкам:

- 1) ознакомление с новым материалом (в нашем случае с языковым);
- 2) использование этого материала в знакомых условиях;
- 3) применение языкового материала в новых условиях;
- 4) самостоятельная ориентировка в возникающих условиях и использование речевых умений в этих условиях („Теоретические основы...”, 1981).

Нетрудно заметить, что в приведенной схеме основное внимание уделяется изменениям, происходящим с языковым материалом, и слабо отражается формирование коммуникативных умений. Поэтому разработанная этими авторами классификация методов-способов оказалась не совсем соответствующей задаче формирования коммуникативных умений. Значительно более прогрессивной можно считать классификацию, предложенную И.Л. Бим. Так, она различала следующие методы:

- 1) „метод организации наглядно-чувственного коммуникативно-ориентированного ознакомления учащихся с единицами иноязычного учебного материала и действиями реализации;
- 2) организация активного коммуникативно-ориентированного, по возможности, самостоятельного осмысления учащимися иноязычного материала и действий реализации с целью осознания их существенных признаков;
- 3) организация коммуникативно-направленного оперирования иноязычным учебным материалом в целях тренировки, ориентированной на порождение речи;
- 4) организация коммуникативно-направленного оперирования иноязычным учебным материалом в целях тренировки, ориентированной на восприятие речи;
- 5) организация коммуникативно-мотивированного общения продуктивного плана;

- б) организация коммуникативно-мотивированного общения рецептивного плана;
- 7) организация адекватного контроля речевых действий продуктивного плана;
- 8) организация адекватного контроля речевых действий рецептивного плана” (Бим И.Л., 1988, с. 85-86).

Приведенная выше классификация методов-способов обучения ориентирована на формирование умений вступать в общение. Вполне можно согласиться с первыми четырьмя методами. Как положительный момент следует отметить выдвижение И.Л. Бим специальных методов контроля овладения речевыми действиями, что отсутствовало в концепции авторов „Теоретических основ...”. В то же время представляется, что методы под номерами 5 и 6 требуют уточнения. Дело в том, что общение в продуктивном плане может означать как говорение, так и письменное выражение мысли. Рецептивное общение подразумевает как чтение, так и аудирование. Совершенно очевидно, что организация продуктивного общения в устной или письменной форме будет различна, так как будут различны приемы, задания. Достаточно сравнить задание по написанию письма или заполнению анкеты и задание высказать свое мнение по тексту. Аналогичное относится и к общению рецептивного плана. Поэтому нам представляется, что целесообразно вместо двух указанных методов выдвинуть четыре метода-способа в следующей формулировке:

- 1) метод организации коммуникативно-ориентированного общения продуктивного плана применительно к говорению;
- 2) метод организации коммуникативно-ориентированного общения продуктивного плана применительно к письменному высказыванию;
- 3) метод организации коммуникативно-ориентированного общения рецептивного плана применительно к аудированию;
- 4) метод организации коммуникативно-ориентированного общения рецептивного плана применительно к чтению.

Думается, что целесообразно далее выделить еще один специфический метод. В приведенных выше четырех методах осуществляется направленность на какой-либо один вид речевой деятельности — говорение, чтение, письмо, аудирование. В современной практике широко начали использоваться новые технологии, в частности метод проектов. Этот метод нельзя отнести ни к одному из выделенных выше, ибо учащиеся в процессе работы над проектом используют разные виды речевой деятельности как продуктивной, так и рецептивной. Исходя из этого целесообразно включить в классификацию методов-способов обучения комбинированный метод — метод проектов.

Обобщая все вышесказанное, представляется оправданным представить систему методов-способов обучения в следующем виде:

- 1) метод организации наглядно-чувственного коммуникативно-ориентированного ознакомления учащихся с единицами иноязычного учебного материала и действиями реализации;
- 2) метод организации активного коммуникативно-ориентированного, по возможности, самостоятельного осмысления учащимися иноязычного материала и действий реализации с целью осознания существенных признаков;
- 3) метод организации коммуникативно-направленного оперирования иноязычным учебным материалом в целях тренировки, ориентированной на порождение речи;
- 4) метод организации коммуникативно-направленного оперирования иноязычным учебным материалом в целях тренировки, ориентированной на восприятие речи;
- 5) метод организации коммуникативно-ориентированного общения продуктивного плана применительно к говорению;
- 6) метод организации коммуникативно-ориентированного общения продуктивного плана применительно к письменным высказываниям;
- 7) метод организации коммуникативно-ориентированного общения рецептивного плана применительно к аудированию;
- 8) метод организации коммуникативно-ориентированного общения рецептивного плана

применительно к чтению;

9) метод проектов, синтезирующий действия рецептивного плана и действия продуктивного плана;

10) метод организации адекватного контроля речевых действий продуктивного плана;

11) метод организации адекватного контроля речевых действий рецептивного плана.

Таковы методы-способы обучения иностранным языкам, отвечающие, по нашему мнению, специфике учебного данного предмета.

Однако на современном этапе развития методики обучения иностранным языкам методы-способы как совокупности приемов обучения подверглись значительному переосмыслению и модификации, что нашло отражение в появлении в конце XX века нового понятия „технология обучения”.

Рассмотрение этого понятия дается в части IV книги, хотя данная проблематика (как и проблемы контроля) входит в общие вопросы методики обучения иностранным языкам как науки и должна бы быть представлена в этой части книги. Причина их отсроченного рассмотрения обусловлена тем, что технологии обучения направлены на развитие видов иноязычной речевой деятельности и на формирование знаний, навыков и умений применительно ко всем аспектам иностранного языка, а поэтому представляется более целесообразным познакомить читателя сначала с тем, как осуществляется обучение им, в принципиальном плане и на разных ступенях средней школы, чтобы затем в обобщенном виде представить современные педагогические технологии и проблемы контроля в обучении иностранным языкам.

Часть II. Обучение видам речевой деятельности и аспектам языка

Глава 1. Обучение аудированию

Овладение речью на иностранном языке как средством коммуникации включает не только умение выразить свои мысли, намерения, желания, но и умение понять речь других людей как при непосредственном общении, так и по радио, телевидению, в кинотеатре, при прослушивании сообщений в аэропорту, на вокзале и т.п. Поэтому в число задач, которые стоят перед школой в связи с обучением иностранному языку, входит также и задача научить школьников слушанию и пониманию иноязычной речи. Это умение обозначают термином „аудирование”.

В реальных условиях коммуникации удельный вес восприятия речи на слух очень высок. Установлено, что в современном обществе люди слушают 45 % времени, говорят 30 %, читают 16 %, пишут 9 %. Таким образом, аудирование остается безусловным „лидером” среди других видов речевой деятельности (Клобукова Л.П., Михалкина И.В., 2001). В литературе приводятся данные, свидетельствующие о том, что слушание в классе занимает 57,7 % учебного времени. Помимо специальных заданий, направленных на развитие навыков и умений этого вида речевой деятельности, учащимся на протяжении большей части урока приходится слушать и понимать речь учителя, одноклассников, возможных гостей. На данном этапе развития методической науки очевидно, что аудирование является важным речевым умением и, следовательно, должно занимать равноправное место по отношению к другим видам речевой деятельности (говорению, чтению, письму). Разработка эффективных приемов и технологий, направленных на совершенствование процесса обучения аудированию, возможна лишь на основе знания структуры этого умения, его психологических, психолингвистических характеристик.

1. Особенности аудирования как вида речевой деятельности

Аудирование является видом специфической человеческой деятельности. Согласно описанию аудирования, данному И.А. Зимней, этот вид речевой деятельности характеризуется тем, что:

- человек предрасположен к нему генетически;
- реализуется в устном общении;
- несмотря на внутреннюю активность, является не инициативным, а реактивным процессом;
- является рецептивным видом речевой деятельности;
- формирование и формулирование мысли осуществляется внутренним способом;
- является внешне невыраженным процессом внутренней активности (Зимняя И.А., 1985, с. 41-53).

Основу аудирования составляет процесс смыслового восприятия аудиоинформации, который „будучи, с одной стороны, процессом чувственного познания, с другой стороны, в силу специфической природы своего объекта — речевого сообщения — является процессом опосредованного второсигнального отражения действительности, то есть процессом раскрытия опосредованных словами связей и отношений, включающим осмысление” (Зимняя И.А., 1976, с. 5). Осмысление может иметь положительный или отрицательный результат. Положительный результат приводит к пониманию сообщения, а отрицательный к его непониманию. Аудирование — это восприятие и понимание любой звучащей речи. Следовательно, о том что аудирование состоялось, а не было просто слушанием, свидетельствует положительный результат процесса смыслового восприятия. Данное положение подтверждает следующее утверждение: „Аудирование, таким образом, больше, чем простое слушание, аудировать — значит слышать, слушать и обязательно понимать звучащую речь” (Сатинов В.Ф., 1978, с. 5).

Психологическая структура аудирования как деятельности представлена тремя уровнями, выделенными И.А. Зимней,— побуждающим, формирующим и реализующим. Побуждающий уровень объединяет ситуативно-контекстуальную, сигнальную (стимульную) информацию и мотивационную сферу. Главными мотивами, как правило, выступают познавательный и коммуникативный. Мотивы определяют цель, которая, в свою очередь, реализуется в предмете. Цели аудирования могут быть разными, но достигаются они посредством раскрытия смысловых связей и осмысления поступающего по речевому каналу сообщения. Объектом аудирования является высказывание другого человека, предметом — мысль, смысл высказывания. Формирующий уровень содержит четыре взаимосвязанные и взаимовключающие фазы: 1) смыслового прогнозирования, 2) вербального сличения, 3) установления смысловых связей между словами (а) и между смысловыми звеньями (б) и 4) фазу смыслоформулирования. Продуктом является умозаключение, к которому приходит слушающий, а также эмоциональные состояния, вызванные принятым сообщением. Реализующий уровень на основе установления общего смысла формирует замысел ответного речевого действия. Результатом аудирования является ответное вербальное или невербальное действие (Зимняя И.А., 1976, с. 30-32).

Очевидно, что акустический сигнал при аудировании анализируется реципиентом с помощью различных психических механизмов. Определим, каковы эти механизмы и какую роль каждый из них играет в процессе аудирования.

Психофизиологические механизмы аудирования:

1. Речевой слух. Речевой слух — это способность слышать и анализировать звуки речи (родного или другого языка). Развитый речевой слух подразумевает владение следующими умениями:

- различать фонемы, или смыслоразличительные звуки языка, отделять одни речевые звуки от других, благодаря чему различаются, узнаются и понимаются слова (данное умение также называется фонематическим слухом);
- узнавать звуки разной высоты и тембра;
- определять на слух направление звучания;
- воспринимать определенный темп речи;
- правильно слышать и воспроизводить ритмический рисунок слова (количество слогов, ударение).

Принято выделять два механизма речевого слуха: различение — формирование образа объекта, выделение его признаков и узнавание, опирающееся на образы объектов, имеющих в памяти (Исенина Е.И., 1975, с. 35-41).

Важно также отметить, что, по мнению исследователей, речевой слух даже в родном языке необходимо целенаправленно развивать.

2. Внутреннее проговаривание (внутренняя речь). Воспринимая речь, слушающий преобразует с помощью моторного анализатора звуковые образы в артикуляционные. Между слуховым и речедвигательным анализаторами устанавливается прочная функциональная связь. Что касается зрительного анализатора, то известно, что оптические сигналы превосходят все остальные в получении информации о внешнем мире. При аудировании зрительный анализатор значительно облегчает восприятие и понимание речи на слух. Такие зрительные опоры, как органы речи, жесты, мимика и другие подкрепляют слуховые ощущения, облегчают внутреннее проговаривание и уяснение смысла речи. На начальной ступени обучения внутреннее проговаривание протекает особенно интенсивно. На продвинутой ступени наблюдается свертывание моторной деятельности, ее редукция, что объясняется прочным объединением речедвигательного, слухового и зрительного анализаторов в единую систему.

3. Память (кратковременная/оперативная и долговременная). Оперативная память удерживает информацию в течение 10 секунд. За это время происходит сличение с эталоном, хранящемся в долговременной памяти. Именно долговременная память обеспечивает „сохранение определенных языковых правил, лексико-грамматических

схем сочетаний слов, необходимых для правильного кодирования и декодирования сообщения” (Леонтьев А.А., 1975, с. 93).

При аудировании исключительно важное значение имеет оперативная память. Она помогает удерживать в сознании слова и словосочетания в течение времени, необходимого для осмысления целого высказывания. Развитие навыков и умений аудирования невозможно без увеличения объема оперативной памяти. Именно благодаря ей слушающий получает возможность следить за ходом мысли говорящего и анализировать получаемую информацию. „Оперативная и долговременная память тесно связаны между собой. Оперативная память использует часть информации, хранящейся в долговременной памяти, а сама постоянно передает в долговременную память какую-то часть новой информации” (Абрамовская Н.Ю., 2000, с. 14). Важно сказать, что оперативная память работает более эффективно при наличии установки на запоминание.

4. После декодирования вербальные сигналы подвергаются осмыслению с помощью мыслительных операций анализа, синтеза, абстрагирования, конкретизации и т.д. Протекают эти процессы на основе **вероятностного прогнозирования (антиципации)** — выдвижения смысловой гипотезы, ее вербальной реализации и ее последующего подтверждения или отклонения. „Выдвижение гипотезы сопровождается актуализацией всего семантического поля, составляющие которого выступают в качестве эталонов в процессе сличения” (Зимняя И.А., 1976, с. 31). Заметим, что процесс прогнозирования основан на имеющемся лингвистическом и нелингвистическом опыте и возможен только при его наличии. Так, смысловое прогнозирование опирается на жизненный опыт обучаемых, знание контекста, темы, структурной организации текста. Для прогнозирования вербального оформления текста необходимо владение определенным объемом языкового материала. Очевидно, чем правильнее гипотеза, тем меньше времени требуется на обработку информации.

Вероятностное прогнозирование проявляется на всех уровнях языка — от слога до текста, причем чем шире контекст и сложнее структура целого сообщения, тем больше восприятие зависит от вероятностного прогнозирования.

На фонетическом уровне успешность предвосхищения определяется знанием вероятностной звуковой последовательности в словах и сводится к выбору оптимального решения о звуке. Если при зрительном восприятии наиболее информативными являются начальная и конечная части слова, то при аудировании наиболее важным для понимания становятся начальные звуки и расположенные в середине, если они находятся под ударением. В коротких словах все звуки несут большую информативную нагрузку, чем в длинных. Этим объясняется особая сложность их распознавания.

Лингвистической основой прогнозирования на уровне фраз являются типы синтаксических и семантических связей. Особую трудность представляют сложные синтаксические конструкции. Для их понимания требуется мысленное сегментирование сложных фраз с одновременной, а не последовательной обзримостью всей структуры.

Прогнозирование на уровне текста связано с дополнительными сложностями. Даже опытный аудитор не всегда способен удержать всю информацию, объединить разрозненные факты в общий контекст, понять мотивы и скрытый смысл сообщения. Для этого необходимы направленность внимания, интерес к теме сообщения, определенная скорость мыслительной переработки информации.

5. Нужно отметить, что процессы 1-3 могут осуществляться только при условии сконцентрированного **внимания**. Существует три вида внимания — произвольное, непроизвольное, слепопроизвольное. При непроизвольном внимании нет осознания цели деятельности и волевых усилий для ее осуществления, при произвольном же имеется сознательно поставленная цель и есть волевые усилия, направленные на вызывание и сохранение внимания на протяжении всей деятельности. Оно целенаправленно и осознаваемо. Слепопроизвольное внимание целенаправленно, но не осознаваемо. Этот вид внимания, таким образом, вызван преднамеренно, однако для поддержания его уже не требуется усилий. Непроизвольное внимание может быть вызвано как внутренними, так и

внешними причинами. К первым можно отнести эмоциональность воспринимаемой информации, ее соответствие нуждам индивида, а также влияние прошлого опыта... Внешними причинами могут служить новизна и непривычность воспринимаемого сообщения. Причины, обуславливающие произвольное внимание, вытекают из осознания долга, убеждений и интересов индивида, осознания значимости предъявляемой информации. Послепроизвольное внимание вытекает из произвольного. В начале какой-либо деятельности ... человек делает определенные волевые усилия и, произвольно сосредоточив свое внимание на этой деятельности, может оказаться захваченным ею и далее выполнять ее на основе послепроизвольного внимания, то есть с увлечением, интересом. Однако нельзя рассматривать каждый из указанных видов внимания как нечто самостоятельное, в процессе деятельности они взаимопроникают и обуславливают друг друга (Дехерт И.А., 1984, с. 13-14). Для успешного осуществления аудитивной деятельности важны такие свойства внимания, как „концентрация — способность сосредоточиться на главном; избирательность — сосредоточение на наиболее важных предметах, распределение — возможность иметь в сознании одновременно несколько разнородных объектов или же выполнять сложную деятельность, состоящую из множества одновременных операций” (Киронова М.С., 2002, с. 11).

Помимо вышеперечисленных некоторые современные исследователи, в частности Л.П. Клобукова, И.В. Михалкина, выделяют еще два психофизиологических механизма аудирования: механизм **адаптации**, который „отвечает” за успешное аудирование людей с различными речевыми параметрами (тембр, темп, акцент и т.п.), и механизм **селекционирования** полезного звукового сигнала, который позволяет справляться с трудностями, связанными с условиями коммуникации, например, наличием отвлекающих шумов, сильно осложняющих восприятие сообщения (Клобукова Л.П., Михалкина И.В., 2001).

Все эти механизмы, сформированные у учащихся на базе родного языка, демонстрируют существенное ухудшение при переходе на иноязычную базу: ухудшается звукоразличительная способность, не дифференцируются многие сходные звуки (мягкие и твердые, долгие и краткие, глухие и звонкие), часто не распознаются звуки, отсутствующие в родном языке. Существенно сокращается длина словесного (звукового) ряда, которую может удержать оперативная память, заметно слабеет способность прогнозировать развитие языковых конструкций и выражаемого ими смысла. По этой причине эффективность обучения аудированию находится в прямой зависимости от целенаправленного формирования и развития психологических механизмов речевосприятия в процессе обучения иностранному языку.

Функционирование всех вышеописанных механизмов характеризуется взаимосвязанностью и взаимозависимостью. Только при этом условии возможно *смысловое восприятие*, составляющее основу аудитивной деятельности. Смысловое восприятие (высший уровень восприятия) имеет место только в том случае, когда его объектом выступает вербальный материал, являющийся значимой единицей языка, то есть не менее чем слово. При восприятии отдельных звуков или звукосочетаний, соответственно, имеет место уровень распознавания.

Процесс смыслового восприятия представляет собой „уровневую систему” (Зимняя И.А., 1976, с. 7), так как обработка речевого сигнала осуществляется на разных уровнях нервной системы. Рассмотрим первый уровень — **уровень восприятия**, который заключается в декодировании звукового речевого сигнала, в нашем случае поступающего на иностранном языке.

На уровне восприятия выделяются *сенсорный* и *перцептивный* уровни. На *сенсорном уровне* происходит „перевод внешних воздействий на алфавит качественно отличающихся от них внутренних состояний канала связи (нервных процессов)” (Зинченко В.П., с. 44). Другими словами, механические колебания вызывают в рецепторе слухового анализатора

нервные импульсы, которые по мере продвижения по афферентным нервным путям¹¹ подвергаются многочисленным трансформациям и затем воздействуют на зоны коры головного мозга. На следующем этапе (*перцептивный уровень*) реципиент связывает полученный акустический сигнал со слухомоторным образом. Происходит данное сличение, как пишет в своей работе „Смысловое восприятие речевого сообщения” И.А. Зимняя, ссылаясь на исследования А.Н. Леонтьева, Ю.Б. Гиппонрейтер, Л.А. Чистович, за счет „движения голосовых связок гортани и артикуляционных органов” (Зимняя И.А., 1976, с. 12). То есть восприятие речи возможно потому, что мы одновременно ее воспроизводим в форме внутренней речи, проговариваем „про себя”. Данное утверждение имеет непосредственное отношение к моторной теории восприятия, разрабатываемой А. Liberman, I. Mattingly (1967, 1985). Как полагает С.М. Зенкевич, „Моторная теория восприятия речи базируется на двух идеях. Во-первых, предполагается, что речевые и неречевые сигналы обрабатываются слуховой системой с помощью разных механизмов. Человек, воспринимая речь, фиксирует как полезные только те акустические различия, которые тесно связаны с артикуляцией. Вторая идея моторной теории состоит в том, что в процессе восприятия слушающий на основе выделенных акустических признаков восстанавливает целевые артикуляционные жесты, реализация которых привела к образованию сигнала с наблюдаемыми акустическими характеристиками” (Зенкевич С.М., 2003, с. 18-19).

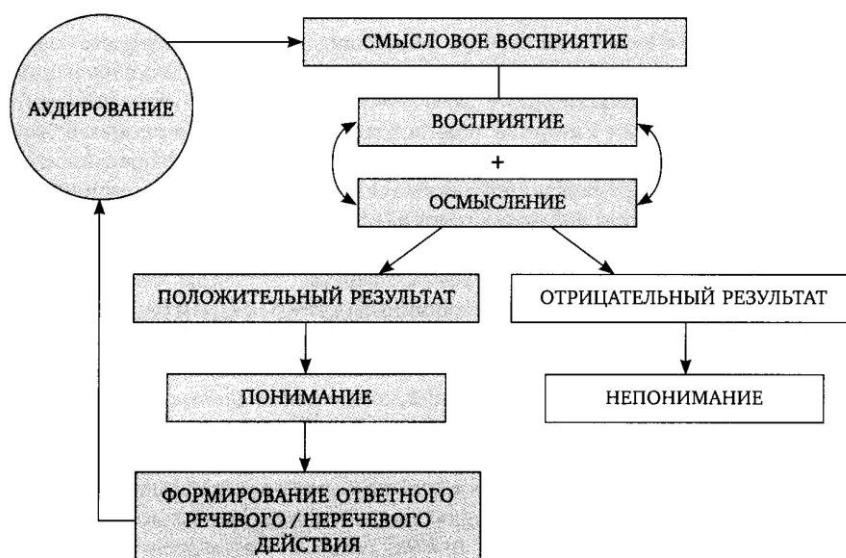
Таким образом, отчетливость слуховых ощущений играет решающую роль в процессе понимания речи на слух. Воспринимая чужую речь, мы одновременно воспроизводим слышимое в форме внутренней речи, так как слуховое ощущение вызывает слухомоторную реакцию. При этом скорость проговаривания не должна отставать от слуховых ощущений, иначе двигательные ощущения не поспевают за слуховыми и перестают быть опорой для понимания. Из этого можно сделать существенный для методики обучения аудированию вывод о важности наличия четких артикуляционных навыков для понимания речи, воспринимаемой на слух.

Вслед за стадией восприятия речевого сообщения наступает стадия **осмысления**. „Здесь вступают в действие *мыслительные операции* (анализ, синтез, абстрагирование, конкретизация...), и за счет механизма вероятностного прогнозирования они приводят к осознанию смысла высказывания, то есть к пониманию. Осмысление выступает как процесс раскрытия и установления смысловых связей и отношений между выраженными словами и понятиями, результирующийся в понимании или непонимании, и где непонимание — это не отсутствие процесса осмысления, а отрицательный результат, свидетельствующий, что процесс осмысления не достиг адекватного ситуации общения исхода” (Абрамовская Н.Ю., 2000, с. 11). Таким образом, на уровне осмысления декодированная в процессе восприятия информация подвергается смысловой оценке (интерпретации) на основе имеющегося у аудитора лингвистического и прагматического опыта и ситуации общения, частью которой является данное сообщение.

Приведенное описание процесса смыслового восприятия позволяет определить термин „аудирование” следующим образом. Аудирование — это активная речемыслительная деятельность, представленная последовательно-параллельно протекающими процессами восприятия и осмысления устной речи, продуктом которых обязательно является понимание, а результатом — формирование на его основе замысла ответного речевого или неречевого действия.

Представляется, что схематически протекание аудирования может быть представлено следующим образом.

¹¹ Афферентные нервные пути (от лат. *afferens* — приносящий) — чувствительные волокна, проводящие импульсы от периферии к центральной нервной системе.



Рассмотрение аудирования будет неполным, если мы не затронем еще одну проблему — *проблему единицы восприятия*. Единица восприятия при аудировании — это „часть речевого потока, воспринятые признаки которого сравниваются с эталоном” (Абрамовская Н.Ю., 2000, с. 15). В результате развития речевых навыков и умений содержание оперативных единиц восприятия меняется, укрупняется. В частности, при изучении иностранного языка на начальном этапе в качестве первой самостоятельной единицы воспринимается фонема, или слово (в зависимости от технологии обучения), и только затем словосочетание, предложение. Переход к более крупным оперативным единицам восприятия, основанный на смысловом объединении, обобщении делает процесс восприятия быстрее, позволяет воспринимать более сложные и длинные тексты. Однако сомнительным представляется тот факт, что существует такая единица, которая бы всегда использовалась как единица решения при восприятии. „В зависимости от разного рода условий — привычности или непривычности темы, ситуации, собеседника и т.п. — человек может избирать разные стратегии восприятия, в частности, прибегать к использованию разных единиц решения” (Зенкевич С.М., 2003, с. 22). Опираясь на данное утверждение, можно говорить о том, что в зависимости от ситуации общения того, с какой целью осуществляется аудирование, и уровня развития навыков и умений этого вида речевой деятельности реципиент будет оперировать различными единицами восприятия — фонемами, словами, словосочетаниями, предложениями.

В завершение психологической характеристики различных аспектов восприятия, осмысления и понимания речи на слух необходимо выделить следующее.

Сложность аудирования в том, что оно представляет собой внешне не выраженный „двуплановый” процесс чувственного восприятия и осмысления. Обработка акустического сигнала осуществляется *последовательно-параллельно*, на разных уровнях, и в ней одновременно участвуют несколько психических механизмов. При этом нельзя сказать, что все вопросы, касающиеся того, как осуществляются процессы восприятия и осмысления, исследованы. Об этом говорит существование противоречивых теорий восприятия, разнообразных подходов к выделению уровней восприятия и единиц восприятия.

2. Трудности аудирования иноязычной речи

Изучающие иностранные языки и обучающие им единодушны в том, что аудирование — один из самых сложных видов речевой деятельности. Сложность психологических механизмов аудирования обуславливает наличие целого ряда трудностей для учащегося в процессе овладения этим видом речевой деятельности.

Говоря о трудностях аудирования, мы возьмем за основу классификации, предложенные И.Д. Морозовой (1993) и Н.В. Елухиной (1996), так как они, на наш взгляд, обобщают опыт отечественной методики по изучению данной проблемы.

В классификации, предложенной И.Д. Морозовой, выделяются три группы трудностей: 1) связанные с условиями коммуникации; 2) обусловленные лингвистическими сложностями материала; 3) связанные с пониманием смысловой стороны воспринимаемой информации. Н.В. Елухина также выделяет три группы трудностей: 1) связанные с особенностями акта слушания и речевой деятельности слушающего; 2) связанные с особенностями речи носителей языка; 3) связанные с особенностями цивилизации страны изучаемого языка и овладением социолингвистическими и социокультурными компонентами коммуникативной компетенции.

Проанализировав эти две классификации и другие работы по данной проблеме, мы посчитали необходимым описать следующие группы трудностей.

Первая группа. *Трудности, связанные с особенностями аудирования как вида речевой деятельности и условиями, в которых эта деятельность осуществляется.* К данной группе относятся следующие трудности.

1. Однократность предъявления информации и необратимость звучащей речи, требующей от слушающего быстрого, почти синхронного определения звуковых сигналов. В отличие от читающего слушающий не может перечитать трудную или заинтересовавшую его часть текста, прерваться на время и посмотреть значение незнакомого слова в словаре.
2. Темп речи говорящего, который заставляет слушающего воспринимать речь в навязанном ему „скоростном режиме”. Исследователи установили, что минимальная граница темпа речи в разных языках равна примерно 120 слогам в минуту (медленная речь); средняя — примерно 250 слогам в минуту и максимальная — примерно 405 слогам в минуту (быстрая речь). Практически всем изучающим иностранный язык речь носителей языка кажется очень быстрой. Это происходит, когда скорость внутренней речи слушающего ниже скорости внешней речи говорящего. Оптимальным является совпадение темпа речи говорящего и слушающего, при этом условии реципиент схватывает как основную мысль, так и детали сообщения. Однако не только быстрый темп препятствует восприятию речи, так как мешает ее аналитическому рассмотрению. Медленный темп усложняет синтетическое обобщение воспринятого и его смысловую обработку, особенно при наличии длинных синтаксических конструкций.
3. Необходимость адаптироваться к различным голосовым характеристикам и индивидуальной произносительной манере говорящего, а также диалектально окрашенной речи. Считается, что легче всего воспринимаются низкие мужские голоса мягкого тембра, труднее всего высокие голоса резкого тембра, женские и особенно детские.
4. Понимание может быть затруднено, если нет непосредственного контакта с говорящим. Речь, записанную на аудионосители, воспринимать сложнее из-за отсутствия зрительных опор (мы не видим мимику и жесты говорящего) и обратной связи с источником информации, а следовательно, возможности переспросить, попросить, уточнить или перефразировать.
5. Необходимость одновременно осуществлять смысловую обработку воспринятой информации и воспринимать и распознавать новые сигналы. Параллельно-последовательный характер данных процессов ведет к тому, что наличие проблем с осмыслением поступившей информации требует дополнительной концентрации, психологических усилий, и очень часто новая поступающая в это время информация пропускается. В целом аудитивная деятельность сопряжена с большой нагрузкой на внимание, мышление, память и быстро утомляет, что может вызвать пробелы при восприятии особенно больших по объему сообщений. Особенно

заметной является трудность в работе оперативной памяти, она с трудом удерживает длинные слова, выражения, и это существенно сказывается на процессе осмысления — чаще, чем в родном языке, „теряется мысль”.

6. Возможность наличия негативных условий поступления информации, например посторонних шумовых помех (движущийся транспорт), отвлекающих факторов (доносящаяся речь других людей).

Вторая группа. Трудности, обусловленные лингвистическими особенностями воспринимаемого на слух материала могут быть фонетическими, грамматическими, лексическими. К этой группе относятся следующие трудности.

А. Фонетические трудности.

1. Разница в фонетическом строе родного и изучаемого языков: наличие звуков и интонационных шкал, которых нет в родном языке.
2. Отсутствие четкой границы между звуками в слове и словами в предложении в потоке речи.
3. Трудности с распознаванием слова, возникающие из-за расхождения между его написанием и произношением.

Б. Лексические трудности.

1. Это трудности лексического характера, „вызванные распознаванием омофонов, омонимов, разграничением лексико-семантических вариантов многоязычных слов, паронимов, имен собственных” (Морозова М.Д. 1993, с. 7).
2. Трудности, связанные с наличием и размещением в тексте сообщения незнакомых слов, которые сложно семантизировать на основе контекста.
3. Наличие слов, представляющих сложности для восприятия: числительных (в некоторых языках разные числительные звучат очень схоже), терминов и т.п.
4. Трудности, обусловленные широким использованием способов словообразования (словосложения, конверсии, сокращения) и наличием в речи неологизмов и окказионализмов.

В. Грамматические трудности.

1. Трудности, обусловленные различиями в строе изучаемого и родного языков (например, наличие вспомогательных глаголов в английском, немецком и французском языках, порядок слов в немецком придаточном предложении, когда сказуемое стоит в конце предложения и т.п.).
2. Трудности, связанные с полифункциональностью и многозначностью многих грамматических явлений (например, временных форм и модальных глаголов в английском языке, глаголов *avoir, être* во французском, глаголов *haben, sein* — в немецком).
3. Трудности восприятия экспрессивной и эмоционально-окрашенной речи, создаваемые, в частности, транспозицией грамматических форм (под транспозицией здесь понимается изменение последовательности слов в предложении — инверсия).

Третья группа. Трудности, связанные со смысловой обработкой материала.

1. Трудности, вызванные возможным несоответствием содержания аудио-текста возрасту, личному жизненному опыту учащегося, наличием большого количества новой информации.
2. Трудности, обусловленные недостаточным развитием умений критического мышления, не позволяющие: а) быстро отличать существенную информацию от второстепенной, б) устанавливать причинно-следственные связи между фактами и событиями, в) осмысливать коммуникативное намерение и позицию автора, г) определять общую идею сообщения, формировать свое отношение к услышанному.
3. Трудности с извлечением информации, не выраженной эксплицитно.

Четвертая группа. Трудности, обусловленные социокультурными особенностями страны изучаемого языка, которые находят свое отражение в аутентичных материалах для аудирования.

1. Трудности связаны с тем, что, „обучаясь на своей родине и не имея достаточных контактов с носителями языка, ученик, как правило, не обладает необходимыми фоновыми знаниями. Поэтому он интерпретирует речевое и неречевое поведение говорящего — носителя языка — с позиции своей культуры и своих норм поведения в определенных ситуациях общения. Это может привести к неправильному пониманию воспринимаемой информации и нарушению контакта” (Елухина Н.В., 1996, с. 26). Следовательно, учащийся должен уметь воспринимать текст с позиции участника межкультурной коммуникации и обладать знаниями о реалиях страны изучаемого языка;
2. Трудности связаны с тем, что речь носителя языка содержит „лингво-культураны” — „комплексные межуровневые единицы, представляющие собой диалектическое единство лингвистического и экстралингвистического (понятийного и предметного содержания)” (термин предложен Воробьевым В.В., 1997, с. 44). Лингвокультураны объединяет языковую форму, например, „the Flintstones” и ее содержание, имеющее отношение к культуре носителей данного языка „a humorous US television cartoon programme, about a family from the stone age who live in town called Bedrock/The programme always begins when Fred Flintstone (the father) finishes work for the day and shouts out „Yabba Dabba Doo” (Dictionary of English Language and Culture, 1998, p. 496). Значения лингвокультуран, встречающихся в аудиотексте, не всегда можно понять без использования специальной справочной литературы, которой, однако, нельзя воспользоваться непосредственно в процессе аудирования.

Пятая группа. Трудности, обусловленные стилистическими особенностями воспринимаемого на слух текста.

К стилистическим относятся трудности, связанные со стилевой и жанровой принадлежностью аудиотекста. Так, характерными чертами текстов разговорного стиля являются:

- большое количество фонетической компрессии, ассимиляций и редуций;
- наличие неполных предложений, эллиптических структур и редуцированных форм (I have — I've);
- спонтанность речи и зачастую отсутствие последовательности в изложении мыслей;
- отклонение от языковых норм;
- большое количество разговорных речевых клише и выражений и фразеологических оборотов, обладающих определенной степенью идиоматичности.

При аудировании текстов книжного стиля встречаются следующие трудности:

- сложность синтаксических конструкций и широкий диапазон лексических единиц;
- непонимание отдельных книжных слов зачастую может привести к тому, что обучающиеся, задумываясь над значением отдельного слова, не слышат всей фразы, теряют нить и перестают слушать дальше;
- использование специальной терминологии.

В процессе обучения аудированию надо учитывать возможность возникновения всех трудностей, описанных выше, и по возможности прогнозировать и заранее предотвращать их возникновение, а также помогать обучающимся в их преодолении.

Предотвращению трудностей может способствовать целенаправленная деятельность учителя по развитию всех психологических механизмов аудирования, всех навыков и умений, входящих в структуру этого вида речевой деятельности. На занятиях иностранным языком должна осуществляться регулярная, последовательная тренировка всех психологических механизмов аудирования, направленная на: а) увеличение темпа внутреннего проговаривания; б) развитие механизмов речевого слуха, вероятностного

прогнозирования, селекционирования полезного сигнала; в) расширение объема оперативной памяти. Так как аудирование является внешне невыраженным процессом внутренней активности, для диагностики трудностей необходимо выводить осуществляемые действия во внешний план с помощью специально разработанных для этой цели системы заданий и обсуждать с учащимися, что именно кажется им наиболее сложным, чему с их точки зрения необходимо уделить внимание.

Для преодоления лексических трудностей, возникающих при наличии в тексте незнакомых слов, необходимо развивать языковую догадку и расширять потенциальный словарь — то есть количество незнакомых иноязычных слов, значение которых можно вывести, опираясь на контекст, сходство со словами родного языка, имеющийся языковой, речевой опыт.

Социокультурные трудности возможно преодолеть, если знакомить учащихся с информацией о стране изучаемого языка и его народе, с нормами поведения, типичными для носителей языка в той или иной ситуации общения.

Важно развивать у учащихся умение *самостоятельно* оценивать, какие трудности возникли в процессе аудирования, и выработать стратегии их преодоления. Например, учащиеся должны уметь добиваться понимания, даже когда это для них сложно. Этому может способствовать развитие умений: 1) удерживать внимание при затруднении или даже невозможности понимания какой-то части сообщения; 2) сигнализировать непонимание, вежливо переспрашивать, если это возможно, просить повторить сказанное.

Основную роль в снятии трудностей должна играть четко выстроенная система обучения аудированию, отвечающая требованиям социального заказа, личностно-ориентированной парадигмы образования и воспитания, коммуникативно-когнитивного и компетентностного подходов и потребностям учащихся.

3. Виды аудирования

В методике обучения иностранным языкам существует очень большое количество классификаций аудирования по видам. Различия между этими классификациями основаны на том, что в их основу положены различные критерии выделения видов аудирования.

И.А. Дехерт предлагает следующие теоретические основания для выделения видов аудирования:

1. Наличие разных функций аудирования в процессе обучения, которые фиксируются в установке на прослушивание и определяют стратегию работы с текстом: с какой целью слушать, как проявить свое понимание, как использовать полученную информацию и т.д.;
2. Наличие разных уровней понимания на слух: а) учащиеся могут полно и точно понять на слух текст, если он построен на знакомом языковом материале и содержит небольшое количество трудностей (в языковом или содержательном плане), с которыми учащийся в состоянии справиться; б) учащиеся могут понять только основное содержание текста, опуская детали. „Характеризующийся этим уровнем понимания аудитор осознает, о чем говорится в тексте, не фиксируя внимания на подробностях его содержания. Данный уровень характеризует аудирование более сложных текстов как в языковом, так и в композиционном отношении” (Дехерт И.А., 1984, с. 7);
3. Особенности текста для аудирования (языковые, содержательные, композиционные) (Там же).

Большой заслугой И.А. Дехерт стало выделение на основе вышеизложенных оснований двух видов аудирования: с общим пониманием содержания, с полным пониманием содержания. Позже методисты стали выделять еще один вид аудирования — с выборочным пониманием содержания. Так, И.Л. Бим пишет, „Можно выделить три вида аудирования: с **полным пониманием** (речь учителя и соучеников, если она не содержит незнакомых явлений), с **пониманием основного содержания** (например, прослушивание с целью

определения, о чем в нем говорится, аутентичных функциональных текстов), с **выборочным пониманием** (например, прослушать объявление, чтобы понять, относится ли оно к тебе, или сводку погоды, чтобы узнать, не будет ли дождя, и т.п.)” (Бим И.Л., 1997, с. 30). Развитие именно этих трех видов аудирования является целью обучения этому виду речевой деятельности в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта (Новые государственные стандарты по иностранному языку, 2-11 классы, 2006), поэтому рассмотрим более подробно особенности каждого из них.

Аудирование с пониманием основного содержания. Этот вид аудирования наиболее простой и „предполагает обработку смысловой информации звучащего текста с целью отделить новое от известного, существенное от несущественного, закрепить в памяти наиболее важные сведения” (Колесникова И.Л., Долгина О.А., 2001, с. 103). Для данного вида аудирования необходимо уметь определять жанр текста, тему текста в целом и проследить основные вехи ее развития, выделять основную мысль сообщения, основные пункты содержания и ключевые слова, отличать существенную информацию от несущественной, опускать второстепенные детали, фиксировать внимание на главной проблеме текста и не отвлекаться на отступления, игнорировать трудности, не влияющие на понимание основного смысла.

Аудирование с полным пониманием содержания. Данный вид аудирования предполагает точное понимание всей содержащейся в тексте информации, то есть наряду с пониманием основного содержания осуществляется понимание деталей сообщения. Следовательно, этот вид аудирования сложнее предыдущего. С нашей точки зрения, он является самым трудным, так как требует высокой концентрации внимания, хорошего развития психологических механизмов аудирования, а также умения активно добиваться понимания. Для данного вида аудирования важны умения понимать структуру текста, проследить развитие темы сообщения, выделяя не только главную информацию, но и второстепенные детали.

Аудирование с выборочным пониманием содержания. „Задача этого вида аудирования — вычленив в речевом потоке необходимую или интересующую информацию, игнорируя ненужную. Такой информацией могут быть важные аргументы, детали, ключевые слова, примеры или конкретные данные: даты, числа, имена собственные и географические названия” (Колесникова И.Л., Долгина О.А., 2001, с. 104). Основным умением, специфичным для данного вида аудирования, является умение осуществлять информационный поиск в соответствии с поставленной задачей.

Обратим внимание на то, что существует хорошо известная классификация Л.Ю. Кулиш, в которой в зависимости от целей и особенностей протекания восприятия на слух выделяются **ознакомительное, выяснительное, деятельностное аудирование**. С нашей точки зрения, эта классификация отличается только названием видов аудирования, а в содержательном плане термин „ознакомительное аудирование” соответствует аудированию с пониманием основного содержания, „деятельностное аудирование” — аудированию с полным пониманием, „выяснительное аудирование” — аудированию с выборочным пониманием. Использование различной терминологии обусловлено тем, что Л.Ю. Кулиш акцентирует большее внимание на особенностях протекания самого процесса аудирования, а не на его результате. Так, **ознакомительное аудирование** характеризуется не столько тем, что его результатом является общее понимание основного содержания сообщения, а тем, что это „... аудирование для себя... По характеру оно преимущественно глобально-детальное. Процесс аудирования протекает без напряженности внимания, при произвольном запоминании” (Кулиш Л.Ю., 1991, с. 224-226). **Выяснительное аудирование** характеризуется напряженным вниманием, произвольным запоминанием, ориентацией на фиксацию запрашиваемой информации преимущественно в оперативной памяти с целью получения нужной и важной информации. **Деятельностное аудирование** осуществляется с целью подробного восприятия информации, является очень активным процессом, которому „присуще напряженное, равномерно распределяемое внимание и произвольное запоминание” (Кулиш Л.Ю., 1991, с.

225). С нашей точки зрения, термин „деятельностное аудирование” не очень удачен, так как любое аудирование — это активная речемыслительная деятельность независимо от его вида.

Таким образом, данные две классификации представляют два разных подхода к описанию одного явления и, следовательно, не противоречат, а дополняют друг друга. Однако мы считаем целесообразным придерживаться терминологии, используемой И.Л. Бим, так как она, с нашей точки зрения, более точно отражает содержание понятий, а также коррелирует с видами другого рецептивного вида речевой деятельности — чтения. Кроме того, данная терминология соответствует государственному образовательному стандарту и используемым в современной западной англоязычной методической литературе терминам „listening for gist”, „listening for detailed comprehension”, „selective listening”.

В западной и отечественной методической литературе наряду с вышеперечисленными терминами отдельно выделяется такой вид аудирования, как „interactional listening” (или „conversational listening”) — аудирование как компонент устно-речевого общения. Данный вид аудирования используется при опосредованном (например, телефонном разговоре) или непосредственном общении двух или более собеседников, когда каждый из них выступает попеременно в роли говорящего или слушающего. „Умения специфические для этого вида аудирования включают в себя умение активно добиваться понимания: вербально реагировать на помехи, возникающие в процессе слушания, переспрашивать, задавать уточняющие вопросы, просить повторить, объяснить, выразить мысль иначе, то есть перефразировать сказанное” (Колесникова И.Л., Долгина О.А., 2001, с. 104).

В последнее время в методической литературе стал встречаться такой термин, как „критическое аудирование” (Елухина Н.В., 1996, с. 20-23; Колесникова И.Л., Долгина О.А., 2001, с. 104). Данный вид аудирования основан на аудировании с полным пониманием, так как требует детального понимания содержания и уяснения смысла текста. Специфическими для этого вида аудирования умениями являются умения: а) отличать факты от мнений; б) определять точку зрения говорящего, его эмоциональное состояние; в) узнавать основные стилистические приемы (например, иронию, гиперболу) и понимать, что говорящий хотел передать, используя их; г) понимать подтекст; д) выражать свою точку зрения по поводу прослушанного, основываясь на собственном жизненном опыте; е) подвергать сомнению прослушанное и соотносить с собственной жизненной позицией и пр.

Несмотря на то что аудирование с критической оценкой имеет огромную ценность для личностного развития учащихся и развития их ценностных ориентации, нам представляется не совсем правомерным выделение его в отдельный вид аудирования. Критическая оценка, осуществляемая благодаря умениям критического мышления,— это не свойство самого аудирования, а определенный вид речемыслительной деятельности, направленный на анализ иноязычной информации и „неразрывно связанный с формированием речевых умений в процессе обучения всем видам речевой деятельности, поскольку предметом речевой деятельности является мысль” (Федотовская Е.И., 2005, с. 17). Таким образом, мы считаем, что речь идет не о виде аудирования, а об умении работать с информацией, информационной компетенции.

В заключение отметим, что в учебном процессе необходимо уделять внимание развитию всех названных видов аудирования. Учащиеся должны научиться *самостоятельно* выбирать стратегию восприятия текста в зависимости от коммуникативного намерения/коммуникативной задачи и особенностей аудиотекста. Важным также является то, что в структуре навыков и умений, обеспечивающих владение разными видами аудирования наряду со специфическими навыками и умениями есть и общие для всех видов навыки и умения (например, вероятностного прогнозирования, умения отличать главную информацию от второстепенной и пр.). Следовательно, необходимо научить учащихся осуществлять перенос навыков и умений с одного вида аудирования на другой/другие.

4. Принципы обучения аудированию

Научные принципы представляют собой „обобщение существенного, закономерного... выполняют директивные функции, отражают должное” (Бим И.Л., 1988, с. 30), то есть в сфере образования определяют требования к организации процесса обучения, в том числе аудированию.

Обучение аудированию должно осуществляться на основе *общедагогических принципов* (например, принципов сознательности, доступности и посильности, систематичности и др.), *общеметодических принципов*, имеющих отношение к обучению иностранному языку в целом (например, взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности), а также *частнометодических принципов, специально разработанных применительно к обучению аудированию* и учитывающих специфику этого вида речевой деятельности. Именно третью группу принципов мы рассмотрим в этом разделе.

Принцип 1. *Аудирование должно выступать в качестве одной из целей обучения иностранным языкам наряду с чтением, говорением, письмом.* Аудирование развивается как „умение реализовать определенную программу действий с воспринимаемым на слух текстом, имеющую свою коммуникативную задачу и ориентированную на конкретный результат” (Бим И.Л., 1988, с. 198).

Долгое время важность аудирования как вида речевой деятельности недооценивалась, оно считалось второстепенным, вспомогательным умением. Предполагалось, что навыки и умения аудирования формируются в процессе обучения говорению. Между тем исследования показывают, что учащиеся, которых целенаправленно не обучали аудированию, так и не приобретают этого умения (Вайсбурд М.Л., 1965). Безусловно, аудирование может использоваться как средство обучения, например, как способ предъявления нового языкового и речевого материала, сообщения полезной информации, однако одновременно оно должно выступать как самостоятельная цель обучения.

Принцип 2. *Обучение аудированию должно носить системный и регулярный характер.* Системность обучения должна проявляться в том, что цели, содержание, принципы, методы (как система приемов), учебно-воспитательный процесс, материальные средства (программы, учебники, учебные пособия), технические средства, нацеленные на обучение аудированию, должны рассматриваться как имеющие связь друг с другом, как составляющие единой системы обучения аудированию. Данная система должна обеспечить поэтапную реализацию требований государственного образовательного стандарта. Преемственность между этапами обучения (начальным, основным и полным средним образованием) является важным условием функционирования системы обучения аудированию в школе. Регулярный характер обучения аудированию должен проявляться в том, чтобы обеспечивать выделение достаточного количества времени аудированию на уроках иностранного языка, последовательную отработку и качественный и количественный прирост навыков и умений аудирования на протяжении всего курса обучения.

Принцип 3. *Выделение и развитие всех трех видов аудирования: 1) аудирование с пониманием основного содержания, 2) аудирование с выборочным пониманием содержания, 3) аудирование с полным пониманием содержания.* Необходимо учитывать то, что каждый вид аудирования имеет свои особенности и требует использования различных текстов, разных форм проверки понимания, создания определенных условий прослушивания (количество предъявлений). Несмотря на то, что некоторые умения могут быть перенесены с одного вида на другой, необходимо, чтобы у учащихся появилось представление о специфике каждого из видов аудирования, и они могли самостоятельно выбирать правильную стратегию аудирования (см. подробнее раздел „Виды аудирования”).

Принцип 4. *Обучение аудированию должно осуществляться во взаимосвязи с говорением, чтением, письмом.* Аудирование связано с чтением тем, что оба эти вида речевой деятельности рецептивные, и в их структуре выделяются сходные навыки и умения, которые учащиеся должны переносить с одного вида речевой деятельности на другой. Связь с говорением и письмом проявляется в том, что, как уже упоминалось, результатом аудирования является действие (например, речевое высказывание в устной или письменной

форме или неречевое выполнение команды). Следовательно, полученная информация далее используется в процессе говорения или письма. Помимо этого, аудирование связано с говорением тем, что при непосредственном общении одним из основных, наиболее важных умений аудирования является умение „активно добиваться понимания”, „подчинить себе источник информации, переспрашивая, прося уточнить, объяснить, то есть реагируя вербально на помехи” (Бим И.Л., 1988, с. 198). Связь с письмом обусловлена тем, что в процессе аудирования часто приходится каким-либо образом письменно фиксировать информацию. Письменная фиксация, как особый способ использования письма, очень тесно связана с аудированием и, на наш взгляд, может быть использована в качестве опоры в процессе обучения этому виду речевой деятельности. Фиксация основных фактов содержания при восприятии речевого сообщения способствует пониманию больших по объему и сложных по содержанию речевых сообщений. Полученные записи могут служить планом для устного или письменного сообщения на основе воспринятого на слух текста.

Принцип 5. *Обеспечение строгого отбора текстов для аудирования с учетом определенных требований* (см. подробнее раздел „Тексты для обучения аудированию”). Обучение аудированию должно строиться на текстах разных стилей и жанров, стимулирующих речемыслительную и творческую активность школьников. Степень трудности текстов должна постепенно возрастать за счет увеличения объема и глубины содержания, продолжительности звучания, усложнения языкового и фонетического оформления аудиотекста и т. п. В обучении могут быть использованы 1) учебно-аутентичные¹², 2) аутентичные, 3) аутентичные, но адаптированные тексты.

Принцип 6. *Работа с аудиотекстом должна включать три этапа: пред-текстовый, текстовый, послетекстовый.* На каждом этапе ставятся свои цели и задачи обучения и используются разные типы упражнений. Перед прослушиванием на любом уровне сформированности навыков и умений аудирования необходимо дать установку на прослушивание, снять трудности, которые учащиеся *не могут преодолеть самостоятельно* (например, объяснить значения отдельных незнакомых слов), нацелить учащихся на выбор стратегии аудирования. Сам процесс прослушивания может сопровождаться каким-либо практическим действием (например, раскрашиванием, выполнением записанных на пленку команд, заполнением таблицы, письменной фиксацией и пр.), так как это помогает удерживать внимание и способствует смысловой обработке поступающей информации. На послетекстовом этапе должна быть обеспечена реализация продукта аудирования — умозаключения в другом виде речевой или иной деятельности (например, обсуждении прослушанного, использования извлеченной из аудиотекста информации для написания статьи и т.п.).

Принцип 7. *Процесс обучения аудированию должен предусматривать и самостоятельную работу в этом виде речевой деятельности (лабораторные, домашние задания).* Учащиеся должны иметь возможность самостоятельно тренироваться в аудировании. Для этого: 1) в системе упражнений должны быть предусмотрены специальные задания, которые могут выполняться без руководства учителя, 2) у учащегося должен быть доступ к аудионосителю (кассете, диску, компьютерному файлу, возможно даже выложенному на сайте в интернете и т.п.) с записями к этим упражнениям. Также, если у учащегося нет дома специального оборудования для прослушивания аудиозаписей, школа должна предоставить возможность осуществить прослушивание в классе или специально оборудованной лаборатории. Необходимость данного принципа возникает в связи с тем, что самостоятельных заданий по аудированию учащимся практически не предлагается, хотя задания, направленные на развитие трех других видов речевой деятельности, даются. Задания на аудирование крайне редко (зачастую никогда) не выступают в качестве домашней работы, что существенно сокращает время, уделяемое овладению этим видом речевой

¹² Отличие данных текстов от адаптированных аутентичных в том, что они могут быть самостоятельно составлены учителем при соблюдении параметров аутентичного производства. Понятие предложено Р.П. Мильрудом, Е.В. Носонович, см. подробнее с. 87.

деятельности, и не позволяет школьникам развивать навыки и умения аудирования самостоятельно, что противоречит личностно-ориентированной парадигме образования.

Принцип 8. Широкое использование технических средств обучения (ТСО) и интернет технологий. С одной стороны, ТСО обеспечивают слуховую и зрительную наглядность и выступают в качестве опоры (например, просмотр видеофильмов). С другой стороны, они предоставляют широкие возможности для создания разнообразных коммуникативных ситуаций и позволяют приблизить процесс обучения к реальному общению. Учащиеся могут смотреть записанные на учебные видеокассеты или DVD диски учебно-аутентичные или аутентичные фрагменты прогнозов погоды, выпусков новостей, образовательных телепередач, ток-шоу, мультфильмов, фильмов с целью выполнения какой-либо коммуникативной задачи. Например, на начальном этапе учащиеся могут смотреть фрагмент розыгрыша тиража лотереи и сравнивать выпавшие номера с теми, которые они предварительно отметили в своих билетах. В данном случае зрительная наглядность будет помогать им понимать голос ведущего программы. Возможности интернет-технологий для обучения аудированию, особенно на старшем этапе, огромны. Например, выходя на сайты иностранных теле- и радиокomпаний, учащиеся могут в режиме онлайн слушать и смотреть отрывки передач. Если сделать это регулярной практикой (на старшей ступени) и выделять на уроке несколько минут на то, чтобы учащиеся рассказали, что услышали (увидели) во вчерашних новостях, это может иметь огромное значение для развития навыков и умений аудирования. Важность использования ТСО обуславливается также тем, что они способствуют повышению мотивации, делая процесс аудирования более увлекательным.

5. Тексты для обучения аудированию

Одним из основных вопросов методики обучения аудированию является характеристика особенностей аудиотекстов и разработка требований к их отбору.

В лингвистике существует очень большое количество работ, посвященных определению понятия „текст”. „Между тем текст относится к наиболее очевидным реальностям языка, а способы его интуитивного выделения не менее укоренены в сознании современного человека, чем способы отграничения и выделения слова...” (Кубрякова Е.С, 2001, с. 72). Однако мы кратко остановимся на характеристиках „произведения речетворческого процесса” (Гальперин И.Р., 1981), выделенных Е.С. Кубряковой (Кубрякова Е.С, 2001, с. 72-81), позволяющих назвать его текстом.

Текст представляет собой речевое сообщение, которое:

- 1) является итогом речемыслительной деятельности создателя, воплощающего особый замысел, и несет какую-либо информацию;
- 2) имеет адресата и рассчитан на определенный эффект и воздействие на него;
- 3) представляет собой структурно-семантическое единство, базовой чертой которого является связность (то есть текст обладает определенной композиционной, структурной и смысловой организацией);
- 4) является продуктом дискурса¹³ и для своего понимания требует учета всех социальных факторов своего создания и существования;
- 5) побуждает к когнитивной деятельности, направленной на его понимание.

Текст может существовать как в устной, так и в письменной форме в зависимости от особенностей ситуации общения. Однако наряду с понятием „устный текст” существует термин „звучащий текст”. Под звучащим текстом понимается „любое законченное в коммуникативном отношении речевое произведение, произнесенное вслух, как специально подготовленное говорящим, так и спонтанное, представляющее не только устное, но и озвученное письменное сообщение” (Абрамовская Н.Ю., 2000, с. 18). Исходя из данного определения, можно заключить, что для обучения аудированию используются звучащие

¹³ В современном понимании дискурс это и 1) „речь, погруженная в жизнь” (Н.Д. Арутюнова), и 2) движение информационного потока между участниками коммуникации.

тексты. Особенностью данного типа текстов является то, что они сочетают лингвистические, паралингвистические и экстралингвистические особенности.

Как правило, методистов интересуют такие лингвистические особенности текстов, как языковой материал, стилистические особенности текста, его композиция. Однако, учитывая, что для аудирования используются звучащие тексты, другими важными лингвистическими характеристиками являются интонация и просодические особенности текста, которые определенным образом оформляют высказывание и влияют на его понимание. „Большинство компонентов интонации и просодии представляют собой физические свойства речи, среди них выделяются: число колебаний и высота основного тона, произносительная энергия, громкость, ударение, тембр, паузы, длительность, ритм и темп речи. Кроме того, звучащая речь характеризуется индивидуальными особенностями голосов, тембров, дикцией говорящих, четкостью артикуляции, выразительностью и качеством произнесения ими звуков” (Абрамовская Н.Ю., 2000, с. 29).

К паралингвистическим особенностям звучащего текста относятся следующие группы элементов:

- а) акустические (междометия, повышение/понижение голоса);
- б) визуальные (мимика, жесты, позы говорящих и пр.);
- в) тактильные (пожатие рук, отталкивание, удерживание, похлопывание по плечу и пр.)

(Гез Н.И., 1977, с. 37).

Паралингвистические особенности имеют огромное значение для понимания сообщения. Они служат для выражения эмоционального состояния собеседников, восполнения пробелов в вербальной информации, так как дублируют и дополняют ее.

Восприятие звучащей речи также облегчается ее экстралингвистическими особенностями. Любое общение ситуативно обусловлено, и недостаточное знание контекста затрудняет понимание. Признаками ситуации являются: 1) число участников общения, отношения между ними, их социальный статус, личностные качества, интересы, эмоциональное состояние, национальная принадлежность; 2) предмет общения и определенная степень знакомства с ним; 3) место; 4) время; 5) характер общения (официальный/неофициальный); 6) цель общения и пр. (Абрамовская Н.Ю., 2000, с. 23).

Таковы характеристики звучащих текстов, восприятие и понимание которых являются целью аудирования. При отборе текстов для аудирования необходимо учитывать не только их лингвистические (к которым, подчеркнем еще раз, относятся также просодические характеристики звучащих текстов), но и паралингвистические и экстралингвистические особенности, так как они сильно влияют на восприятие и понимание.

Рассмотрев особенности аудиотекстов, перейдем к выделению критериев их отбора.

1. Соответствие текста целям и предметному содержанию, заложенным в государственном стандарте и примерных программах, а также возрасту и интересам учащихся (см. подробнее Новые государственные стандарты по иностранному языку, 2-11 классы, 2006).

2. „Нужен специальный подбор текстов, опирающийся на знание учащимися в целом предмета речи, но предусматривающий в то же время элемент новизны. Речь, следовательно, идет об *информативности текстов*” (Бим И.Л., 1988, с. 194). Информативность обусловлена наличием в тексте новой, интересной и ценной для учащихся информации, которая, возможно, могла бы привлечь внимание слушающего и удержать его на всем протяжении звучания текста. Однако, решая задачу информативности текста, очень важно соблюдать меру, предлагая учащимся аудиотексты, в которых происходит чередование высоко- и низкоинформационных элементов, избегать информационных перегрузки, равномерно распределять новую информацию в тексте, учитывать жизненный и речевой опыт аудитора.

3. Несмотря на то что сложная композиция и синтаксическое оформление текста, наличие в нем незнакомой лексики и грамматических конструкций затрудняют его понимание при аудировании, мы полностью разделяем мнение И.Л. Бим о том, что нельзя использовать для аудирования тексты со снятыми языковыми трудностями. В этом случае учащиеся не научатся их преодолевать. „Необходимо градуировано (микропорциями) вводить эти

трудности и учить их преодолевать, опираясь на догадку и речевой опыт учащихся” (Бим И.Л., 1988, с. 194). Добавим, однако, что преодоление трудности должно быть посильным для учащихся и не должно делать понимание невозможным. Например, если текст содержит незнакомую лексику, то сложность текста обусловлена не только ее количеством, но и характером (ее принадлежностью или непринадлежностью к потенциальному словарю — слова, о значении которых учащиеся могут догадаться на основе имеющегося речевого опыта, словесного контекста или ситуации общения) и ее местоположением в тексте. Незнакомые слова в начале текста больше затрудняют понимание, чем слова, которые располагаются в середине или в конце текста, когда значение можно вывести по контексту. Таким образом, тексты должны анализироваться на предмет встречающихся в них сложностей (лексических, грамматических, фонетических, смысловых, обусловленных социокультурными факторами и пр.) и возможности их преодоления.

4. Важным критерием является также объем текста. В отличие от текстов для чтения, где новая информация может быть включена в длинный развернутый воображаемый контекст, тексты для аудирования, как правило, бывают короткими — длительное время воспринимать речь на слух очень утомительно. В отечественной методике принято определять объем аудиотекста не числом слов, а продолжительностью звучания. Объем текста зависит от этапа обучения, длины и глубины фраз, вида аудирования и установки на прослушивание, источника информации. Однако существует рекомендуемая продолжительность звучания аудиотекстов. В начальной школе она составляет 1-1,5 минуты, в основной 2-3 минуты, в старшей 3-4 минуты (Гез Н.И., 1981, с. 35).

5. Просодические характеристики текста являются важным критерием его отбора. Особенно большое значение из просодических характеристик на восприятие речевого сообщения оказывает темп речи. Общий темп речи складывается из двух величин — числа слогов в минуту и речевых пауз. «В процессе речевого общения наиболее употребительным является средний темп речи в минуту (240-250 слогов/мин) с небольшим отклонением в ту или иную сторону, 200 и 300 слогов/мин принято называть как темп „ниже среднего” и „выше среднего”» (Гез Н.И., 1981, с. 34). Мы согласны с мнением Н.И. Гез о том, что „с самого начала обучения иностранному языку темп речи должен быть нормальным, то есть находиться в пределах между 220-280 словами в минуту. Искусственное замедление темпа (до 80-110 слов в минуту) искажает интонационный рисунок фразы, нарушает нормы редуции гласных и нормы ударения” (Гез Н.И., 1981, с. 34). Учащиеся, привыкшие к такому темпу, впоследствии с трудом привыкают к нормальному звучанию иноязычной речи. К просодическим характеристикам аудиотекста, которые оказывают большое влияние на понимание и которые, следовательно, надо учитывать, относятся интонация, ударение и тембр. Интонация позволяет разделять поток речи на синтагмы, определять тип предложения (вопросительное, восклицательное, утвердительное), а ударение выполняет смыслоразличительную, синтаксическую, выделительную, контрастивную, разграничительную и экспрессивную функции. Роль интонации и ударения в восприятии грамматических явлений (например, вопросов) огромна. С помощью голосового тембра говорящий выражает чувства, настроения и придает речи эмоциональную окраску.

6. Учитывая коммуникативную направленность обучения иностранным языкам, при отборе текстов важен принцип ситуативности. Тексты должны выбираться в соответствии с аутентичными ситуациями общения, в которых учащимся наиболее часто приходится использовать аудирование и предъявляться как часть ситуации общения (это предполагает определенную подготовку перед прослушиванием, наличие установки на прослушивание). При отборе ситуаций необходимо руководствоваться требованиями обязательного минимума содержания основных образовательных программ государственного образовательного стандарта общего образования. В стандарте выделены три сферы общения: социально-бытовая, социально-культурная, учебно-трудовая, а также описано предметное содержание речи для начального, основного и полного среднего образования (см. подробнее Новые государственные стандарты по иностранному языку, 2-11 классы, 2006).

7. Следующим критерием отбора текстов для обучения аудированию является их аутентичность. Аутентичные тексты — это тексты, „которые создавались в стране изучаемого языка и предполагались для использования носителями языка, но в дальнейшем нашли применение в учебном процессе, ориентированном на коммуникативный подход к обучению иностранному языку вне языковой среды” (Колесникова И.Л., Долгина О.А., 2001, с. 167). Аутентичность материалов является существенной методической проблемой. До сих пор зарубежные и отечественные методисты не пришли к единому мнению по поводу того, какой текст можно считать аутентичным, ведутся дискуссии о критериях аутентичности и необходимости использования только их в процессе обучения. С нашей точки зрения, в связи с продажей в России печатной продукции на иностранных языках, распространением интернета и, следовательно, возможностью доступа к большому количеству аутентичных текстов необходимо преимущественно их использовать в учебном процессе. Однако аутентичные тексты порой слишком сложны в языковом плане и не всегда отвечают конкретным задачам и условиям обучения. Поэтому аутентичные тексты целесообразно адаптировать (носители языка, общаясь с изучающими язык, зачастую упрощают свою речь, и это неотъемлемая часть процесса коммуникации) до такой степени, чтобы учащиеся были в состоянии с ними работать. Вместе с тем Р.П. Мильруд и Е.В. Носонович признают необходимость использования „учебно-аутентичных” текстов. Под последними понимаются тексты, составленные авторами УМК с учетом всех параметров аутентичного учебного производства.

Р.П. Мильруд и Е.В. Носонович считают, что учебно-аутентичный текст должен отвечать следующим критериям аутентичности:

1) культурологическая аутентичность предполагает знакомство с культурой страны изучаемого языка, с особенностями быта и менталитета ее граждан;

2) информационная аутентичность — всякий естественный текст несет какую-либо новую информацию, которая должна заинтересовать реципиента;

3) ситуативная аутентичность предполагает естественность ситуации, интерес носителей языка к обсуждаемой теме (то есть тема текста должна быть актуальной для носителей языка, иметь отношение к их жизни);

4) аутентичность национальной ментальности отражает национальную специфику той страны, для которой материал предназначался (так как аутентичный текст всегда создается именно для носителей языка, а не для людей его изучающих);

5) реактивная аутентичность — это способность текста вызвать у обучаемого аутентичные эмоции, мыслительный, речевой отклик;

6) аутентичность оформления означает наличие звукового ряда в аудио-текстах: шум транспорта, звонки телефона, разговоры прохожих и т.д. (то есть аудиотекст должен сопровождаться звуками, характерными для ситуации общения);

7) аутентичность заданий к тексту стимулирует взаимодействие с текстом, придает мотивированный, естественный характер работы с текстом (Мильруд Р.П., Носонович Е.В., 1999).

8. Следующим критерием отбора аудиотекста является его социокультурная направленность. Аудиотексты должны способствовать социокультурному развитию личности учащегося. Приобщение к ценностям национальной и мировой культуры осуществляется с помощью знакомства с реалиями страны изучаемого языка, позволяющими понять менталитет и особенности поведения ее жителей. Информация, содержащаяся в аудиотексте, может способствовать „развитию самосознания обучаемого как культурно-исторического субъекта и его роли как субъекта диалога культур” (Сафонова В.В., 1991, с. 244).

9. Еще одним важным критерием отбора аудиотекста является его познавательный и ценностно-ориентационный потенциал. Важно учитывать огромный воспитательный потенциал предмета „иностранного языка”, его междисциплинарный, многоцелевой, деятельностный характер (Бим И.Л., 2002). Используемые тексты должны способствовать

познанию мира и развитию умений ориентироваться в нем, апеллировать к чувствам и эмоциям, побуждать к размышлениям и сопереживанию, помогать учащимся выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Хорошо подобранные тексты будут способствовать развитию самоопределения учащихся как в учебной, так и иной деятельности (Андреева М.П., 2006).

6. Особенности обучения аудированию на начальном, среднем и старшем этапах

В основе специфики каждого из этапов обучения лежат, прежде всего, различные цели обучения этому виду речевой деятельности и требования к овладению им, которые конкретизируются в обязательном минимуме содержания образовательных программ по иностранным языкам и в требованиях государственного образовательного стандарта к уровню подготовки учащихся. Рассмотрим их в общем плане¹⁴ с точки зрения выделения особенностей этапов и обеспечения преемственности между ними.

Обучение аудированию на начальном этапе

Как отмечает Н.В. Елухина, „Специфика обучения на начальном этапе заключается в том, что в этот период закладывается перцептивная и артикуляторная база видов речевой деятельности, формируются слухопроизносительные и орфографические навыки и речевой слух, устанавливаются звуко-буквенные и буквенно-звуковые связи, а также приобретает минимальный запас языкового материала” (Елухина Н.В., 1986, с. 16). Обучение аудированию начинается с запечатления в памяти звуковых образов языковых единиц и их узнавания в потоке речи, дифференциации похожих по звучанию звуков, узнавания просодических элементов, развития речевого слуха. Уже с первых уроков необходимо учить детей внимательно, сосредоточенно вслушиваться в то, что им говорит учитель или диктор, то есть прививать учащимся культуру слушания. Одним из самых важных условий развития навыков и умений аудирования на начальном этапе является ведение учителем урока на иностранном языке. В связи с этим к речи учителя предъявляются определенные требования. Г.В. Рогова и И.Н. Верещагина считают, что основные требования к речи учителя это: 1) нормативность (правильность речи), 2) узуальность (именно так скажет носитель языка), 3) адекватность возможностям учащихся ее понять, 4) эмоциональность и артистизм (Верещагина И.Н., Рогова Г.В., 1999, с. 13). Ведение урока на иностранном языке является обязательным условием еще и потому, что согласно государственному стандарту уже к концу начальной школы учащиеся должны воспринимать и понимать речь учителя и собеседников в процессе диалогического общения (Новые государственные стандарты по иностранному языку, 2-11 классы.— 2006, с. 125).

Также согласно стандарту к концу начального этапа учащиеся должны уметь понимать небольшие, простые сообщения; основное содержание несложных сказок, рассказов (с опорой на иллюстрации, языковую догадку) (там же, с. 125).

Это определяет подбор текстов для аудирования. Начинать обучение аудированию, как правило, приходится с коротких стихов, песен и описательных учебно-аутентичных текстов, построенных на знакомом материале, так как учащиеся еще не владеют достаточным набором лексических единиц и грамматических конструкций для восприятия фабульных текстов. Далее необходимо постепенно начинать использовать в обучении аудированию повествовательные фабульные тексты и различные сообщения, соблюдая при этом принцип доступности и посильности (Рогова Г.В., Верещагина И.Н., 2000, с. 124). На основе этих текстов формируются базовые навыки и умения аудирования, обеспечивающие исходный уровень владения этим видом речевой деятельности. Н.В. Елухина, проведя ряд экспериментов, определила, что исходный уровень владения аудированием достигается за счет последовательного формирования следующих умений: „1) отделять главное от второстепенного и удерживать в памяти главное, выделять смысловые вехи и определять смысловой центр фразы; 2) определять тему сообщения; 3) членить текст на смысловые

¹⁴ Более детальное рассмотрение каждого этапа дается в соответствующих главах данной книги. См. часть III.

куски, определять факты сообщения; 4) устанавливать логические связи между элементами текста; 5) выделять главную мысль; 6) воспринимать сообщение в определенном темпе, определенной длительности звучания до конца без пропусков” (Елухина Н.В., 1986, с. 20). На наш взгляд, формирование данных умений на основе доступных для восприятия текстов, содержащих очень небольшое количество нового материала, при использовании различных опор обеспечит развитие базовых навыков и умений аудирования к концу начальной школы.

В заключение характеристики особенностей данного этапа обучения аудированию обратим внимание на то, что аудирование в начальной школе выступает не только как цель обучения, но и в качестве „мощного” средства, позволяющего овладеть звуковой стороной иностранного языка, его интонацией. Через аудирование идет усвоение лексического материала и грамматических структур (Рогова Г.В., Верещагина И.Н., 2000, с. 119).

Обучение аудированию на среднем этапе

Основным отличием среднего этапа обучения аудированию от начального является большая коммуникативная направленность и развитие трех видов аудирования (с полным пониманием, с пониманием основного содержания, с выборочным пониманием). Для обучения аудированию целесообразно использовать аутентичные (адаптированные, если в этом есть необходимость) тексты, доступные учащимся по содержанию и языковому оформлению различных жанров и стилей, обязательно содержащие трудности, которые учащиеся в состоянии самостоятельно преодолеть или могут проигнорировать, если это не мешает коммуникации. На этом этапе важно развивать компенсаторные умения, позволяющие понять информацию на основе: опоры на контекст, языковой догадки, невербального поведения говорящего (мимики, жестов, выражения лица и т.д.). Большое внимание должно уделяться формированию умения добиваться понимания незнакомых явлений на основе инициативного речевого и неречевого поведения или игнорировать мешающие пониманию незнакомые явления (Дехерт И.А., 1984, с. 100). Так как учащиеся уже приобрели определенный языковой и речевой опыт, они могут осуществлять вероятностное прогнозирование, и этому важному механизму аудирования необходимо целенаправленно обучать в основной школе. Должна также продолжаться активная работа над совершенствованием и других механизмов аудирования. Необходимо развитие речевого слуха и внутренней речи, увеличение объема оперативной памяти.

Огромную роль в процессе обучения аудированию играет учитель. Однако дополнительной задачей учителя на этом этапе становится формирование у учащихся определенного отношения к аудированию как виду речевой деятельности. У школьников должно появиться представление том, какую роль аудирование играет в процессе обучения иностранному языку, какими умениями им нужно овладеть для успешного осуществления аудитивной деятельности. Это необходимо для внесения в обучение аудированию элемента осознанности, самостоятельности и развития умений самоконтроля. Только это может позволить к концу обучения в основной школе научиться извлекать из текста информацию в зависимости от имеющейся установки на прослушивание.

Обучение аудированию на старшем этапе

Особенностью обучения аудированию на старшем этапе является выделение базового и профильного уровня обученности. Проанализировав требования к обязательному минимуму содержания образовательных программ государственного стандарта, можно прийти к выводу, что специфика профильного курса обучения по сравнению с базовым будет заключаться:

1) в тематике текстов (если на базовом уровне будут использоваться в основном тексты, иллюстрирующие наиболее стандартные ситуации общения, и тексты на актуальные темы, то на профильном — тексты профильной тематики и тексты, темы которых связаны с личными интересами и профессиональными устремлениями старшеклассников);

2) в развитии некоторых специфичных для профильного уровня умений. Приведем данный в стандарте перечень аудитивных умений и выделим курсивом разницу между профильным

и базовым уровнями (Новые государственные стандарты по иностранному языку, 2-11 классы.— 2006, с. 157, 172).

Базовый уровень	Профильный уровень
<ul style="list-style-type: none"> – отделять главную информацию от второстепенной – выявлять наиболее значимые факты, определять свое отношение к ним – извлекать из аудиотекста необходимую/интересующую информацию 	<p><i>умения, перечисленные в первой графе таблицы</i></p> <p style="text-align: center;">+</p> <ul style="list-style-type: none"> – определять тему/<i>проблему</i> – выделять <i>факты/примеры/аргументы</i> в соответствии с поставленным вопросом, проблемой – <i>обобщать содержащуюся в тексте информацию</i>, определять свое отношение к ней

Как видно из приведенной таблицы, спектр умений, которыми необходимо овладеть в процессе аудирования на базовом уровне, несколько уже. Представляется, что на профильном уровне требуется более глубокое „проникновение” в структуру аудиотекста. Необходимо не только извлекать нужную информацию, но и определять, является ли она, например, фактической или оценочной. Если на базовом уровне достаточно определить свое отношение к наиболее значимой информации текста, то на профильном необходимо обобщить все имеющиеся в тексте данные, на основе этого выделить проблему и обосновать свое отношение к ней. Следовательно, для профильного уровня будут использоваться тексты, содержание которых отличается большей глубиной и полнотой.

Вместе с тем обучение аудированию на старшем этапе как на базовом, так и на профильном уровне продолжает основную концептуальную установку на развитие трех видов аудирования (с пониманием основного содержания, с выборочным пониманием, с полным пониманием). Тексты для аудирования и задания к ним становятся более сложными и проблемными. Все большее внимание уделяется осмыслению информации, имеющейся в аудиотексте, с использованием приемов критического мышления уже на этапе прослушивания. Большую роль в обучении аудированию играет самоконтроль. Развивается способность самостоятельно определять имеющиеся пробелы в обучении аудированию и стремление их устранять. Обучение аудированию носит ярко выраженную коммуникативную направленность.

7. Система упражнений для обучения аудированию

Построение системы упражнений для обучения аудированию является одной из основных проблем, связанных с обучением этому виду речевой деятельности. Существуют различные классификации упражнений. Как известно, упражнения подразделяют на языковые и речевые (И.В. Рахманов), языковые, предречевые и речевые (С.Ф. Шатилов), условно-коммуникативные/условно-речевые и коммуникативные/речевые (Е.И. Пассов, Л.В. Скалкин и др.). В основе этих классификаций лежит критерий направленности упражнений на развитие языковых навыков или речевых умений.

Кроме того, для обучения аудированию выделяют *подготовительные* и *речевые* упражнения (Вайсбурд М.Л., 1965, с. 26-27; Морозова И.Д., 1993, с. 11). Целью подготовительных упражнений является тренировка учащихся в использовании лексических, грамматических и фонетических навыков аудирования и психических механизмов, составляющих основу аудитивной деятельности (вероятностного прогнозирования, видов памяти и т. д.). Речевые упражнения используются, чтобы выработать „умения воспринимать речевые сообщения в условиях, приближающихся к естественному общению” (Морозова И.Д., 1993, с. 11).

С позиции деятельностного подхода И.Л. Бим предлагает применительно ко всем видам речевой деятельности выделять: 1) *ориентирующие упражнения* (ориентирующие в

конкретном виде деятельности, нацеливающие на выполнение определенного действия с учебным материалом); 2) *исполнительские упражнения* (непосредственное осуществление деятельности); 3) *контролирующие упражнения* (направленные на осуществление контроля и самоконтроля). Как отмечает автор, „...данный подход позволяет подчеркнуть важность ориентировки (в КЗ, в речевых средствах и т.п.) и отвести контролю и самоконтролю подобающее место” (Бим И.Л., 1991, с. 107). Таким образом, данная система упражнений позволяет обеспечить ознакомление с определенным видом деятельности, ее выполнение, контроль и самоконтроль.

Учитывая все вышеизложенное, мы считаем, что для обучения аудированию необходимо использовать следующие типы упражнений:

- 1.Подготовительные (ориентирующие).
- 2.Речевые.
- 3.Контролирующие.

Рассмотрим более подробно каждый из видов упражнений.

Подготовительные упражнения. Целью данных упражнений является развитие языковых навыков и психических механизмов аудирования, снятие трудностей, связанных с языковым оформлением аудиотекста, а также знакомство учащихся с аудитивной деятельностью. Обратим внимание на то, что данные упражнения могут использоваться как автономно, так и на этапе „до прослушивания” при трехступенчатой модели обучения аудированию.

Рассмотрим, какие это могут быть упражнения¹⁵:

- *Упражнения на развитие фонетических навыков аудирования, а также речевого слуха и внутреннего проговаривания* (мы считаем возможным объединить эти упражнения в одну группу, так как эти механизмы связаны друг с другом и тесно взаимодействуют в процессе восприятия):
 - прослушайте и повторите слова и словосочетания за диктором (без зрительной опоры, со зрительной опорой);
 - прослушайте слова и поднимите руку (карточку), когда услышите определенный звук;
 - прослушайте предложения и поднимите определенную карточку, чтобы показать, является ли оно утвердительным, вопросительным, отрицательным;
 - прослушав предложение, скажите, сколько в нем слов;
 - поставьте ударение в словах, прослушав их (список слов дается);
 - отметьте в предложенном списке близких по звучанию слов те слова, которые вы слышали (в качестве дистракторов в списке используются слова, отличающиеся одним звуком от записанных на пленку, например, длинной и краткой гласной, глухой и звонкой согласной и т.п.);
 - определите в колонках соответствующими номерами услышанные слова в той последовательности, в которой они звучат;
 - прослушайте ряд слов и отметьте цифрами рифмующиеся пары слов;
 - прослушайте текст и расставьте в нем знаки препинания;
 - слушайте и повторяйте за диктором слова и словосочетания (со зрительной опорой или без нее);
 - разучивание стихов, песен, скороговорок и др.
- *Упражнения на развитие лексических навыков аудирования:*
 - прослушайте предложения и определите значение нового слова по контексту;
 - прослушайте два (или больше) предложения, содержащие синонимы/омонимы, определите их значения;

¹⁵ При составлении нижеизложенного перечня упражнений использовались материалы: Вайсбурд М. Л., 1965, с. 32-43; Мильруд Р. П., 2005, с. 146-155; Сысоева П. В., 2007, с. 9-18; 2008, с. 8-15; Морозова И. Д., 1993, с. 14; Утробина А. А., 2006, с. 51-58.

- прослушайте предложения (отрывки из текста), содержащие незнакомые слова, и передайте их общий смысл, игнорируя трудности, связанные с наличием незнакомой лексики;
- прослушайте предложения, содержащие слова, образованные с помощью конверсии (одинаковые по форме, разные части речи), определите разницу между ними;
- выберите из нескольких предложений на родном языке (предложения даны в письменном виде) то, которое наиболее точно передает значение услышанного вами предложения;
- прослушайте предложения и определите лексические несоответствия, допущенные в процессе их перевода на русский язык (текст предложений на русском языке прилагается). Данное задание позволяет обратить внимание на слова, которые являются „ложными друзьями переводчика” и пр.
- *Упражнение на развитие грамматических навыков аудирования:*
 - прослушайте предложение и назовите подлежащее и сказуемое;
 - прослушайте предложение и укажите границу между главным и придаточным (придаточными);
 - прослушайте предложение и назовите элементы, которые постепенно к нему добавляются (длина предложения постепенно увеличивается);
 - назовите из прослушанных номера предложений, в которых встречается одно и то же грамматическое явление;
 - прослушайте предложения, в которых редуцируются грамматические формы, восстановите их по контексту;
 - определите разницу между предложениями, имеющими одинаковое лексическое оформление и различные грамматические конструкции;
 - прослушайте несколько минитекстов, содержащих незнакомое грамматическое явление, постарайтесь определить его значение и пр.
- *Упражнения на развитие оперативной памяти.*

В отечественной методике разработаны специальные комплексы упражнений, направленных на развитие памяти. Н.И. Гез был разработан следующий комплекс:

- ответьте на альтернативные вопросы при однократном предъявлении;
- прослушайте две-три короткие фразы, соедините их в одно предложение;
- прослушайте текст, содержащий фактические данные (имена собственные, цифры, даты и т.д.), ответьте на вопросы, используя эти данные;
- прослушайте текст, содержащий фактические данные, по мере слушания фиксируйте фактический материал письменно, затем используйте ваши данные при пересказе;
- прослушайте и повторите за диктором (учителем) фразы, длина которых превышает объем кратковременной памяти (7+2 по Миллеру), то есть состоит из 10 и более слов;
- прослушайте текст, повторите его по принципу „снежного кома” (первый учащийся повторяет первое предложение, второй — первое и второе и т. д.);
- прослушайте фразу, заимствованную из пройденного текста, дополните ее рядом других фраз;
- прослушайте текст, восстановите его содержание по ключевым словам (вопросам, картинкам и др.);
- прослушайте текст и перескажите его по цепочке;
- прослушайте монологическое сообщение учащегося (учителя), поставьте уточняющие вопросы;
- просмотрите фильм, прокомментируйте его после однократного предъявления;
- прослушайте диалогический текст и перескажите его по ролям, не нарушая последовательности изложения (Гез Н. И., 1985, с. 38).

Помимо вышеназванных упражнений для развития оперативной памяти могут использоваться следующие типы упражнений:

- повторяйте за диктором каждое новое слово, самостоятельно повторяя при этом произнесенные им ранее слова;
- прослушайте две фразы и скажите, чем они отличаются (что добавилось, что пропущено, что изменилось);
- прослушайте список слов и повторите все слова, которые удалось запомнить;
- прослушайте несколько пунктов инструкции, выполните указанные действия, соблюдая при этом правильную последовательность;
- прослушайте несколько слов и назовите только те, которые относятся к одной теме (тема может быть дана до прослушивания, или учащийся сам должен ее определить в процессе аудирования) и др.
- *Упражнения на развитие языковой догадки и вероятностного прогнозирования:*
 - прослушайте начало предложения и придумайте подходящее по смыслу окончание;
 - прослушайте несколько прилагательных, назовите существительные, которые наиболее часто с ними употребляются;
 - прослушайте несколько речевых клише, назовите контекст, в котором они, как правило, встречаются;
 - заполните пропуски в тексте, прослушайте этот текст и проверьте себя;
 - прослушайте глаголы и образуйте от них существительные (существительные — прилагательные);
 - прослушайте слова и словосочетания, образованные из известных слов с помощью словосложения и деривации¹⁶, постарайтесь догадаться об их значении;
 - прослушайте опорные слова и словосочетания в тексте и назовите его тему;
 - определите, опираясь на заголовок, о чем, скорее всего, будет текст;
 - прослушайте фрагмент текста и найдите место, в которое его необходимо вставить в соответствующем графическом тексте;
 - к каждому ключевому тезису подберите слова и, прослушав фрагмент, определите, насколько верно они подобраны и пр.
- *Упражнения на развитие внимания:*
 - слушая описание картинки, отмечайте несоответствия с ее изображением;
 - прослушайте текст, который в определенном месте содержит фрагмент с избыточной информацией, которую учащийся не в состоянии понять (информация не существенна для выполнения задания к тексту), и постарайтесь удержать внимание на протяжении звучания всего текста;
 - на протяжении прослушивания а) выполняйте определенную последовательность действий согласно инструкциям диктора, б) письменно фиксируйте основные факты содержания, встречающиеся названия цветов/ животных и т.п.;
 - прослушайте диалог/полилог, в середине которого один из говорящих отвлекается (например, потому что у него звонит телефон, и он просит перезвонить позже).
- *Упражнения на развитие механизма селекционирования полезного звукового сигнала:*
 - прослушайте текст, сопровождающийся шумами, относящимися к ситуации общения, и выполните задание к нему;
 - прослушайте текст, в середине которого повествование нарушается посторонними шумами, не имеющими отношение к ситуации общения (например, у кого-то зазвонил мобильный телефон; зазвучала сирена проезжающей мимо машины и т.д.) и выполните задание к нему.

Перейдем к рассмотрению *речевых упражнений*. Данные упражнения направлены на совершенствование процесса смыслового восприятия, на достижение определенного уровня понимания. Важной особенностью речевых упражнений является направленность на создание условий, максимально приближенным к условиям реального общения. Другой важной особенностью речевых упражнений является то, что они отражают трехчастную

¹⁶ Деривация — способ словообразования с помощью различных аффиксов.

структуру речевой деятельности и, следовательно, включают задания, выполняемые последовательно на трех этапах: до прослушивания, во время прослушивания, после прослушивания (дотекстовом, текстовом, послетекстовом).

Каждый из трех этапов имеет свои особенности, рассмотрим их более подробно.

Этап до прослушивания. Это звено упражнения отражает мотивационно-целевой аспект деятельности. Оно связано с постановкой определенных задач, которые должны быть решены в процессе прослушивания сообщения. Задание, даваемое до прослушивания сообщения, организует мыслительную деятельность, внимание, запоминание в процессе слушания. Если в задании содержится указание на то, с какой целью выполняется аудирование (то есть на то, как полученная информация будет использована в дальнейшем) — это помогает направить внимание учащихся на подготовку к другому роду деятельности, создает определенную установку, стимулирует слепопроизвольное внимание. Именно этот вид внимания, как утверждают психологи, не вызывает утомления, обеспечивает оптимальные условия восприятия речи. Важно также, чтобы установка на прослушивание направляла внимание на содержание сообщения, а не на его языковую форму. Поэтому задача данного этапа — создать ситуацию дефицита информации — ситуацию потребности в получении определенной информации с определенной целью, сформировать установку на прослушивание. Наличие установки стимулирует активизацию мыслительных процессов, направляет внимание на определенные объекты, тем самым обеспечивая селективность восприятия.

На этом этапе учащимся могут быть предложены следующие задания:

- постарайтесь догадаться о содержании текста по заголовку;
- посмотрите на картинки и постарайтесь определить тему интервью, расскажите, что вы уже знаете об этой проблеме;
- в группах обсудите вопросы, которые имеют отношение к теме аудиотекста;
- используя некоторые реплики, взятые из диалога, постарайтесь охарактеризовать ситуацию общения (участников и отношения между ними, тему, место и т.д.) и пр.

Этап во время прослушивания. Этот этап должен являться логическим продолжением предыдущего и обеспечивать внимательное и сознательное прослушивание, основанное на аналитико-синтетической обработке поступающей информации, соотнесении ее с имеющейся установкой. Задачей этого этапа речевых упражнений является постепенное наращивание навыков и умений в трех видах аудирования, обеспечивающих смысловое восприятие речи. На этом этапе также формируются умения преодолевать различные трудности и активно добиваться понимания. Обучение прослушиванию текста должно также включать и обучение определенным средствам письменной фиксации воспринимаемого материала, используемым в условиях естественного общения и практической деятельности.

На данном этапе учащиеся выполняют следующие типы заданий, которые выполняются в процессе восприятия текста:

- выполните задание на множественный выбор;
- впишите имена родственников героя текста в семейное древо;
- заполните пропуски;
- расположите географические названия на карте, следуя указаниям диктора (опираясь на услышанную в диалоге информацию);
- раскрасьте черно-белую картинку, используя информацию из аудиотекста;
- отметьте, являются ли верными или нет данные утверждения и др.

Напомним, что на этом этапе важно, чтобы аудитивная деятельность сопровождалась какой-либо другой практической деятельностью (письменной фиксацией, рисованием, обведением правильных ответов и т.д.), так как это помогает удержать внимание, следить за ходом мысли говорящего.

Этап после прослушивания. Третий компонент речевых упражнений — результат прослушивания — может быть как вербальным, так и не вербальным. Если раньше ему приписывалась только контролирующая роль, то теперь действия ученика, следующие за

прослушиванием сообщения, рассматриваются не только как способ проявить свое понимание прослушанного, но и как естественная коммуникативная реакция (feedback), обоюдно важная как для говорящего, так и для слушающего. Действия, выполняемые после прослушивания, могут носить характер передачи сообщения, анализа содержания, его оценки, дополнения и т. д. Демонстрация результатов понимания сообщения может выражаться и в выполнении приказа или инструкции с помощью соответствующих действий, изображения содержания прослушанного в виде схемы, чертежа, рисунка и т.п. Содержание этого компонента упражнений тесно связано с характером задания (задачи), стоявшего перед учеником до прослушивания и использовавшейся на этапе прослушивания стратегии аудирования.

Рассмотрим примеры заданий, которые могут быть предложены учащимся на этапе после прослушивания:

- используя план, составьте диалог (монолог), аналогичный прослушанному;
- по прослушанному началу рассказа постарайтесь догадаться и рассказать, что произошло потом;
- выскажите свое мнение по поводу услышанного и обоснуйте свою точку зрения;
- изложите смысл текста четырьмя-пятью предложениями;
- ответьте на вопросы по содержанию текста и пр.

В заключение скажем, несмотря на то, что каждый из трех компонентов речевых упражнений имеет свою задачу, эффективность выполнения упражнения зависит от того, насколько эти задачи согласованы. Естественно, что задание, выполняемое после прослушивания, должно органически вытекать из цели, ради которой учащийся выполнял прослушивание, и из особенностей аудиотекста. Оно должно быть непосредственно связано со стратегией аудирования, которой учащийся пользовался на этапе прослушивания.

Последней группой упражнения для обучения аудированию являются **контролирующие упражнения**. Данные упражнения должны также учитывать в своей структуре то, что аудирование осуществляется на трех этапах. Важно, чтобы в задании к ним давалась установка на прослушивание. Оно должно содержать достаточное количество информации для выбора стратегии аудирования (с пониманием общего содержания, с полным пониманием, с выборочным пониманием) и давать учащемуся представление о том, в какой форме необходимо представить результат аудирования (в виде текста с заполненными в процессе аудирования пропусками, пересказа основного содержания текста, ответа на следующий перечень вопросов). Важно также, чтобы форма контроля соответствовала виду аудирования и особенностям аудиотекста. Приведем примеры контролирующих упражнений.

- *Упражнения на аудирование с пониманием основного содержания:*
 - прослушайте текст и расставьте предложения в правильной последовательности (предложения относятся к основным смысловым вехам текста);
 - прослушайте текст и отметьте, верны или нет данные утверждения;
 - прослушайте несколько текстов и соотнесите их с заголовками/утверждениями;
 - прослушайте описание животных и угадайте, кто это, и др.
- *Упражнения на аудирование с выборочным пониманием:*
 - прослушайте текст и заполните таблицу (например, текст содержит фактическую информацию о стране изучаемого языка, а в таблице указано, какую информацию необходимо зафиксировать — население, территория, столица и т.д.);
 - вставьте пропущенные слова в предложениях;
 - прослушайте диалог между официантом и посетителем ресторана, отметьте, какие блюда забыли указать в имеющемся у вас меню и сколько они стоят;
 - прослушайте сводку погоды, чтобы узнать, надо ли взять с собой зонтик;
 - прослушайте объявление на вокзале о прибытии поезда, чтобы узнать, на какой путь он прибывает, и зафиксируйте номер названного пути.
- *Упражнения на аудирование с полным пониманием:*

- упражнения на множественный выбор;
- ответьте на вопросы по содержанию (включая детали);
- закончите предложения, используя информацию из текста;
- прослушайте описание комнаты и исправьте на рисунке ошибки, сделанные художником;
- прослушайте описание человека и выберите из предложенных фотографий ту, на которой он изображен и пр.

На современном этапе развития методики обучения иностранным языкам учеными осознается важность аудирования как вида речевой деятельности, однако не все вопросы, касающиеся эффективного обучения ему, еще решены. Так, актуальным является поиск новых приемов и технологий, позволяющих сделать процесс обучения аудированию максимально эффективным и увлекательным для учащихся, нацелить школьников на самостоятельное совершенствование навыков и умений в этом виде речевой деятельности. Однако в связи с тем, что долгое время необходимость обучения аудированию недооценивалась, существует опасность того, что в реальном педагогическом процессе не все учителя-практики уделяют ему достаточно внимания. Важно учитывать, что овладение аудированием — одна из самых трудных задач при изучении иностранного языка. Оно требует целенаправленной систематичной работы и большого объема практики в восприятии на слух. Только регулярное включение заданий на аудирование в образовательный процесс может дать реальные результаты.

Глава 2 Обучение говорению

А. Обучение диалогической речи

1. Особенности диалога как вида речевой деятельности

Теория речевой деятельности рассматривает диалог как форму социально-речевого общения, как основу сотрудничества и взаимопонимания между людьми в процессе совместной деятельности (Яноушек Я., 1971).

В.Л. Скалкин определял диалогическую речь как „объединенное ситуативно-тематической общностью и коммуникативными мотивами сочетание устных высказываний, последовательно порожденных двумя и более собеседниками в непосредственном акте общения” (Скалкин В.Л., 1989, с. 6).

В.А. Бухбиндер указывал на то, что „необходимость постоянного переключения, а также совмещение продуктивных и рецептивных функций позволяют рассматривать диалог как особый, самостоятельный, функционально разнонаправленный, совмещенный вид устно-речевой деятельности, в которой нецелесообразно выделять отдельно говорение и слушание и целесообразно в нем усматривать хотя и сложную, состоящую из разнонаправленных операций, но по существу, единую функцию — ведение беседы. Она весьма сложна для учащихся и требует особого подхода в обучении” (Бухбиндер В.А., 1984, с. 110).

Диалогическая речь формируется под влиянием мотивов деятельности и обстановочной афферентации¹⁷. Она имеет определенную цель и задачу. Единицей диалогической речи так же, как и монологической, является речевой акт, или речевое действие.

Диалог как продукт взаимодействия участников на основе общей речевой ситуации отличается от монолога структурными и формально-языковыми особенностями. Он представляет собой обмен такими высказываниями, которые естественно порождаются одно другим в процессе беседы. Эта взаимосвязанность высказываний в диалоге есть не только смысловая, но и языковая.

¹⁷ Афферентация обстановочная — термин, предложенный П.К. Анохиным для обозначения компонента афферентного синтеза, представляющего собой воздействие на организм всей совокупности внешних факторов, составляющих конкретную обстановку, на фоне которой развертывается приспособительная деятельность. (Анохин П.К. Очерки физиологии функциональных систем.— М., 1975, с. 47).

Характеризуя диалог, обычно рассматривают его психологические и лингвистические, экстралингвистические и коммуникативные особенности, которые тесно связаны между собой и могут быть разграничены весьма условно.

Психологические особенности диалогической речи: в рамках одного речевого акта имеет место сочетание рецепции и продукции; речевое целое конструируется двумя (или несколькими) собеседниками; каждый из участников поочередно выступает в качестве слушающего и говорящего. В ходе диалога имеет место частичное наложение актов восприятия речи собеседника и внутреннего проговаривания предстоящего ответа, в связи с чем усиливается работа артикуляционных органов внутренней речи и происходит раздвоение внимания. Совокупность этих обстоятельств влияет как на процесс протекания речевой деятельности в диалоге, так и на ее продукт.

Лингвистические особенности диалога: типичные для диалога конструкции, виды взаимосвязи предложений, стилистические особенности диалога. Средства связи элементов диалога в единой речевой цепи делят на грамматические, лексико-грамматические и лексические (Глаголев Н.В., 1969). К числу грамматических средств связи предложений в диалоге относят союзы и предлоги; к числу лексико-грамматических — местоимения и полумодальные слова типа *not, only, ever* и обычные модальные слова, наречия в связующей функции; в числе лексических рассматривают повторы, замещения, корреляции. Лингвисты подчеркивают, что лексическая связь наиболее отчетливо прослеживается в непосредственно контактирующих друг с другом двух-трех предложениях.

Условия реализации диалогического общения оказывают существенное влияние на его языковые особенности. В противоположность монологу, отличающемуся полнотой формулировок, большей нормативностью, диалог пользуется обычно неполным стилем произношения, эллиптическими формами выражения, имеет преимущественно бытовой характер. Диалог менее официален, отличается непринужденностью и разговорностью, предоставляет больше свободы в выборе языковых средств, предполагает опору на неязыковые коммуникативные знаки — мимику, жесты и пр. Соответственно, диалогическая речь менее развернута, чем монологическая, поскольку в условиях естественного общения она восполняется общностью ситуации, совместным опытом говорящих; значительный процент предложений, употребляемых в диалоге, имеет неполный состав. Это относится в первую очередь к реактивным репликам, синтаксически несамостоятельным. Для диалогической речи характерно употребление готовых языковых формул, речевых клише, не подлежащих членению, близких к фразеологизмам. Часто встречаются в диалоге и лексически несвободные синтаксические построения.

Лексика и фразеология, характерные для диалогической речи, относятся в работах по стилистике к общелитературной разговорной лексике (Гальперин И.Р.). Наиболее общими признаками такой лексики является ее большая эмоциональная окрашенность по сравнению с книжной лексикой.

Экстралингвистические особенности диалога: участие в нем нескольких партнеров; коллективность информации; возможная разноплановость информации; различия в оценке информации; активное участие в речи мимики, жестов, действий партнеров; влияние предметного окружения собеседников (Бородулина М.К., Минина Н.М., 1965).

Коммуникативными особенностями диалога являются: смена коммуникативных ролей по ходу общения — каждый участник выступает то в роли слушателя, то в роли говорящего; привязанность к определенной речевой ситуации. Существенной особенностью диалога является необходимость следовать за ходом мысли собеседника, порой неожиданным, приводящим к смене тем, отсюда спонтанность реакций, невозможность заранее спланировать ход диалога.

К социально-коммуникативным характеристикам диалога относятся его принадлежность таким разновидностям общения, как социальный контакт, деловой разговор, и свободная беседа (Скалкин В.Л., 1989).

Социальный контакт преобладает в социально-бытовой сфере: общение между продавцом

и покупателем, кассиром и пассажиром; деловой разговор типичен для профессиональной, учебной, научной, социально-политической сфер деятельности; свободная беседа имеет место в быту, при встрече друзей, коллег, родственников, попутчиков.

Обратимся к типологии диалогической речи.

В.Л. Скалкин предлагал классифицировать диалог исходя из следующих параметров:

- количество участников общения;
- его социально-коммуникативные характеристики;
- соотношение речевых мотивов собеседников;
- величины диалогического текста;
- объем и структура единичного высказывания;
- характер психологического процесса, лежащего в основе содержания диалогического высказывания и др.

С учетом количества участников различают собственно диалог — разговор двух человек и полилог — разговор нескольких участников.

Опираясь на параметр соотношения речевых мотивов собеседников, Скалкин рассматривает сбалансированный диалог, диалог-расспрос (афферентный диалог); диалог-дискуссию и диалог недоразумений (Скалкин В.Л., 1989).

Несколько иной точки зрения придерживается И.Л. Бим. Она выделяет следующие виды диалога: диалог-расспрос типа интервью; диалог-обмен сообщениями, мнениями; побудительный диалог (просьба, совет); ритуализированный диалог (Бим И.Л., 1988).

Взаимосвязанные по смыслу реплики вступают в структурно-семантические связи, образуя диалогические единства.

Диалогические единства могут быть двух-, трех-, четырехчленными, но наиболее простыми являются единства, состоящие из двух реплик. По величине диалогического текста, объему и структуре диалогического текста можно различить диалогическое единство (2 реплики); микродиалог (3-5 реплик); средний диалог (6-15 реплик); макродиалог (свыше 15 реплик).

Диалогический текст состоит из диалогических единств, представляющих собой пары или группы реплик, среди которых различают инициальные (начинающие разговор) и реактивные. Побуждением к первой реплике обычно выступает ситуация или внутреннее состояние участника диалога, вторая реплика, кроме указанных факторов, определяется также содержанием, стилистикой, интонацией первой реплики. Поэтому из двух взаимодействующих высказываний, которые принято называть репликами, одно определяет вид функциональной взаимосвязи, а другое является опорным (Вильчек Э.Э., 1972). Связь начальной и ответной реплик может осуществляться тремя способами в зависимости от наличия или отсутствия совпадения элементов ответной реплики с какой-либо частью начальной:

1. При помощи полной корреляции.

а) Состав второй реплики неполон, он восполняется за счет первой реплики.

1) — How does Nick play volleyball?
— Not very well, I think.

2) — Is there a museum in your street?
— Yes, there is.

б) Вторая реплика повторяет элементы словесного состава первой, выражая различные реакции на сказанное (утверждение, отрицание, несогласие, неодобрение).

— The town has not changed much.

— This part of the town hasn't changed. But the centre is different¹⁸.

2. Без корреляции. Связь осуществляется предикативно с помощью согласования или семантико-синтаксически (уточнение, пояснение, оценка, раскрытие значения одного

¹⁸ Этот и последующие примеры взяты из работы С.С. Беркнера (Беркнер С.С. К вопросу о структурно-семантическом взаимодействии реплик в английском диалоге // Труды Горьковского ПИИЯ, вып. XX.— Горький, 1960).

элемента или его члена в другом элементе).

- 1) — Let's go to my (place) house.
— A good idea, Pete.
- 2) — I can't find my green pencil.
— Look under your desk.

3. Посредством частичной корреляции. В ответной реплике имеются как коррелирующие, так и некоррелирующие члены, которые являются носителями новой информации. Коррелирующие члены часто несут полезную избыточную информацию, которая помогает восстановить пропущенное, исправить ошибки, допущенные при восприятии, подчеркнуть наиболее важные звенья высказывания, тем самым способствуя лучшему запоминанию.

- There are no pictures on the walls.
- That's not right. There are three pictures on the walls.

В результате различного вида взаимодействия реплик двучленных единств образуются вопросоответные единства, единства с подхватом, единства с повтором, единства синтаксически параллельных реплик.

Наряду с двучленными единствами в диалогах встречаются также и многочленные. Многочленные единства представляют сочетания трех, четырех и более реплик, взаимосвязанных в структурно-семантическом отношении. Связь реплик в многочленном единстве основана главным образом на вопросоответных единствах и подхватах.

Смысловые отношения высказываний в диалоге характеризуются различными видами функциональной взаимосвязи.

Анализ характера высказываний по принципу взаимодействия, осуществленный на материале различных языков, позволил выделить следующие виды функциональной взаимосвязи:

- сообщение информации — речевая реакция на него в виде: сообщения информации (дополнения, выражения отношения к сообщению), запроса дополнительной информации, побуждения к действию;
- запрос информации — речевая реакция на него в виде: сообщения информации, отказа дать информацию, контрзапрос;
- побуждение (просьба, предложение, совет) — речевая реакция в виде: сообщения информации (выражение сожаления, отказа принять предложение, возражение, выражение сомнения);
- запрос дополнительной информации, контрпредложение.

Перечисленные виды функциональной связи являются основными. Они наиболее полно описаны в научной литературе. Кроме того, распространены и такие формы взаимодействия, как обращения, восклицания и соответствующие речевые реакции.

В зависимости от выполняемой функции отдельные реплики подразделяют на: выполняющие фактуальную, эмоциональную, реактивную, контактоустанавливающую и технико-коммуникативную функции (Скалкин В.Л., 1989).

К числу фактуальных относят реплики, в которых что-то сообщается, констатируется. Например:

- 1) The weather is good today.
- 2) You didn't come in time.

В число реплик эмоционально-реактивной экспрессии включают выражения:

- передающие положительные эмоции (согласие, солидарность, одобрение): *Yes; Yes, of course; Certainly; That's it; Just it; That's right; Just so; Exactly so; Naturally.*
- передающие отрицательные эмоции (неодобрение, раздражение, сомнение, досаду, возмущение): *Impossible! Why should I...? Nothing of the kind! By no means! It's unjust! Nonsense!*
- выражающие сомнение: *Probably; Maybe; Must probably; I doubt it; Really? Are you sure? Too good to be true! Is that so?*

- выражающие удивление: *Is that so? Impossible! Oh! Indeed! You don't say so! Dear me! How surprising! Who'd have thought it? Goodness gracious! You don't mean it, do you?*

Другая группа реплик, имеющая контактоустанавливающее назначение, включает:

- формулы вежливости и приветствия: *Please, I'm sorry, Excuse me, I beg your pardon. Not at all; Don't mention it; That's all right; Thank you; Many thanks; Hello! Good morning! Goodbye!*

- формулы знакомства: *May I introduce myself; My name is...; Meet my friend; Glad to meet you; How do you do?*

- высказывания, которые употребляются для поддержания контакта в силу правил приличия, вежливости, традиций, когда нет необходимости или желания сообщать партнеру какую-либо информацию: *Fine weather, is it not! Yes, yes, remember me to... Give my love to. I hope to see you soon. Congratulations! My best wishes to your parents! I wish you good luck! Happy New Year! Many happy relations of the day! May all your dreams come true!*

Технико-коммуникативную функцию несут, по утверждению В.Л. Скалкина, следующие реплики:

- индикаторы адресата: *Miss Adams! Mr Jones! Peter Mankins.*
- реплики включения в контакт и выхода из него: *Excuse me! Hey, porter! I say! Look here! That's all. That reminds me... Well... Talking of... Just a minute; Excuse my interrupting you.*
- реплики управления контактом: *I can't hear you! Pardon? Will you repeat it? Can you speak slower? I can't follow you. Speak louder! Speak more distinctly!*
- реплики запроса информации типа переспроса, уточнения (Скалкин В.Л., 1989).

Сюда же относятся краткие восклицания, иногда ограничивающиеся одним словом типа „Да”; „Нет”; „Разве”; „Почему”; „Где”; „Когда” или эллиптической структурой *on the table, yes, of course* и др.

Перечисленные выше особенности диалога по-разному проявляются в разных типах диалога.

В соответствии с психологическими установками партнеров диалог может быть диктальным, модальным или регулятивным (Балаян А.Р., 1979). В первом случае диалог может иметь характер одностороннего сообщения информации, или взаимоинформирующий; во втором случае это может быть обмен впечатлениями, чувствами, отношениями; в третьем — носить характер инструктажа, планирования, уговаривания и др.

Развернутость диалога определяется его местом в той деятельности, которую он в данный момент обслуживает: если это комментирование предметной деятельности, то диалог, скорее всего, будет лаконичным, если же деятельность чисто речемыслительная — решение задачи, воспоминания и др., то, скорее всего диалог будет развернутым.

С учетом соотношения речевых мотивов участников диалога можно выделить диалог-полемику, диалог-дискуссию и диалог-беседу между собеседниками в случае наличия взаимопонимания, согласия, единства взглядов на обсуждаемый вопрос.

Граница между этими видами диалога весьма условна. Участники речевого общения могут переходить из одной формы взаимодействия в другую: заинтересованная беседа может внезапно перейти в спор и, наоборот, в споре можно перейти к принятию взаимодовлетворяющего решения.

В качестве типологических особенностей может рассматриваться также источник мотивации — внутренний и внешний.

Внутренняя мотивация бывает обусловлена личностными побуждениями. Внешне мотивированными являются диалоги, в которых высказывание является реакцией на реплику собеседника, ответом на его вопрос, реакция на обращение, обстановка разговора, формулы вежливости (речевые клише).

2. Особенности полилога

Благодаря наличию специфических характеристик полилогическое общение рассматривается в качестве самостоятельной цели обучения.

Рассмотрим более полно полилогическое общение как особый вид диалога. Полилог является коллективным речевым продуктом общения, обладающего такими особенностями, как:

- 1) наличие общего для группы участников предмета и продукта деятельности;
- 2) распределение функциональных мест между членами группы, определяющих „позицию” и „отношение” каждого члена группы к предмету деятельности и партнерам;
- 3) совокупность активных взаимодействий между участниками (Шувалова Н.В., 1991).

К числу специфических черт полилога относят коммуникативные действия присоединения, отмежевания, обобщения по отношению к сказанному другими участниками полилога, а также такие организационные формы, как самоорганизация, взаимоорганизация, лидерство (Шувалова Н.В., 1991).

Особенности полилога, выделенные Н.В. Шуваловой, обусловлены тем, что в связи с большим количеством собеседников в полилоге наблюдается большее разнообразие стилей, манер разговора, способов выражения эмоциональных и других реакций (Шувалова Н.В., 1991).

Сходство с диалогом обнаруживается по таким показателям, как коллективность информации, сочетание в рамках одного речевого акта рецепции и продукции, смена коммуникативных ролей. Близость к монологу обусловлена большей, чем в диалоге, развернутостью реплик, часто превращающихся в связное высказывание, а также значительной долей рецепции.

В плане интеллектуальных операций в полилоге большая роль принадлежит сопоставлению и скорости принятия смыслового решения. По характеру протекания полилог диалогичен, однако в качестве партнера в этом случае выступает не один человек, а целая группа. В этих условиях больше шансов на получение разнообразных, иногда неожиданных реакций на свое высказывание, поэтому, как отмечалось, более затруднено прогнозирование хода разговора, планирование собственных речевых действий.

Участие в полилоге требует дополнительной подготовленности в организационном плане — способности правильно определить момент своего вступления в разговор и выхода из него, привлечения неактивных партнеров по разговору, сдерживания тех, кто „тянет одеяло на себя”. Кроме умения организовать себя и других участников, полилог предполагает умение обобщить сказанное другими, дать ему оценку, присоединиться к нему, отмежеваться в случае несогласия.

Если полилог ведется в официальной обстановке (конференция, собрание и др.), нужно быть готовым к тому, чтобы объявить тему, обсудить регламент, сделать вступительное слово по теме, проблеме обсуждения и подвести его итог.

Эта трудность может быть уменьшена предварительным коллективным планированием хода разговора. Разные виды полилога обладают большими или меньшими возможностями для такого планирования.

Полилогическая форма общения может иметь характер коллективного рассказа, доклада, беседы, дискуссии, спора. Она может обслуживать планирование совместной деятельности, обсуждения ее результатов. Предварительному планированию лучше поддаются виды полилога, которые больше связаны с созданием общего фонда информации, нежели с ее обсуждением, выбором, принятием решения. В более сложных случаях, когда заранее нельзя предопределить ход речевого поведения учащих, на помощь приходит принятие социальных ролей, обладающих общеизвестными психологическими стереотипами поведения (выражение любопытства, недоверия, скептицизма, восторженного приятия сообщений или упорного неприятия, педантизма).

По целям общения выделяются следующие виды полилога:

- полилог — сбор информации,
- полилог — накопление альтернатив,
- полилог — принятие решения

и подвиды:

- официально-деловое обсуждение,
- дружеская беседа.

При всей общности таких форм общения, как диалог и полилог, каждой из них свойственен ряд специфических умений. Так, при обучении собственно диалогу восприятие диалога на слух является средством обучения, а при обучении полилогу — и средством, и целью, поскольку участник полилога часто вступает в беседу других лиц.

Полилог отличается большей языковой вариативностью высказываний, (то есть умениями и навыками парафраза), а также быстротой реакции на уровне реактивно-инициативной реплики (то есть „перехвату инициативы”) и т. д.

Отличия полилога от диалога связаны не только с количеством участников речевого акта, но и с такими интонационными параметрами, как частотный интервал на стыке смысловых блоков, длительность пауз между смысловыми блоками, среднеслоговая длительность на стыке смысловых блоков. В полилоге значение частотного интервала выше, длительность пауз-перерывов короче, темп быстрее (Фаизова К.К., 1988).

С диалогом полилог сближает также то, что для того и другого характерно сочетание двух тенденций: тенденции к экономии языковых средств, вызванной непосредственным характером общения и ярко выраженной ситуативностью и тенденции противоположного характера — избыточности таких средств, являющейся следствием спонтанности этих видов речевой деятельности.

Тенденция к экономии языковых средств реализуется на всех уровнях языка в виде фонетической редукции, грамматического и лексического эллипса.

Тенденция к избыточности главным образом проявляется в использовании лексических средств, таких, как „сорные слова”, „заполнители пауз”.

Наличие большого количества участников затрудняет классификацию полилога по их психологическим установкам, как это принято делать, характеризуя виды диалога.

Полилоги классифицируют по установкам на кооперацию и на конфликт в зависимости от отношений, которые складываются между собеседниками (согласие-содействие, несогласие-противодействие).

В качестве минимальной единицы полилогического общения выступают полилогические единства, которые возникают в результате совокупной деятельности более чем двух участников. Полилогическое единство предполагает однократный обмен репликами, взаимообусловленными по смыслу лексически, грамматически, интонационно и коммуникативно. Смысловые отношения высказываний в таком единстве характеризуются теми же видами функциональной взаимосвязи, что и в диалоге.

Важной особенностью полилогического общения является необходимость его организации, отражающей социально-ролевые отношения участников, степень их информированности о предмете общения, отношение к нему. В зависимости от характеристик участников полилога он может строиться с использованием реплик, направленных от одного участника разговора к другому в случае затруднений с целью получить помощь, разъяснение, поддержку. Такое втягивание в разговор можно рассматривать как первую схему организации полилога. Вторая схема имеет место, когда реплика направлена не к отдельным участникам, а „в круг”. Эта схема особенно типична для начала разговора, когда участники предлагают свои темы, проблемы, подходы. Третья схема организации речевого взаимодействия возникает в том случае, когда один из участников располагает интересной и значимой для всех участников полилога информацией. В этом случае именно к нему направляются вопросы, просьбы, предложения. Четвертая схема характерна для полилога с лидером (Шувалова Н.В., 1991). Чаще всего такая организация полилога встречается при формальном общении, требующем предварительного оглашения

повестки дня, регламента, права, данного председателю влиять на поведение участников. При неформальном общении имеет место самоорганизация, инициативность участников, особенное значение приобретает наличие у них культуры общения.

Кроме умения организовать себя и других участников, полилогическое общение предполагает умение обобщить сказанное другими, дать оценку высказанным точкам зрения, присоединиться к ним или в случае несогласия отмежеваться.

Если полилог ведется в официальной обстановке, нужно быть готовым к тому, чтобы объявить тему, обсудить регламент, сделать вступительное слово по теме, проблеме обсуждения и подвести его итог.

Предварительному планированию лучше поддаются виды полилога, которые больше связаны с созданием общего фонда информации, нежели с ее обсуждением, выбором и принятием решения.

Поводом для полилога может явиться наличие проблемы, важной для всех, которую каждый участник в отдельности не в состоянии разрешить.

Анализируя особенности диалогического и полилогического общения, следует отметить, что наряду со сформированностью психологических механизмов большое значение имеют следующие умения диалогического и полилогического общения:

- умение понимать высказывания партнера;
- быстро и адекватно реагировать на них в определенной ситуации общения;
- подчинять речевую деятельность неречевым задачам;
- учитывать социальный статус собеседника;
- понимать содержание беседы, в которой сам не участвуешь;
- уметь начать, поддержать и закончить беседу;
- уметь реплицировать с учетом коммуникативного, структурного и функционального разнообразия высказываний;
- уметь пользоваться как краткими, эллиптическими, так и развернутыми репликами и др.

3. Обучение диалогической и полилогической речи

Диалог в процессе обучения выступает не только как одна из важнейших целей обучения речевому общению, но и как средство совершенствования речевых умений и навыков.

В основу обучения диалогической речи положены следующие принципы:

- коммуникативная направленность обучения;
- психологическая готовность к восприятию и реагированию на стимул;
- ситуативная обусловленность диалогической речи;
- учет индивидуальных особенностей учащихся;
- ориентация на предполагаемых партнеров (интернациональное и внутринациональное общение).

(См. работы: И.Л. Бим., В.А. Бухбиндера, М.Л. Вайсбурд, Э.Э. Вильчек, Н.И. Гез, Б.А. Лapidуса, Е.И. Пассова, Е.М. Розенбаума, В.Л. Скалкина).

Материал для обучения диалогической речи должен быть организован главным образом в виде речевых образцов, соответствующих наиболее употребляемым моделям изучаемого языка и сгруппированных вокруг типичных ситуаций речевого общения, а также микродиалогов, преподносимых в виде образцов для всевозможного варьирования (Бухбиндер В.А., 1980).

Существует серьезная разница между речевым образцом и моделью: если модель это всегда абстракция (например, геометрические фигуры, фиксирующие существенные черты данного языкового явления — например, место субъекта и предиката в предложении и т.д.), то речевой образец — это реально произносимая звучащая и воспринимаемая фраза, построенная по изученным правилам грамматики и интонационно оформленная. Представленные в речевом образце в единстве лексический, грамматический и

произносительный аспекты языка способствуют координации соответствующих навыков в акте речи (Бухбиндер В.А., 1984).

Важное место в обучении диалогическому общению занимает проблема восприятия и понимания содержания высказываний партнеров на слух — аудитивному аспекту диалогического общения. Эта проблема, к сожалению, еще мало исследована.

Вместе с тем, говоря об аудитивном аспекте диалогического и полилогического общения, можно говорить о необходимости овладения умениями выделять на слух главное и детали прослушанного текста, понимать в полном объеме содержание текста, делать выводы, критически оценивать услышанное, понимать цель и подтекст услышанного, представлять воспринятую информацию по-новому, опираясь на свои знания и опыт (Скалкин В.Л., 1989).

Выбор приемов обучения в значительной мере зависит от этапа обучения.

И.Л. Бим предлагает для первого года обучения следующие элементарные умения: запросить информацию, сообщить информацию, подтвердить, возразить, описать явление (предмет), выразить просьбу, желание/нежелание, возможность/невозможность, долженствование (Бим И.Л., 1988).

На первом году обучения эти речевые действия нужно уметь осуществлять на уровне предложения, фразы, на втором году на уровне двух-трех взаимосвязанных предложений, то есть на сверхфразовом уровне, на третьем году — на уровне развернутого диалога и на четвертом году — на уровне группового обсуждения, дискуссии, свободной беседы.

На втором году овладения диалогической речью объектом целенаправленного формирования должно стать именно взаимодействие партнеров общения, взаимосвязь их реплик, сочетание этих реплик друг с другом (Бим И.Л., 1988). В качестве конечного продукта этого взаимодействия рассматривается микродиалог следующих функциональных типов:

- односторонний расспрос,
- двусторонний расспрос,
- диалог-обмен мнениями, суждениями,
- диалог-волеизъявление,
- ритуализированный диалог.

Внутри каждого уровня языка динамика в развитии диалогической речи проявляется в степени самостоятельности речевого поведения партнеров и сложности решаемых коммуникативных задач. Так, например, реагировать на сказанное легче, чем самому порождать речевое действие, поэтому обучение ориентированию в ситуации общения, коммуникативной задаче и правильному реагированию должно несколько опережать обучение инициативному речевому поведению.

Планируя усложнение диалога, нужно учитывать и его структурные особенности, связанные с формальной соотносительностью реплик, например: реагирующая реплика полностью или частично воспроизводит стимулирующую, инициальную; реагирующая реплика содержит хотя бы одно видоизмененное слово из стимулирующей реплики или служит распространением к нему и нулевая соотносительность.

Свертыванию реагирующей реплики надо специально учить. Этой цели могут служить, в частности, грамматические упражнения типа: Прочитай вопрос и краткий ответ на него. Продолжи перечисление:

Ich gehe gern... — Wohin? — Und du? Wohin gehst du gern?

In die Schule. / In den Wald.

In die... In den...

Lest die Fragen und antwortet kurz:

Wo spielst du gewöhnlich nach der Schule? — Im... (Бим И. Л., 1988).

Выполняя такого рода упражнения, важно у учащихся вырабатывать навыки использования в определенных ситуациях общения наборы стереотипных слов, словосочетаний, специальных клише, как, например, индикаторы положительных реакций: *Ja, das stimmt. Ganz richtig. Ganz meine Meinung*, индикаторы отрицательных реакций:

Keinesfalls! Unmöglich! Denke nicht daran.

На третьем этапе важно приучить учащихся свободно переходить от одного вида микродиалога к другому, например, от одностороннего расспроса к двустороннему, к обмену мнениями, свободно включать в речь ритуализированные диалоги типа приветствия, извинения, поздравления, пожелания. Иначе говоря, приходит время максимально приблизить учебный диалог к реальному общению, комбинируя типы диалога.

Речевая практика на среднем этапе обучения диалогической речи предусматривает доминирующее положение обычной беседы бытового характера, преимущественно взаимно информативные диалоги с элементами оценки и рассуждения.

В дальнейшем диалогическая речь будет усложняться в интеллектуальном плане, перейдя в углубленные обсуждения типа полемики, спора.

В старших классах перед обучением диалогическому общению стоит задача сформировать умение вести длительный, саморазвивающийся диалог, не требующий постоянного вмешательства учителя, или предварительно составленного плана, или образца диалога. Этот диалог должен быть не узкоцелевым, а мотивированным взаимным интересом участников друг к другу, заинтересованностью в обсуждаемом событии, стремлением к взаимному обмену информацией.

Цель обучения диалогу состоит в подготовке речевой интеракции между участниками диалога.

В методике обучения иностранным языкам сложились два пути обучения диалогической речи — **дедуктивный** и **индуктивный**.

При **дедуктивном** подходе обучение начинается с образца диалогического высказывания, рассматриваемого в качестве структурно-интонационного эталона, для построения подобных вариантов. Диалог-образец является диалогическим комплексом, он состоит из нескольких диалогических единств. Обучение начинается с того, что диалог прослушивается или прочитывается целиком, заучивается наизусть, затем происходит варьирование его лексического наполнения, отработка элементов, и, наконец, учащиеся подводятся к умению ведения диалогов на ту же тему, что и разучиваемый, то есть по аналогии с образцом.

Сторонники такого подхода ссылаются на то, что в естественных условиях ребенок усваивает систему языка „сверху вниз”: от крупных интонационно-синтаксических блоков к их элементам, развитие идет путем вычленения элементов из целого, принадлежность к целому облегчает припоминание и т.п. (Верещагина И.Н.). Недостаток этого подхода в том, что он не развивает умение самостоятельно использовать языковой материал в речи.

Путь от целого диалога к усвоению его элементов приводит к тому, что наступает преждевременная автоматизация элементов в той взаимосвязи, в которой они употреблены в целом диалоге. Это ведет к его механическому заучиванию и ограничивает возможности свободного разговора в новых условиях.

Вместе с тем критики дедуктивного подхода недооценивают возможности на основе диалога-образца познакомить учащихся с функциональными видами диалогов, их соотношением с разными речевыми ситуациями, с языковыми средствами реализации различных коммуникативных задач. Функция готового диалога — служить образцом для создания диалогического текста.

Второй подход — **индуктивный** — предполагает путь от усвоения элементов диалога к самостоятельному его ведению на основе учебно-речевой ситуации. Этот подход приобретает все больше сторонников благодаря тому, что с первых же шагов направлен на обучение взаимодействию, лежащему в основе диалогической речи; становление речевых умений и навыков при таком пути происходит в процессе общения (Сахарова Т.Е., 1968).

Опора на аналогию играет большую роль на нижнем уровне развития умений, и здесь эталонный диалог может сыграть свою роль не для заучивания, а как образец для подражания. На более высоком уровне на первый план выступает задача научить школьников самостоятельно планировать речевые действия через осознание мотивов, целей и возможных результатов действия, а также развертывать содержание и форму речевых

значений, адекватных смыслу (Пименов А.В., 1971).

В соответствии с индуктивным путем обучения подготовка к ведению диалога включает: совершенствование психических механизмов диалогической речи; формирование навыков использования языкового материала, типичного для диалогической речи; овладение умением взаимодействовать с партнерами в условиях речевой ситуации.

Таким образом, примирить сторонников дедуктивного и индуктивного подходов можно было бы, рассматривая каждый из этих подходов как последовательные стадии овладения диалогической речью, используя сильные стороны каждого из названных выше подходов.

Существуют три вида работы над диалогом: заучивание диалогических единств наизусть, комбинирование реплик на основе функциональных связей, грамматические и лексические преобразования реплик.

Усвоение новых диалогических единств происходит путем заучивания коротеньких диалогов, состоящих из одного-двух единств. Так усваиваются единства, включающие приветствия, обращения, формулы вежливости, а также синтаксические единства, которые допускают варьирование ответной реплики:

- Happy New Year, Ann!
- Happy New Year, Peter!
- I wish you all the best.
- The same to you.
- Let us go to...
- With pleasure. (I am sorry, but I can't.)

В процессе заучивания диалогических единств, когда имеется возможность сосредоточить внимание учащихся на форме речи, создаются наиболее благоприятные условия для отработки интонации, характерной для реплик разных видов. Разучивание маленького диалога лучше начинать со слухового восприятия. Тогда первое самое яркое впечатление будет хорошей основой для усвоения звуковой формы единства и развития слуховой памяти учащихся, что также важно для диалогической речи. Разучивание диалогического единства на слух воспроизводит условия оперирования репликами в естественном диалоге.

Однако было бы неверно ограничиться одним только слуховым восприятием разучиваемого диалога, так как при этом возможно искажение и неправильное слияние слов, неправильное членение фразы. Поэтому следующий этап разучивания диалога целесообразно подкреплять зрительным его восприятием. Печатный текст будет хорошей опорой для повторения диалога дома.

Воспроизведение даже маленького диалога не должно носить форму безучастного проговаривания заученного. Его содержание должно быть осмысленно, понятно и доступно в языковом отношении, а усвоение следует организовать с опорой на разные виды речевой деятельности.

Существенным компонентом отработки языкового материала, для последующего употребления его в речи, являются всякого рода грамматические и лексические преобразования реплик в соответствии с различными вариантами их употребления в речи (изменение самой ситуации, персонажей, времени действия и др.). Упражнения, рекомендуемые для этой цели, делятся по своим структурным особенностям на:

- дистрибутивные (изменение синтаксических связей);
- подстановочные (расширение ассоциативных связей);
- трансформационные (расширение тех и других связей) (Вовшин Я.М., 1964).

Выбор упражнений связан с лексическими и грамматическими особенностями реплик. Целесообразно использовать две группы упражнений, различных по степени самостоятельности реакции учеников в диалоге: на продуцирование диалога с заранее заданными правилами (при этом используются модели с переносом действия на другое лицо, другой предмет, другое время, с изменением характера действия); на продуцирование диалога, вызванного стимулом, заложенным в высказывании партнера. Именно в диалоге обеспечиваются те усложненные условия функционирования произносительных,

лексических и грамматических навыков, которые нужны для автоматизированного употребления аспектных языковых единиц в речи (Гайлит М.В., 2001).

Реплики, усвоенные в составе диалогических единств, следует затем включать в новые комбинации. Нужно также ввести в диалог фразы, употреблявшиеся ранее в монологических высказываниях. С этой целью можно использовать серию упражнений, предусматривающих комбинирование реплик на основе контекстных связей:

- выбор из двух колонок реплик, подходящих по смыслу (это упражнение может выполняться письменно в классе или дома);
- называние опорной реплики к данной реактивной (задать вопросы к предлагаемым ответам, высказать свое отношение к утверждению партнера и др.);
- называние реактивной реплики для данной опорной (ответить на вопрос, выразить одобрение по поводу сделанного предложения или отреагировать несогласием, попросить уточнить сообщение и др.).

На стадии комбинирования речевого образца с ранее изученными предлагаются также упражнения на расширение реплик — дополнение, обоснование, уточнение и др. (Сосенко Э.Ю., 1971).

Система обучения диалогическому общению включает также накопление лингвистических единиц, типичных для диалога речевых образцов: штампов, эллипсов, а также навыков их комбинирования для решения коммуникативной задачи. Владение определенным набором речевых клише уровня словосочетания и предложения — необходимое условие, обеспечивающее плавное протекание диалогического контакта, особенно его начала. Наличие готовых клише облегчает коммуникацию, дает возможность ее участникам уделить больше внимания конструированию новых по форме высказываний, аналоги которых отсутствуют в языковом опыте говорящего (Скалкин В.Л., 1989).

Для усвоения разговорных формул (речевых клише) служит целая серия упражнений. В комплекс упражнений, которые предлагает В.Л. Скалкин, входят как подготовительные, так и речевые упражнения.

К числу подготовительных, или аспектно-тренировочных, он относит „отражательные” упражнения, включающие имитацию, эхо-повторение, воспроизведение по памяти. Эти упражнения не рассматриваются как механические, поскольку в их основе лежат распространенные в реальных условиях общения речевые акты: повторение высказываний детьми вслед за взрослыми, подражание, повторение сказанного партнером в связи с удивлением, невнимательным слушанием, необходимостью переспросить, выразить согласие или ироническое отношение к сказанному и т.д.

Например, ситуация на вокзале:

P. 1: *Ah, hello, Bob, here you are! How are you? So glad to see you again!*

P. 2: *And so am I. Awfully good of you to tell me.*

P. 1: *That's all right... You're looking jolly well.*

P. 2: *Yes, thanks, I'm feeling very fit. And how're you?*

P. 1: *Well, I'm not feeling quite the thing; I've had a bit of cold the last day or two.*

Следующая группа упражнений этого цикла, рекомендуемых В.Л. Скалкиным и многими другими методистами, — подстановочные упражнения, которые также обеспечивают повторяемость одних и тех же речевых образцов. Такие упражнения проводятся с помощью микродиалога и кассы подстановки.

P. 1: *Have you made any plans for the weekend?*

This Saturday

This summer

The holidays

P. 2: *Not yet. I'd like to go to the seaside but my brother wants to go to the country.*

To the mountains

To the forest

To the river

To stay at home and watch television

P. 1: *I think you should join your brother.*

My sister

Your uncle

Alex

A group of holidaymakers (Там же).

Третья группа упражнений — „трансформационные”.

По коммуникативности речевой операции такие упражнения делятся на:

- формально-академические, например: „Поставьте предложения в вопросительной форме”.

Nick is a good friend. — Is Nick a good friend?

- условно-коммуникативные, например: „Уточните время приезда”.

The delegates arrive tomorrow at seven o'clock. — When do you say the delegates arrive?

По типу речевой реакции В.Л. Скалкин различает следующие виды трансформационных упражнений:

- информативного характера,
- негативного характера,
- повелительного характера,
- эмоционального характера.

Приведем некоторые примеры.

1) Упражнения информативного характера:

а) сообщение информации:

Jane speaks Russian fairly well.

Her brother speaks Russian too.

б) переспрос, уточнение:

I've seen this film.

Have you really seen this film?

в) контрпредложение, совет:

I'd like to become a teacher.

Wouldn't you like to become an agronomist instead?

2) Упражнения негативного характера:

а) несогласие:

— *It's good to set up for a trip on Sunday.*

— *I don't think it's good to set for a trip that day.*

б) возражение:

— *May is the hottest month in Tomsk.*

— *May usually is not the hottest month in Tomsk.*

в) отрицание:

— *You missed two lessons last week.*

— *But I didn't miss any lessons last week.*

3) Упражнения повелительного характера:

а) приказание:

— *I've been at school, not at the river.*

— *Go and tell your father where you have been.*

б) просьба:

— *Could one of you open the window, please?*

— *Yes, of course. Pete, open the window, please.*

в) приглашение:

— *All the tourists generally visit this castle.*

— *Look here: why not visit the castle tomorrow?*

4) Упражнения эмоционального характера:

- а) сомнение:
— I can carry it.
— I doubt you can carry it. It's too heavy.
- б) удивление:
— I saw Nick yesterday.
— Did you really see him? He isn't in town.
- в) неуверенность:
— He will come at six.
— He may come at this time but I'm not sure.

Особую группу составляют конструктивные упражнения.

К этой группе относится самостоятельное построение учащимися высказываний-реплик с опорой на данный им языковой материал (Скалкин В.Л., 1989).

Например: *Make up sentences (objections) as shown in the model:*

P. 1: *Pete Moffat is a university student (school headmaster).*

P. 2: *No, Mr Moffat isn't a university student. As far as I know he is a school headmaster.*

Упражнения для развития умений реплицирования включают вопросно-ответные упражнения с использованием общих, альтернативных и специальных вопросов и репликовые упражнения типа:

- утверждение — вопрос;
- утверждение — утверждение (согласие, подтверждение суждения, заверение, поправка, обещание);
- утверждение — отрицание (ответная реплика выражает опровержение, несогласие, возражение, оспаривание, протест);
- побуждение — ответная реплика содержит вопрос или побуждение.

Цель таких упражнений — установить в памяти учащихся прочные связи между репликами, которые постоянно или достаточно часто выступают в составе данного диалогического единства, то есть отработать контекстные связи на функциональной основе и структурные связи между репликами.

Особенности этих упражнений в том, что они направлены на установление вербальных связей, то есть учат реагировать на лингвистический стимул. Их можно отнести к числу подготовительных упражнений. Отработав речевой материал для диалога, можно приступать к выполнению собственно речевых упражнений.

подавляющее большинство упражнений, используемых в обучении диалогической речи, относятся по характеру заданий к речевым упражнениям.

Внутри каждого этапа динамика в развитии диалогической речи проявляется в степени самостоятельности речевого поведения партнеров и сложности решаемых коммуникативных задач. Так, например, реагировать на сказанное легче, чем самому породить речевое действие, поэтому обучение ориентированию в ситуации общения, коммуникативной задаче и правильному реагированию должно, как уже отмечалось, несколько опережать обучение инициативному речевому поведению.

Групповое общение, имеющее продуктом полилогический текст, в целом обладает широкими обучающими и развивающими возможностями.

Содержание обучения полилогу обладает отличительными особенностями, в то же время близость к диалогу и монологу требует тесной взаимосвязи обучения этим видам общения.

При правильной организации полилогического общения оно охватывает всех членов группы. Это существенно увеличивает объем речевой практики каждого ученика на уроке, а также делает понятной, нужной и интересной всем информацию и рекомендации, которые дает учитель, раскрывая перед учениками стратегию и тактику группового общения, помогает овладеть приемами и наиболее важными универсалиями полилогического общения.

Технология обучения полилогическому общению вбирает в себя приемы, присущие

обучению монологу и диалогу, и на определенном этапе предполагает необходимость слежения за ходом полилога, придания ему нового поворота, осуществления коррекции.

Говоря о сложности овладения умениями полилогического общения, следует иметь в виду, что полилоги различаются по трудности. К числу наиболее легких относят полилог — сбор информации, на второе место ставят полилог — накопление альтернатив, к наиболее трудным относят полилог — принятие решения.

Важнейшим показателем сложности полилога является степень доступности его содержания, тематики и коммуникативной задачи для учащихся. Распределяя полилоги по сложности, важно учитывать их ориентацию на кооперацию или на спор. Спор заставляет прибегать к развернутой аргументации, большей убедительности доводов.

Трудности восприятия содержания высказываний в процессе ведения диалога в значительной степени зависят от некоторых психологических особенностей организации диалога и полилога.

Наиболее простым, с точки зрения психологических задач, признается ведение диалога в речевом контакте двух партнеров, когда есть широкая возможность использования смыслоносущих паралингвистических средств, обращение к партнеру с просьбой повторить, разъяснить сказанное.

Труднее воспринимается речь в групповом полилогическом общении. В этой связи учителю рекомендуется не выпускать из поля зрения аудитивный компонент ведения диалога, периодически контролировать его.

Спонтанность, многообразие и непредсказуемое сочетание реплик в естественном разговоре требуют использования приемов обучения, приближающихся к реальному общению.

В качестве таких приемов могут выступать дискуссия, свободная беседа, диспут, ролевая игра.

На продвинутом этапе одной из наиболее интересных форм полилога является дискуссия — словесное противоборство участников, в котором отстаиваются свои позиции, высказываются мнения по поводу услышанного, делаются обобщения, принимаются решения.

Поводом для дискуссии может быть какой-либо спорный вопрос, проблема.

К числу целей дискуссии можно отнести:

- обмен мнениями;
- выбор приемлемого для всех решения;
- поиск согласия и выхода из сложного положения;
- обсуждение ситуации;
- получение дополнительных знаний;
- формулирование конструктивных предложений;
- пополнение банка идей и др.

Успешность дискуссии зависит от правильного подбора темы, ведущего, основных докладчиков, четкости постановки проблемы, свободы самовыражения каждого участника.

При формулировании темы дискуссии, можно выбрать тему-суждение, тему-вопрос, тему-понятие.

Тема-суждение представляет собой главный тезис дискуссии, ее главный стержень. Этот вариант темы сложен, но ясно отражает предмет дискуссии. **Тема-вопрос** не содержит конкретных утверждений или отрицаний и поэтому открывает большие возможности для выбора направления рассуждений. **Тема-понятие** конкретизирует предмет спора в альтернативах, открывая простор для дискуссии.

В дискуссии выделяют несколько фаз или этапов:

- информирование — ведущий излагает проблему дискуссии;
- аргументация — докладчики выступают с обоснованием альтернатив;
- замечания — возражения, вопросы, выражение сомнений со стороны оппонентов;

- опровержение — докладчики защищают свои идеи, нейтрализуют возражения, сомнения;
- критика — проверка предложенной идеи, реконструкция аргументов;
- контраргументы — защита альтернативы после критического анализа;
- выработка решений — путем активного противоборства сторон, занимающих разные позиции;
- завершение — принятие решения, обсуждение возможностей его использования в практической деятельности (Стешов А.В., 1991).

Естественно, что в условиях общения на иностранном языке в средней школе не могут быть реализованы все фазы дискуссии, но желательно, чтобы учитель был с ними знаком и мог выбрать то, что посылно его ученикам и особенно существенно для обсуждаемой проблемы.

Подготовка ведущего предполагает ознакомление его с функциями, которые необходимы ему для успешного проведения запланированной дискуссии. Он должен уметь: обозначить проблему дискуссии, оговорить регламент дискуссии, поддержать обстановку доброжелательности в ситуации разногласия мнений по тому или иному вопросу. В неформальных условиях ведущие могут меняться, поэтому готовиться надо каждому.

Подготовка участников дискуссии также является необходимым условием успешности этого вида группового общения. Для них важны независимость суждений, критическое мышление, умение защищать свою точку зрения, наличие продуманной концепции. В дискуссии требуется выдержка, чувство меры, уважение собеседника, соблюдение этических правил полемики.

Рассматривая перечисленные фазы дискуссии, важно обратить внимание на деятельность ведущего на разных этапах обсуждения проблемы. Она особенно значима на первом и последнем этапах проведения дискуссии. От ясности и четкости постановки проблемы, умения ведущего раскрыть ее актуальность, недостатки ее реализации, необходимость принятия новых решений зависит успешность проведения дискуссии, ее результативность и обучающая ценность. Если в начале в качестве ведущего выступает учитель, то потом эта роль переходит к ученикам, и они проходят школу овладения культурой полемики, учатся организовывать аудиторию, требовать от участников дискуссии доброжелательности, уважения к собеседникам. К числу умений, необходимых для ведущего, нужно отнести умение подчеркнуть достоинства высказываний участников, степень аргументации своей точки зрения, новизну высказываемых суждений, а также выделить противоречия, повторы, вникать в суть высказываний участников дискуссии. Необходимо также умение „придерживать” тех, кто слишком активен и не дает другим высказаться, а также стимулировать молчунов, привлечь их к обсуждению, предлагая адресный вопрос, похвалив их предыдущее высказывание или просто приглашая к участию в разговоре.

Для удачного проведения дискуссии важно и то, как ученики рассаживаются. Лучше расположиться друг против друга или по кругу, в виде дуги, но не так, как обычно на уроке — рядами, глядя в спины участников разговора. В подобных условиях очень трудно добиться внимания, контакта, чувства партнерства.

В ораторском искусстве разработано семь вопросов, помогающих подготовить логичное и убедительное выступление:

- | | |
|----------------------|------------------|
| 1) о чем говорить, | 5) где говорить, |
| 2) зачем говорить, | 6) как говорить, |
| 3) сколько говорить, | 7) что говорить. |
| 4) кому говорить, | |

Ответив на перечисленные вопросы, можно составить план выступления, готовясь к нему заранее, или учитывать эти вопросы по ходу выступления.

„Человек, подготовленный к спору, — пишет А.В. Стешов, — должен быть способен играть свою партию, импровизируя в условиях импровизации других, не сбивая мысль, а

подхватывая ее, вливаясь в мелодию другого оппонента, чувствуя биение ритма и придерживаясь общей темы” (Стешев А.В., 1991, с. 46).

Говоря об обучении ведению дискуссии, надо иметь в виду как решение общих задач — обучение культуре ведения дискуссии (I), так и конкретных — подготовку к запланированной дискуссии (II).

I. Обучение культуре ведения дискуссии

Ведущий должен уметь:

- организовать речевую интеракцию: сформулировать тему, проблему, задачи обсуждения, следить за очередностью, регламентом;
- сопоставлять альтернативы;
- выявлять противоречия и содействовать их разрешению; добиваться полноты аргументации;
- обобщать результаты обсуждения;
- пресекать некорректные выступления, активизировать аудиторию.

От участников ожидается:

- интерес к проблеме;
- заинтересованность в достижении позитивных результатов;
- умение сформулировать свою позицию, убедительность аргументов, краткость выступления;
- корректность в отношении к другим выступающим;
- способность обобщать заинтересовавшие выступления, присоединиться к ним или отмежеваться от них.

II. Подготовка к конкретной дискуссии

Для ведущего:

- четкость выступления;
- определение регламента и последовательности выступлений;
- прогнозирование направлений, которые может принять спор в данной ситуации;
- поддержание интереса к данной дискуссии.

Для участников:

- реализация перечисленных выше умений.

Дискуссия может быть реальной. Предметом ее могут быть вопросы, интересующие учеников, связанные с их личной жизнью. А может быть и игровой.

Термин „**свободная беседа**” предполагает самостоятельный выбор инициальных реплик и ответных реплик, логически связанных с инициальными. Кроме того, реплики должны соответствовать содержанию предлагаемой ситуации. Ученики должны планировать перспективы развертывания диалога или полилога без помощи учителя. В процессе подготовки к беседе рекомендуется объединять темы, близкие друг другу по содержанию, допускающие естественный переход от одной темы к другой и постепенный переход к многотемному полилогу.

Рекомендуется также широкое использование упражнений недиалогического характера, в процессе которых происходит накопление информации, например, чтение познавательных текстов, в том числе о реальных событиях, которые затем могут быть использованы в качестве содержательной основы для составления диалогов. Это положение затрагивает существенный аспект построения диалогических и полилогических высказываний на основе содержания прослушанных или прочитанных текстов и ставит вопрос о взаимосвязанном обучении всем видам речевой деятельности. Особенно такой вид организации занятий актуален на старшем этапе обучения.

Несколько слов о **ролевой игре** в системе обучения диалогу и полилогу разных видов. Ролевая игра может быть использована на всех этапах обучения. На начальном этапе тематика ролевой игры в большей степени носит бытовой характер (инсценирование

диалогов, данных в учебниках, составление аналогичных диалогов от имени действующих лиц и др.). Постепенно на старших этапах ролевая игра приобретает творческий характер.

Сюжет ролевой игры может быть заимствован из книги для домашнего чтения на иностранном языке, спектакля, который посмотрели все ученики данного класса, фильма, который недавно шел на экранах кинотеатров, игровых телепередач. Преимуществом опоры на тексты иноязычной книги или кинофильма является возможность использовать готовый речевой материал на иностранном языке.

Рассматривая ролевую игру в качестве одного из наиболее эффективных приемов обучения иноязычному диалогу и групповому общению, выделяют следующие аспекты ролевой игры: функция, структура, типология, эффективность (Алпатов Р.С, 1987).

К числу функций ролевой игры относят: обучающую, компенсаторную, воспитательную.

Обучающая функция учебно-ролевой игры состоит в том, что она служит как содержательно-смысловая основа для обучения групповому общению, моделируя реальные ситуации деятельности учащихся и реальное поведение разных персонажей в разнообразных ситуациях. Кроме того, ролевая игра оправдывает и делает естественным процесс повторения однотипных ситуаций и речевых действий, необходимых для обеспечения тренировочной деятельности; позволяет в игровой форме рассмотреть стратегию обучения групповому общению.

Компенсаторная функция учебно-ролевой игры реализуется путем проигрывания таких ролей, которые нужны ученику для самоутверждения, но пока недоступны в реальной жизни — роли лидера, руководителя и т.п.

Воспитательная функция реализуется путем утверждения нравственных начал; усиления личностной сопричастности со всем происходящим в окружающем мире; является способом преодоления стереотипности мышления; выступает источником радости и энергии для учащихся; расширяет диапазон воображения, обогащает эмоциональные переживания.

Успех ролевой игры возможен только при условии, что экстралингвистическое содержание диалогического общения будет информативным, занимательным, злободневным для современной молодежи, обладать творческим, коммуникативным потенциалом.

Анализируя структурные особенности учебно-ролевой игры, выделяют структурные компоненты игры и этапы ее проведения.

В числе структурных компонентов ролевой игры рассматривают: роли, ролевую ситуацию, игровую коммуникативную задачу, ограничения общения рамками выбранной роли, ролевые действия.

К числу структурных этапов обычно относят: представление ролей учащимся; постановка коммуникативной задачи учителем; анализ игровой коммуникативной задачи; решение игровой коммуникативной задачи.

Типология учебно-ролевых игр осуществляется по следующим параметрам: жанрово-тематическому; ограничению игрового действия рамками выбранной роли; характеру сюжета, структурной наполняемости; степени развернутости структурных этапов; количеству вовлеченных в игру участников. Пользуясь этими параметрами, можно выделить, например, сказочно-фантастическую или бытовую, ситуационно-ролевую, динамичную групповую ролевую игру, которая представляет собой модель группового взаимодействия в условиях решения коммуникативной задачи на основе воображаемой ситуации и спонтанно развивающегося действия; деловую игру.

В отдельных случаях, когда заранее нельзя предопределить ход речевого поведения учащихся, на помощь приходит принятие социальных ролей, обладающих общеизвестными психологическими стереотипами поведения — выражение любопытства, недоверия, скептицизма, восторженного притяжения сообщений или упорного неприятия. Очень важно выбрать тему, а также предлагать учебно-речевые ситуации, в которых участники могут выступать в качестве носителей разных мнений, иметь разную степень информированности.

Эффективность учебно-ролевой игры оценивается с учетом: уровня обученности, достигаемого с помощью игры, времени, затраченного на каждый этап проведения игры в

учебном процессе, соотношения классной и домашней работы, меры самостоятельности учащихся при подготовке и проведении ролевой игры, мотивационного аспекта учебной игровой деятельности.

Большую помощь в организации ролевой игры может оказать телевидение, предлагающее содержательную канву, форму организации, персонажей, которых могли бы воплотить ученики.

Использование телепередач как содержательной опоры для организации ролевых игр на занятиях иностранным языком относится к числу наиболее методически изученных. Преимущество их использования усматривается в том, что она обеспечивает экономию времени, требуемого учителю для того, чтобы сообщить ученикам сюжетную линию игры, дать характеристики поведению персонажей, их манерам, внешности, способам общения.

В работе Л.Н. Пустосмеховой указывается: многообразие телевизионных передач-викторин, познавательных передач, телеигр, рассчитанных на возрастные категории зрителей-школьников, диалогичность телепередач по форме, обращенность к массовой зрительской аудитории; динамичность и естественность ситуаций позволяют телевидению дополнить другие средства обучения как по содержанию, так и по форме. Эти передачи моделируют множество ситуаций, способных послужить опорой при обучении иностранным языкам. Целесообразно использовать интерес школьников к этим телевизионным программам при планировании и проведении уроков для экономной и яркой презентации содержательного, ролевого, эмоционального компонентов ролевых игр.

Опора на некоторые виды телевизионных передач при организации ролевых игр позволяет повысить мотивацию ролевой игры, достичь положительных результатов в отношении вторичной социализации учащихся, общей культуры и воспитанности, обогатить образные представления учащихся, накопить опыт эмоциональных переживаний (Пустосмехова Л.Н., 1999).

4. Создание коммуникативных ситуаций для организации диалогического и полилогического общения

Большое значение для организации диалогического и полилогического общения имеет **создание ситуаций речевого общения.**

Как известно, речевая деятельность моделируется в педагогическом процессе с помощью учебно-речевых ситуаций, которые определяются как совокупность речевых условий, задаваемых учащимся, необходимых и достаточных для того, чтобы учащиеся правильно осуществили речевое действие в соответствии с намеченной коммуникативной задачей (Леонтьев А.А., 1975).

Ситуативный подход рассматривается в современной методике как средство реализации коммуникативного принципа в обучении говорению (Вайсбурд М.Л., 2001, с. 8).

Не всякая ситуация порождает диалог. Для того чтобы стимулировать активно развивающийся диалог или полилог, речевая ситуация должна предусматривать определенный „конфликт”, „кризис”, „дилемму”, „диссонанс”, иначе говоря, какой-либо вид рассогласования между партнерами. Общим для всех указанных понятий является нарушение гармонии в системе отношений, взглядов, присущих участникам диалога, что рождает потребность восстановить равновесие.

Наиболее типичным является вид рассогласования, предполагающий недостаточность информации, необходимой для выполнения определенных действий у одного из партнеров по общению и перевес информации у другого. Не менее типичным видом рассогласования является различие во взглядах на проблему или ситуацию, потребность повлиять тем или иным способом на партнера, изменить его взгляды, стимулировать его участие в предлагаемой деятельности или, наоборот, приостановить его деятельность, иначе говоря, реализовать регулятивную функцию общения.

Предъявляемая ситуация должна вызывать интерес у учащихся и выбираться с учетом их жизненного опыта и языковых возможностей. Условия ситуации желательно сообщать в

предельно сжатой форме. Эффективность приема предъявления ситуации определяется соотношением между объемом описания ситуации и речевой реакции. В качестве компонентов учебно-речевой ситуации рассматриваются: формулировка задания, моделирующая мотив и цель речевого действия; описание обстановки (условия и участники общения, моделирующие такие компоненты речевой ситуации, как обстановочная афферентация и субъект действия).

Эти общие положения конкретизируются применительно к характеру речевого акта, который подлежит моделированию на данном этапе обучения. В зависимости от того, хотим мы получить одношаговое или многошаговое речевое действие, должен меняться состав компонентов ситуации и их качественные характеристики. В первом случае используются так называемые микро-, а во втором — макроситуации.

Стараясь приблизить упражнения для овладения диалогической речью к условиям речевого общения, учитель описывает вербально или показывает на картинке ситуацию, в которой может возникнуть подобный диалог. Учащиеся должны вообразить себя одним из действующих лиц и действовать в стиле этого персонажа, инсценируя диалог. Если диалог воспроизводится по лицам, то желательно, чтобы каждый из партнеров поочередно выступал в роли то первого, то второго собеседника.

Методисты, занимающиеся диалогической речью, подчеркивают необходимость отработки ситуативно-речевой стереотипии диалогического контакта. В.Л. Скалкин отмечает: „В системе развития диалогической компетенции должно быть предусмотрено многократное разыгрывание однотипных ситуаций, вовлекающих в ходе их реализации соответствующей большей частью клишированный речевой материал” (Скалкин В.Л., 1989, с. 34).

Без опоры на ситуацию можно осуществлять только первоначальное знакомство с новыми типовыми фразами или речевыми клише — их цель установить связи между репликами, типичными для диалога (контекстные связи). Не требует обязательной опоры на ситуацию отработка лексической вариативности реплик, обучение разворачиванию и связи реплик в диалоге, формирование навыков лексико-грамматического оформления высказывания.

Рассмотрим следующий пример.

SWEET TEMPER

- I hate negative people.
- I couldn't agree more.
- I hate people who are miserable all the time.
- I couldn't agree more.
- I hate people who are never satisfied.
- I couldn't agree more.
- I hate people who are against everything.
- I couldn't agree more.
- I hate people who criticize other people all the time.
- I couldn't agree more.

From "BBC Five Minutes' Instant English"

Выше было уже сказано, что в упражнениях, обучающих диалогической речи, широко используются речевые образцы. Речевые образцы, используемые в диалогическом общении, соотносятся с типичными ситуациями общения, определяющими характер заданий, которые непосредственно развивают умения диалогической речи.

Упражнения на функциональной основе проводятся с опорой на микроситуацию и макроситуацию.

В зависимости от вида ситуации, положенной в основу обучения, речевые упражнения делятся на две группы, каждая из которых обеспечивает формирование определенной степени в обучении диалогической речи.

В качестве первой степени рассматривается обучение диалогу, имеющему характер малошагового действия на основе микроситуации.

Микроситуацией называют статическую ситуацию, речевой реакцией на которую является сочетание двух-трех взаимосвязанных реплик. Микроситуация выступает преимущественно в качестве внешней ситуации, коммуникативная задача которой формулируется следующим образом: выяснить, где можно перейти улицу, узнать адрес, попросить принести что-либо (книгу, марки, рисунки) и т.п. Речевое действие в такой ситуации направлено на получение недостающей информации.

Поэтому наряду с коммуникативной задачей обязательным структурным компонентом ситуации является обстановка, на фоне которой разворачивается диалог: место действия, время, предметное окружение, взаимоотношения участников диалога.

Каждый из перечисленных факторов может стать компонентом учебно-речевой ситуации только при том условии, если с ним связаны определенные речевые реакции.

Поскольку центральным звеном такой ситуации является речевое действие, роли участников ситуации не имеют решающего значения. В описании таких ситуаций чаще всего фигурируют обобщенные персонажи: приезжий, прохожий, мальчик, одноклассники, незнакомый человек и др. Кроме того, можно также предложить ученикам выступить от собственного имени, например: Вам надо найти остановку троллейбуса. С каким вопросом вы обратитесь к прохожему, какой он даст вам ответ?

В отдельных случаях приходится обращаться к социально-фиксированным ролям — милиционера, кондуктора, кассира. Однако обращение к таким ролям более типично для ситуаций, лежащих в основе так называемого малошагового действия, для воспроизведения которого в учебной обстановке учащимся могут быть предложены роли продавца и покупателя, библиотекаря и читателя, кассира, продающего билеты, и путешественника и т.д.

Для совершенствования одношагового речевого действия необходимо сформировать умение выражать свои мысли посредством высказываний в определенных видах взаимосвязи. Это умение включает три компонента: реакцию опорной реплики на ситуацию; понимание реактивной реплики, опираясь на ситуацию; реакцию на опорную реплику, опираясь на ситуацию и используя функциональные и структурные связи (Вайсбурд М.Л., 1973).

Учащихся нужно научить не только реагировать на опорную реплику, но и подавать ее, начинать разговор, опираясь на обстановку или поставленную учителем коммуникативную задачу, установить связи между ситуацией и высказыванием. Начало разговора представляет особую трудность для учащихся, так как требует умения самостоятельно находить предмет разговора.

Диалог может начинаться с сообщения, вопроса, побуждения. Поэтому микроситуации следует подбирать таким образом, чтобы тренировать учащихся в каждом виде опорных реплик. В младших классах отрабатывается более легкое начало разговора — вопрос или побуждение. На среднем этапе — сообщение. Опорная реплика должна соответствовать ситуации, быть обоснованной, побуждать собеседника высказывать ответные суждения.

То обстоятельство, что обстановка играет существенную роль для определения содержания одношагового и малошагового диалога, позволяет широко использовать изобразительную наглядность для предъявления ситуаций.

Например, на картинке изображена улица, недалеко видна автобусная остановка, на которую мальчик указывает девочке. Двое учеников должны обменяться фразами, естественными в такой ситуации. Или ученикам предъявляется сюжетная картинка, или серия картинок, диафильм. Ученики выступают от имени персонажей, изображенных на картинке, и обмениваются репликами в связи с ситуацией.

Упражнения на основе микроситуации по характеру реакции близки к контекстным, но при этом следует учитывать предлагаемые обстоятельства для правильной реакции, что требует большей активизации мыслительной деятельности учащихся, приближает учебный диалог к естественному.

Обучение ведению многошагового диалога на основе макроситуации осуществляется с

учетом структуры речевого действия.

Макроситуация динамична, она призвана поддерживать развернутый диалог, давая логическую нить беседе и обеспечивая психологический контакт между собеседниками. Это внутренняя ситуация. Отсутствие внешних факторов должно восполняться реальными мотивами. Ситуация должна возбуждать у учащихся потребность в общении, на основе которой возникают реально значимые для ученика мотивы и цели.

Отталкиваясь от цели разговора и учитывая особенности собеседника, каждый из участников разговора определяет общую программу своих высказываний, а затем по ходу разговора в зависимости от содержания и формы сообщений партнера уточняет характер следующей реплики. Ведение диалога на логической основе — творческая деятельность. Задача обучения состоит в том, чтобы дать учащимся опыт в таком виде деятельности, подготовить к ней.

В этом состоит основная задача и основная трудность обучения диалогу на этапе, когда механизмы диалогической речи уже подготовлены и необходимо ранее сформированные навыки совершенствовать в собственно речевых упражнениях, что связано с самостоятельным выбором предмета речи, правильной постановкой коммуникативной задачи, подбором участников. Поэтому основные компоненты макроситуации — тема, коммуникативная задача и роли.

Речевое поведение участников диалога, как и всякий вид человеческой деятельности, включает программируемые — алгоритмические и непрограммируемые — эвристические компоненты. Первые отражают нормы речевого поведения в стандартных ситуациях, принятые в данном обществе; вторые связаны с особенностями говорящего, со специфическим характером ситуации и с оценкой данной ситуации говорящим.

Обучение диалогической и полилогической речи подразумевает как тренировку в речевых действиях в типичных, повторяющихся условиях, что вырабатывает готовность к действию, так и накопление опыта самостоятельной ориентировки в разнообразных вариантах речевых ситуаций, требующих элементов творчества, самовыражения, своего видения ситуации. Только органическое сочетание этих двух аспектов обучения речевому взаимодействию на уроках иностранного языка может обеспечить практическое владение языком. Эти задачи решаются с помощью упражнений на основе макроситуаций, которые включают следующие этапы:

- постановку коммуникативной задачи; коллективное составление диалога или полилога под руководством преподавателя (этот этап постепенно свертывается и, наконец, совсем выпадает);
- ведение диалога с учителем (со временем тоже опускается);
- самостоятельное составление диалогов и полилогов учащимися;
- прослушивание с целью сравнения диалога на основе данной ситуации или близкой к ней в исполнении носителей языка (Бейко Б.В., 1973).

При этом выбранная тема должна быть актуальной, интересной для учащихся соответствующего этапа обучения. На уроке иностранного языка естественно говорить о том, что является в данный момент предметом разговоров дома, на перемене, после уроков. При выборе темы необходимо учитывать и возможность разных подходов к ее освещению, наличие спорных положений.

Коммуникативная задача должна быть стимулом для самостоятельного высказывания, а не сообщать содержание речи, как это часто бывает. Она формулируется учителем так, чтобы направлять речевые действия обоих участников беседы, указывать на характер их взаимодействия. Поэтому формулировка задания должна включать коммуникативно-психологическую установку:

- диктальную, например: Обменяйтесь сведениями о школах, где вы раньше учились.
- одномодальную — модального согласия, например: Обсудите фильм, который вам обоим понравился.

- разномодальную — например: Убедите друг друга в преимуществах того вида спорта, которым занимается каждый из вас.

Учебно-речевые ситуации могут выступать в качестве средства управления диалогическим общением на уроке. В этой связи они должны обеспечить:

- участие коммуникантов в коллективной деятельности, требующей решения речемыслительных задач;
- наличие тем, проблем для обсуждения;
- наличие участников с разным опытом и знаниями в обсуждаемом вопросе, что может послужить стимулом для выполнения разнообразных речевых действий: запросить дополнительную информацию, сообщить новую информацию по обсуждаемому вопросу, обменяться мнениями и т.д.

Реакция ученика на ситуацию (вербальную или визуальную) будет зависеть от того, как он ее интерпретирует, как он понимает свою роль и цель своего участия в акте коммуникации и как относится к предложенной роли, насколько она ему импонирует, в какой степени ему близка предложенная мотивация.

Роли, играемые в учебном диалоге и полилоге, могут быть конкретными и обобщенными. Например, роль персонажа художественного произведения конкретна. Конкретные роли наделены индивидуальными чертами характера. Поэтому, выступая в такой роли, ученик поставлен перед необходимостью действовать в соответствии с логикой характера изображаемого персонажа, должен „войти в роль”.

Роль доктора или пациента, ученика или учителя, корреспондента или зарубежного туриста носит обобщенный характер, и ученик в праве придать этой роли любые черты характера — несговорчивость, интеллигентность, любознательность, решительность и др.

На начальном этапе обучения основными темами учебно-речевых ситуаций являются „Учеба и школьная жизнь”, „Общение в семье и с друзьями”, „Занятия в кружках” и др. Этой цели служат ситуации знакомства с новым учеником; поздравления с праздниками и днем рождения; обращения к незнакомому человеку с целью выяснения адреса местоположения музея, магазина, стадиона; приглашения в кино, театр.

В речевой практике с этой целью используются однотипные акты одностороннего сообщения информации, оценки, совета, предложения и др., например:

- Вы хотите пригласить товарища в кино (на каток, прогулку и т.д.), как вы это сделаете?
- Вы охотно принимаете предложение — как вы на него ответите?
- Вы не можете принять предложение — что вы в этом случае скажете?

(Вайсбурд М.Л., 2001, с. 106-107).

На среднем этапе обучения продолжается накопление разных форм диалогических и полилогических единств. На этом этапе формируется умение комбинировать диалогические единства, реализуя определенное коммуникативное намерение. На этом этапе расширяется предметно-содержательный аспект ситуаций: охрана окружающей среды, спортивные занятия, впечатления от прочитанного, школьные традиции. На протяжении этого периода меняется ролевой репертуар обучения — удельный вес ролей сказочных персонажей, героев мультфильмов уменьшается, а увеличивается значение персонажей с ярко выраженной коммуникативной характеристикой и социальных ролей (Вайсбурд М.Л., 2001, с. 110).

Старший этап обучения нацелен на развитие познавательного и воспитательного потенциала учащихся. На данном этапе снижается роль ситуативно-ориентированных упражнений, значительно сокращается и возрастает контекстная речь на основе содержания прочитанных текстов. Кроме того, для учащихся данной возрастной группы большое значение приобретают проблемы социального характера, поиска своего места в современном мире. На такую тематику хорошо ложатся ситуации, моделирующие всякого рода конференции, пресс-конференции, международные симпозиумы, форумы и др. „Учитывая профильно-ориентированное обучение на старшем этапе, значительное место отводится ситуациям, связанным с профессиональной деятельностью, которую осваивают учащиеся

данного класса. На первый план выдвигается реально мотивированное общение, отражающее устойчивые интересы, сформировавшиеся потребности” (Вайсбурд М.Л., 2001, с. 112).

Задачу использования учебно-речевых ситуаций усматривают в том, чтобы предвосхитить естественные речевые ситуации и, таким образом, готовить учеников к реальной речевой коммуникации, обеспечивая перенос речевых действий из условных упражнений в речевую практику (Имамов Д.Ж., 1987).

Раздел, посвященный обучению диалогической речи и полилогическому общению, следует завершить требованиями стандарта к подготовке выпускников:

Стандарт основного общего образования по иностранному языку:

- уметь начинать, вести/поддерживать и заканчивать беседу в стандартных ситуациях общения, соблюдать нормы речевого этикета, при необходимости переспрашивать, уточняя;
- расспрашивать собеседника и отвечать на его вопросы, высказывая свое мнение, просьбу, отвечать на предложение собеседника согласием/отказом, опираясь на изученную тематику и лексико-грамматический материал.

Стандарт среднего (полного) общего образования по иностранному языку. Базовый уровень:

- совершенствовать владение всеми видами диалога на основе новой тематики и расширения ситуаций официального и неофициального общения;
- развивать умения участвовать в беседе/дискуссии на знакомую тему, осуществлять запрос информации, обращаться за разъяснениями, выражать свое отношение к высказыванию партнера, свое мнение по обсуждаемой проблеме.

Стандарт среднего (полного) общего образования по иностранному языку. Профильный уровень.

Совершенствование умений:

- вести все виды диалога и комбинировать их на основе расширенной тематики в различных ситуациях официального и неофициального общения, а также в ситуациях профессионально-ориентированного общения;
- вести полилог, в том числе в форме дискуссии, с соблюдением норм речевого этикета, принятых в стране/странах изучаемого языка.

Развитие умений:

- участвовать в беседе, запрашивать и обмениваться информацией, высказывать и аргументировать свою точку зрения, расспрашивать собеседника, уточняя интересующую информацию, брать на себя инициативу в беседе, вносить пояснения/дополнения, выражать эмоции различного характера¹⁹.

Таким образом, подводя итог всему сказанному выше, еще раз хочется подчеркнуть мысль о том, что обучение диалогу и полилогу требует специфических творческих приемов обучения с учетом личностно-ориентированного и компетентностного подходов. Очень важным моментом при овладении умениями диалогической речи и полилогическим общением является выбранная проблематика общения, которая должна носить творческий характер, особенно на старшем этапе, а также создание ситуаций реального общения.

Б. Обучение монологической речи

1. Особенности монолога как вида речевой деятельности

После выхода „Теоретических основ” было опубликовано немало работ, специально

¹⁹ Новые государственные стандарты по иностранному языку: 2-11 классы.— М.: ООО „Издательство Астрель”, ООО „Издательство АСТ”, 2004.

посвященных монологической речи,— это, например, „Обучение монологическому высказыванию” В.Л. Скалкина (Киев, 1983), в которой монологическая речевая деятельность рассматривается глубоко, детально, обоснованно; сборник, подготовленный под руководством В.А. Бухбиндера (Киев, 1980), работа В.С. Мерлина „Психология индивидуальности” (1996) и ряд диссертационных исследований. Опираясь на первое издание „Теоретических основ” и новые публикации, рассмотрим монологическую речь как вид речевой деятельности.

Монологическая речь является формой речи, продуцируемой одним говорящим. Поэтому она логичней, стройней, чем диалогическая. Предметом монолога является мысль говорящего. Из психологических механизмов наиболее важными являются предвосхищение, умение слышать и правильно оценивать свою речь. Продуктом является текст, результатом — его воздействие на слушающих.

Монолог является результатом активной речевой деятельности и рассчитан на своего рода пассивное и опосредованное восприятие. Однако слушание его другими (аудирование) часто носит активный характер. Говорящий, стремясь повысить активность слушающего, обычно прибегает к обращениям и риторическим вопросам, как бы диалогизируя тем самым свой монолог. В наибольшей мере это выражено в художественном монологе, сказке или анекдоте. В этой связи стоит упомянуть точку зрения, высказанную еще Г.О. Винокуром, отрицавшим наличие строгих и абсолютных границ между монологом и диалогом (Винокур Г.О., 1959). Тем не менее, для первого характерны более крупные отрезки речи, которые образуют в значительной степени более связные в содержательном и структурном отношении высказывания. Монологическая речь отличается также индивидуальным композиционным построением и относительной смысловой завершенностью, которые проявляются в той или иной мере в зависимости от жанровой принадлежности (типа текста, например: бытовой рассказ, отчет о проделанной работе, научный доклад, художественный монолог и т.д.) и способа развертывания текста (типа дискурса, например: повествование, описание, рассуждение, убеждение и др.). Такие стилистические особенности монологической речи, как строение предложений, используемые средства синтаксической связи, выбор лексики и пр., обусловлены, во-первых, спецификой осуществления устного речевого акта в отличие от письменного; во-вторых, различиями между типами текста и между типами дискурса, а также внутрижанровыми различиями; в-третьих, степенью ее подготовленности.

В связи с тем что понятие „дискурс” относительно недавно получило распространение в лингводидактике и в определенной мере в методике обучения иностранным языкам, остановимся на его трактовке. Так, Т. Ван Дейк, автор монографий и около 200 статей по вопросам дискурса и дискурс-анализа, так определяет это понятие. (Ниже приводится отрывок из его книги "Ideology: A multidisciplinary Approach" London: Sage, 1998).

„Понятие дискурса так же расплывчато, как понятия языка, общества, идеологии. Мы знаем, что зачастую наиболее расплывчатые и с трудом поддающиеся определению понятия становятся наиболее популярными. „Дискурс”— одно из них.

Дискурс в широком смысле (как комплексное коммуникативное событие)

Дискурс есть коммуникативное событие, происходящее между говорящим, слушающим (наблюдателем и др.) в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном и прочем контексте. Это коммуникативное действие (КД) может быть речевым, письменным, иметь вербальные и невербальные составляющие. Типичные примеры — обыденный разговор с другом, диалог между врачом и пациентом, чтение газеты.

Дискурс в узком смысле (как текст или разговор)

Как правило, выделяют только вербальную составляющую КД и говорят о ней далее как о „тексте” или „разговоре”. В этом смысле термин „дискурс” обозначает завершенный или продолжающийся „продукт” КД, его письменный или речевой результат, который

интерпретируется реципиентами. То есть дискурс в самом общем понимании — это письменный или речевой *вербальный продукт* коммуникативного действия.

Разница между дискурсом и текстом

Дискурс — актуально произнесенный текст, а „текст” — это абстрактная грамматическая структура произнесенного (напомню: речь/язык, *langue/parole*, компетентность/произносимость). Дискурс — это понятие, касающееся *речи*, актуального речевого действия, тогда как „текст” — это понятие, касающееся системы *языка* или формальных лингвистических знаний, лингвистической компетентности” (Т. Ван Дейк).

Однако, учитывая, что данная коллективная монография обращена к широкому кругу читателей, в том числе учителям-практикам, мы сохраним при описании проблем обучения иностранным языкам, в частности проблем обучения монологической речи, уже устоявшуюся и привычную терминологию.

Так, В.Л. Скалкин выделяет следующие коммуникативные функции монолога:

информативная — сообщение новой, по мнению говорящего, информации в виде знаний о предметах и явлениях действительности, описание событий, действий, состояний (например, публичная лекция, научное сообщение, производственный доклад);

воздейственная — убеждение слушателя в правоте или несостоятельности тех или иных положений, взглядов, действий и т.д., побуждение к каким-либо действиям или предотвращение действий (например, речь защитника на суде, выступление на митинге, выступление оппонента на защите диссертации);

экспрессивная (эмоционально-выразительная) — своеобразный регулятор для снятия эмоционального напряжения, для описания состояния, в котором находится говорящий, и т.д.;

развлекательная — монолог человека, находящегося на сцене или среди друзей, художественное чтение и т.п.;

ритуально-культурная — высказывание на свадьбе, юбилее и т.п.

Монологическая речь может быть подготовленной и неподготовленной. О соотношениях этих видов речи имеются разные мнения. Раньше предполагалось, что подготовленная речь — это ступень к неподготовленной. Сегодня подготовленная речь рассматривается как самостоятельный вид монологической речи, типичный для конференций, симпозиумов, заседаний и других форм делового общения, требующих предварительной подготовки, планирования, продумывания. Подготовленная речь готовится с помощью самостоятельных творческих упражнений, требующих умения сообщать информативный материал, обобщать и оценивать его, выстраивать в связное, личностно-окрашенное высказывание.

Неподготовленной речи также необходимо обучать — владение ею позволяет естественно и просто общаться, спонтанно реагировать на реакции слушающих.

Форма и содержание монологического высказывания зависят от коммуникативной ситуации, в которой оно рождается (Скалкин В.Л., 1983). Конкретная ситуация может побудить собеседника к высказыванию, определить коммуникативную цель выступления, вытекающую из данного момента, обусловить конкретную речевую форму в зависимости от обращения к конкретным лицам.

Продуктом устного сиюминутного речепроизводства является устная монологическая неподготовленная речь.

Механизм устно-речевой деятельности может быть объяснен, если его представить в виде многоярусной структуры, характеризующейся одновременностью согласованных, но протекающих самостоятельно на различных уровнях процессов.

Различают:

1) **смысло-интенциональный уровень** — не ощущаемый говорящим логико-волевой импульс, нерасчлененное смысловое побуждение, уровень натурального кода (Жинкин Н.И., 1962);

2) **понятийный уровень** — ощущаемый говорящим, изолированные словесные „отпечатки” информационно важных понятий в плане логического членения, высказывания;

3) **словесно-синтаксический уровень** — подробное заполнение матрицы высказывания соответствующими формами извлекающихся из памяти слов или готовых словосочетаний — уровень развернутой внутренней речи;

4) **артикуляционный уровень** — активная работа органов речи, уровень звукового кода.

Наиболее значимый вклад в монологическую деятельность вносит механизм первого уровня — на нем зарождается высказывание — его общий замысел.

Эти механизмы наиболее связаны с личностью говорящего, и их нужно всеми средствами развивать с помощью всей системы школьного обучения. Монолог требует большой нагрузки на кратковременную и долговременную память, умение длительное время концентрировать внимание на развитии повествования или рассуждения, увязывать результаты прошлого и сиюминутного мышления (аналитического, образного или ассоциативного) в единое целое по созданию, таким образом, некоторого содержания, согласующегося с целью речевого акта, темой, ситуацией общения (Скалкин В.Л., 1983).

Трудности монологического общения

Говорящий должен:

- 1) помнить все, что сказал собеседник в течение предшествующих речевых контактов с ним;
- 2) помнить все, что было сказано до настоящего момента;
- 3) представлять все свое высказывание;
- 4) удерживать в памяти „наворачивающиеся” ключевые слова, связанные с прогнозированием содержания будущих фраз (Скалкин В.Л., 1983).

К трудностям устно-речевой монологической деятельности также относятся: необходимость сохранять в памяти достаточно длинный текст, логичность следования теме, распределение внимания между содержанием и языковой формой текста, стилистическая однородность.

Необходимость сохранять в памяти сравнительно длинное высказывание, включающее набор данных, требует развития у учащихся специфических мимических способностей к консервации и актуализации (воспроизведению заданной информации), а также способности к логико-последовательному изложению мыслей (наблюдений, выводов, фактов, аргументов, событий). Достижение указанных качеств может явиться результатом наблюдений, запоминания, умозаключения, сопоставления.

Важным в обучении монологической речи является адекватный учет ее типологии. Различают разные виды монолога (рассказ, рассуждение, комментирующий монолог, монолог-пересказ и др.). Еще одним принципом обучения монологу может быть многоступенчатый подход к обучению связному высказыванию, то есть поэтапное обучение монологическому высказыванию: сначала одному полному предложению, затем сочетанию двух, далее — трех, четырех, пяти и т. д. предложений.

Одно из существенных отличий монологической речи состоит в том, что она тематична (Бухбиндер В.А., 1980). Темы служат смысловой канвой монологического высказывания, выступают как отражение в речевом произведении объективных связей окружающей действительности. Темы могут быть „объективно” и „субъективно” окрашенными. Первые относятся к жизни общества в целом, вторые — к личному жизненному опыту говорящих.

Единицей монологической речи можно считать сверхфразовое единство. Это группа фраз, выполняющих определенную коммуникативную функцию. Например, это может быть описание способа действия, характеристика отношений, характеристика лица или предмета. В монологе часто реализуется и функция оценки. Группа взаимосвязанных фраз, входящая в высказывание, выражает относительно законченную мысль. Фразы, как правило, представляют собой предложения полного состава. Связь фраз последовательная и параллельная.

2. Формирование умений монологической речи

Монологическая речь относится к тем видам речевой деятельности, которые

подготавливаются речевым опытом на родном языке как в практическом, так и в теоретическом плане. В школе детей учат описанию, повествованию, рассуждению. Это позволяет сосредоточить внимание учащихся на уроке иностранного языка на языковой форме высказывания. В итоге монологическая речь учащихся на иностранном языке бывает более упорядоченной и правильной, чем диалогическая, но только в определенной степени. Трудности правильного формулирования высказывания на иностранном языке снимаются только отчасти.

Проблема развития связной речи является одной из центральных задач школьного образования. Это одна из важнейших сторон обучения и родному языку. В качестве материала для обучения выступают так называемые „малые формы”, реально существующие в речевой практике (Сафонова И.В., 1986). Под произведениями „малых форм” понимаются небольшие по объему тексты (от двух до пятнадцати предложений, имеющие определенную целевую установку, своего адресата, обладающие определенной стилистической окраской (Там же). К их числу относятся объявления (афиши), заметки, репортажи. Для того чтобы подвести учащихся к самостоятельному созданию таких речевых произведений, нужно помочь им осознать их жанровые, структурные, языковые особенности.

Наработки по обучению „малым формам”, имеющиеся в родном языке, могут служить отправным пунктом при разработке системы обучения связному высказыванию и на иностранном языке на начальном этапе. Однако тут потребуется определенная коррекция как в отборе текстов, так и в приемах обучения. Определяя характер „малых форм”, которыми нужно овладеть при изучении иностранного языка, приходится существенно расширить их жанровые характеристики с целью обеспечить типичный для общения с носителями языка набор речевых ситуаций.

Обучение монологической речи подчиняется тем целям и задачам, которые ставятся перед современной школой на каждой ступени государственным стандартом среднего (полного) образования по иностранному языку²⁰.

Задачи монологической речи меняются от этапа к этапу, соответственно, меняются и требования к уровню подготовки школьников.

В результате обучения на базовом уровне ученик должен:

- владеть разными видами монолога, включая высказывания в связи с увиденным /прочитанным, сообщения (в том числе при работе над проектом),
- а также делать сообщения, содержащие наиболее важную информацию по теме/проблеме; кратко передавать содержание полученной информации: рассказывать о себе, своем окружении, своих планах, *обосновывая свои намерения/поступки*; рассуждать о фактах/событиях, приводя примеры, аргументы, *делая выводы*; описывать особенности жизни и культуры своей страны и страны/стран изучаемого языка.

Согласно требованиям к уровню подготовки выпускников, установленному стандартом в области говорения, ученик должен уметь:

- рассказать о себе, своей семье, друзьях, своих интересах и планах на будущее, сообщать краткие сведения о своем городе/селе, своей стране и стране изучаемого языка;
- делать краткие сообщения, описывать события/явления (в рамках изученных тем), передавать основное содержание, основную мысль прочитанного или услышанного, выражать свое отношение к прочитанному/ услышанному, давать краткую характеристику персонажей;
- использовать перифраз, синонимичные средства в процессе устного общения.

При этом учащиеся должны использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни (Там же).

Суммируя требования к уровню обученности монологической речи, достигнутому к окончанию средней школы на базовом уровне, можно отметить, что монолог — это связное

²⁰ Новые государственные стандарты по иностранному языку, 2-11 классы. — М.: АСТ-Астрель, 2004.

высказывание, внутренне и внешне мотивированное, при обучении которому нужно придерживаться дифференцированного подхода к учащимся, когда в максимальной степени учитываются речевые формы и речевые способности и возможности каждого школьника. „Развитие устной монологической речи учащихся должно осуществляться с помощью определенной методической системы, которая включает принципы обучения, отбор тематики и ее организацию с учетом интересов и возможностей обучающихся, комплекс упражнений и форм работы, соответствующую структуру уроков иностранного языка” (Скалкин В.Л., 1983, с. 23).

Все перечисленные факторы должны подчиняться ведущему принципу обучения — монологическому высказыванию, которым является коммуникативная направленность обучения, то есть ориентированность на общение.

В соответствии с этим принципом процесс развития умений монологической речи, по возможности, должен напоминать реальные условия речевой коммуникации. Основной формой реализации является принцип интернациональных контактов, то есть общение с носителями изучаемого языка (переписка, школьные обмены и др.).

Развитие монологической речи на каждом этапе специфично. Методисты говорят о многоступенчатом подходе к обучению связному высказыванию как о методическом принципе (Скалкин В.Л., 1983): от нескольких связных предложений в начальной школе до развернутых высказываний разных жанров и стилей в старших классах.

В языковом плане, утверждает В.Л. Скалкин, системой обучения монологу должна быть предусмотрена последовательная проработка различных типов межфразовых связей, определенного инвентаря клишированных выражений, разговорных формул. Большое значение имеет сформированная у учеников способность выражать свои мысли с помощью небольших и четких по структуре предложений.

С системой упражнений, рекомендуемых В.Л. Скалкиным, для каждого этапа обучения можно познакомиться в его книге „Обучение монологическому высказыванию” (1983, с. 38). Не все из этих упражнений имеют современный характер, но большинство может быть использовано с определенной коррекцией.

Здесь же мы даем только самый общий перечень видов упражнений, которые рекомендовал В.Л. Скалкин:

1. **Описание картинок.** Этот вид упражнений необоснованно относят к устаревшим, несовременным. Перевод зрительного кода в вербальный всегда остается важной задачей. Картинки заставляют взгляды в окружающий мир, описывать его, и это тоже немаловажная педагогическая задача. Картинка не обязательно должна быть на бумаге, она может быть представлена и с помощью телевизионного кадра, приобретая, таким образом, свободу использования и динамику, которой не обладает рисунок.
2. **Репродуктивные упражнения** — это традиционный пересказ, рассматриваемый как подготовка к свободному выражению своих мыслей и чувств. При этом рекомендуется не простое воспроизведение готового текста, а его смыслолингвистическая трансформация. Очень важен правильный подбор текста — доступность, наличие мыслительной задачи, подходящий для устной речи языковой материал.
3. **Ситуативные упражнения.** Как средство развития монологической речи используются ситуации как реальные, так и воображаемые.
4. **Дискутивные упражнения** — учебная дискуссия, когда высказывание каждого участника развернутое и связное, и комментирование — менее полемичное и одновременно более продолжительное монологическое выступление (следует добавить: в рамках диалогического/полилогического общения — *авторы*).
5. **Композиционные упражнения** включают несколько разновидностей устного сочинения: рассказ по предложенной ситуации или сюжету, по пословице или крылатому выражению, по теме или заданию, по собственной теме учащегося.

Полезные, хотя тоже в чем-то устаревшие рекомендации по обучению монологической речи можно найти и в книге „Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках” под ред. В.А. Бухбиндера (1980).

Упражнения, предлагаемые ниже, заимствованы из кандидатской диссертации Н.П. Каменецкой, одного из авторов данной главы, а также из книги Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез „Теория обучения иностранным языкам” (2007) и учебника немецкого языка для начальной школы этих же авторов (1999).

Обучение монологу не сводится в настоящее время к обучению высказыванию по теме, представляющей собой не что иное, как бытовой рассказ, который может разворачиваться и как повествование, и как описание, и как рассуждение, и пр. Есть и другие типы монологических устных высказываний, которые нуждаются в серьезной подготовке, например отчет о проделанной проектной работе или научный доклад. Здесь, по меньшей мере, требуются набросок плана выступления и основная информация в виде списков, таблиц, графиков, схем и т. д. Неслучайно в последнее время получили распространение так называемые презентации в power point.

В соответствии с идеями Г.М. Уайзера, изложенными в „Теоретических основах...” (М., 1981), учащимся надлежит аналогично тому, как они выделяют глубинные смысловые вехи в процессе чтения и слушания (аудирования) текста на изучаемом языке, научиться определять таковые для построения собственного монолога по теме. Таким образом, определяется общее содержание продуцируемого текста, задается логика его развития. Глубинные смысловые вехи, в свою очередь, порождают так называемый производный материал, связанный с ними по различным ассоциативным линиям. Каждая глубинная смысловая вежа представляет собой микротему, раскрывающуюся и развивающуюся в логическом смысловом единстве, своего рода абзаце, так называемой прозаической строфе. При этом производный материал не должен ограничиваться фактами. Он должен включать и доказательства или объяснения этих фактов, и личностную оценку излагаемой информации.

Исходя из такого понимания построения монологической речи предлагается система обучения устному высказыванию по теме, состоящая из четырех этапов, на каждом из которых развивается то или иное умение. Первый этап связан с мобилизацией опыта, активизацией тематических знаний — предметных и языковых, а также знаний о построении такого рода монолога. Второй этап посвящен последовательности изложения. На этом этапе развивается умение планировать монологическое высказывание. Третий этап сосредоточен на переносе информации и ее интеграции. Наконец, на четвертом этапе учащиеся совершенствуют свое умение выразить личное отношение к излагаемым фактам.

Как отмечал Г.М. Уайзер, система обучения тематическому монологу включает в себя упражнения двух типов — структурного и содержательного. При этом упражнения *структурного типа* служат основой для упражнений содержательного типа и нацелены на установление глубинных смысловых вех готовящегося монологического высказывания по теме и их оформление в виде так называемых зачинов прозаических строф текста выступления. Упражнения *содержательного типа* призваны обеспечить производным материалом каждый из зачинов, раскрыть глубинную смысловую вежу и подразделяются на два подтипа. Одни из них управляют действиями школьников посредством ряда опор-инструкций, которые содержат соотношенные с темой ключевые слова для развертывания строфы, тогда как другие отличаются ростом объема задания и снижением количества опор. Сначала уменьшается число опор-инструкций по отдельным строфам, а затем и заранее подготовленных зачинов строф.

Идеи Г.М. Уайзера получили развитие лишь в немногих научных исследованиях. Например, в работе Н.В. Гераскевич (2000) показан путь формирования умений творческого монологического высказывания в связи с прочитанным художественным текстом. Он состоит в использовании комментария к тексту как методического приема. Включение его в логико-семантическую схему позволяет продуктивно преобразовывать текст на уровне смыслового содержания. Монологические высказывания учащихся при этом приобретают

элементы аргументации и оценки.

При отборе предлагаемых упражнений для обучения монологической речи имеют место упражнения, направленные на построение высказывания в определенной речевой форме (описание, повествование, рассуждение). От класса к классу включаются некоторые разновидности этих речевых форм, например, характеристика, репортаж, выдуманный рассказ, упражнения, требующие дать личную оценку, аргументировать сказанное.

Выбор вида высказывания и композиционной формы соотносится в некоторой степени и с тематикой. Так, например, рассказывая о любимом времени года, учащийся будет употреблять в основном описание. Рассказывая о своем рабочем дне, о школе, о жизни в спортивном лагере,— повествование; высказывая свое мнение по поводу просмотренного телевизионного фильма, ученик должен уметь рассуждать и аргументировать свою точку зрения.

Важно использовать упражнения с указаниями на логическую схему высказывания, а также заданий, требующих обоснования мысли, высказанной в нем. При этом тема формулируется с указанием на реальную или воображаемую ситуацию общения, что оказывает активизирующее и мотивирующее воздействие на учащихся (Каменецкая Н.П., 1979).

Конкретизация задач обучения связана с уточнением коммуникативных намерений и речевых умений, необходимых для реализации тех или иных коммуникативных задач (Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2007).

2-3 классы

Например:

Коммуникативные намерения:

- сообщить о...;
- запросить информацию о...

Речевые умения:

- сообщить о себе, о своем друге, о членах своей семьи (имя, что умеет делать, какой он/она);
- назвать действия, выполняемые человеком/животным;
- сообщить о местонахождении человека, животного, предмета;
- указать время действия (день, месяц, время года);
- описать животное, предмет (назвать его, назвать цвет, размер, сказать, что животное умеет делать);
- описать личность (назвать имя, возраст, род занятий, место проживания и т.д.);
- описать куклу (персонаж) — (назвать имя, дать характеристику ее/его внешности, описать ее/его одежду, выразить на элементарном уровне свое отношение к ней/к нему).

5-7 классы

Речевые умения:

- запрашивать и сообщать информацию в соответствии с коммуникативным намерением;
- логично и последовательно высказаться;
- аргументировать точку зрения/собственное мнение;
- уточнять/дополнять сказанное;
- выражать различные коммуникативные намерения;
- строить развернутые сообщения;
- использовать эмоционально-экспрессивные средства и др.

8-10 классы

Речевые умения:

- логично и последовательно излагать свою мысль /мнение;
- выразить свое мнение и эмоциональную оценку.

10-11 классы

Речевые умения:

- передавать информацию, аргументируя собственную точку зрения;
- пояснять, уточнять;
- логично и последовательно излагать информацию;
- делать обобщения, выводы, заключения;
- обоснованно использовать эмоциональные оценочные слова и фразы (Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2007).

Для иллюстрации высказанного перечислим некоторые виды упражнений:

- Расскажи о своей семье (семье твоего друга), кто чем занимается, что любит и умеет делать.
- Расскажи о своем любимом животном. Скажи, как его зовут, какой он и что он умеет делать.
- Убеди взрослых принять твоего попугая в школу для животных, скажи, какой он и что умеет делать.
- Расскажи о распорядке дня Белоснежки и семи гномов, как собираются в школу, что у них на завтрак, что они любят делать вместе.
- Расскажи о своем друге (общие сведения о нем, как он учится, помогает ли дома, ваши общие любимые занятия).
- Любишь ли ты путешествовать? Расскажи о своем последнем путешествии (сборы в дорогу, маршрут, погода во время путешествия, что особенно понравилось, куда хотелось бы поехать в следующий раз).
- Расскажи о твоём посещении театра (выставки, парка, цирка). Как ты к этому готовился. Какие у тебя остались впечатления (воспоминания)?
- Мы ждем гостей. Расскажи своей подруге, как нужно накрыть стол.
- К вам в школу пришли иностранные гости. Расскажите им о своей школе, покажите, что где находится.
- Летом мы посетили Москву (Санкт-Петербург), много фотографировали. Мы можем рассказать о нашей поездке, используя альбом с этими фотографиями (Яцковская Г. В., Каменецкая Н. П., 2005).

Анализируя условия учебного процесса, которые затрудняют создание связного высказывания на иностранном языке, некоторые методисты отмечают следующее:

- у учащихся не возникает мотивов, которые подтолкнули бы их к осуществлению речевых высказываний;
- они нередко плохо ориентируются в теме, по которой необходимо высказаться;
- учащиеся не владеют структурой речевого высказывания;
- у них не хватает запаса слов, с помощью которых можно построить речевое высказывание.

Освобождение от этих недостатков связано с активизацией учебной деятельности учащихся, прежде всего, на мотивационно-побудительном этапе, с вызовом мотива говорения. Одним из средств решения этой задачи является использование в процессе обучения игровой деятельности. Игра обучает также самостоятельному смысловому прогнозированию высказывания. Общепринятым является представление о том, что она играет большую роль при обучении диалогу. Связное высказывание может занимать соответствующее место в игровой деятельности, особенно в таких играх, как „Конференция”, „Заседание” и в любой деловой игре.

В процессе каждого вида учебно-речевой деятельности игра обеспечивает мотивы и естественные условия для ориентации в теме игры и овладения необходимым для нее языковым материалом.

Большую роль в формировании монологических умений могут сыграть драматизации, для которых характерны развернутые монологи (Ниязова А.Е., 2006, с. 151).

Ролевые игры способствуют важным для монолога умениям выражать мысли в логической последовательности, учат практически и творчески применять приобретенные

речевые умения (там же, с. 121).

При подготовке к игре учащимся нужно предложить ряд упражнений, которые помогут им овладеть способами построения речевых высказываний и выбрать необходимые для этого языковые средства (Коньшева А.В., 2006).

При проведении игр рекомендуется:

- создать игровую проблемную ситуацию;
- познакомить учащихся с игровой ситуацией;
- сформулировать главную задачу участникам игры, уточнить их роль в игре;
- вычленив необходимый для решения проблемы теоретический материал;
- создать графическую модель взаимодействия участников;
- реализовать принятое решение;
- проанализировать итоги работы;
- оценить результаты работы;
- обсудить полученные результаты с учащимися (там же, с. 166).

Разрабатывая проблему активизации учебно-речевой деятельности учащихся 7-8-х классов, методисты утверждают: проведение ролевых и деловых игр на уроке иностранного языка при обучении говорению способствует активированию учебно-речевых высказываний учащихся, а разработка и использование учителем различных наглядных средств (схем, таблиц, коллажей и т.д.) помогает учащимся осуществлять логичные и последовательные иноязычные высказывания.

Так, например, по теме „Школа” можно предложить игру „Напишем книгу вместе!” (Коньшева А.В., 2006). Это задание мы рассматриваем как подготовительное упражнение для составления монологического высказывания. Учитель предлагает учащимся несколько страничек для заполнения.

Первая страничка — фотография или рисунок школы. Заголовок: „Первый день в школе”. Каждому учащемуся выдается страничка с заданной рамкой: „Сегодня первый (второй, третий) день в школе. В этом году я хотел бы выучить...”. Ученики обсуждают и заполняют свои странички, прибегая к помощи учителя. Обратная сторона страничек чистая — это место для заметок родителей (книгу по очереди берут домой, чтобы родители записали свои комментарии). Если родители заполняют странички на русском языке, ученики переводят их на иностранный.

Варианты: Учитель раздает листы бумаги с надписью „Это всё обо мне” (можно придумать и другую надпись). Каждый учащийся заполняет свою собственную страницу, украшая ее по своему вкусу необходимыми рисунками, фотографиями и т.д. и помещая туда всю необходимую информацию о себе. Соединенные вместе листочки составляют справочник учеников класса (группы). Они могут служить опорой для высказывания каждого учащегося о себе и своих товарищах. Если школа хорошо оснащена, можно использовать компьютеры.

Следовательно, игра является эффективным средством активизации речевой деятельности при овладении говорением. В преодолении трудностей при построении монологического высказывания важную роль играют разного рода опоры. Они выступают как стимул, побуждение к действию, вызывают ассоциации с жизненным опытом учащихся и их речевым опытом, сообщают определенную информацию, полезную для построения монологического высказывания.

Опоры могут быть вербальными, побуждающими учащихся сконцентрировать свое внимание на главном. В качестве вербальных опор может выступать микротекст, план, слово как смысловые вехи, лозунг, поговорка, подпись, изобразительными — кинофильмы, диафильмы, серия рисунков, фотографий.

Опоры можно классифицировать и по способу управления речевой деятельностью: *содержательные* (кто? что? где? когда?), *смысловые* (зачем? почему? с какой целью?).

Опоры можно соотносить и с определенными речевыми формами:

- „структурный скелет” логико-смысловая схема, задаваемая определенной

последовательностью вопросительных слов (who? where? when? etc);

- *структурная схема* (совместимость производимого действия, адресованность действия и т. д.);
- *план в виде тезисов или вопросов;*
- *опоры на зачин и концовку.*

Ю.А. Комарова считает, что „...опоры всех указанных видов позволяют программировать речевой замысел, общее направление, предметное содержание и план высказывания” (Комарова Ю.А., 2006).

Кроме опор, получаемых в готовом виде, о которых шла речь выше, так называемых объективных опор, важно стимулировать использование и субъективных опор, которые учащиеся сами составляют для своего высказывания. В качестве комбинированной опоры рекомендуют использовать *коллажи*, особенно при работе со *страноведческим материалом*. Прием коллажирования позволяет объединить „фабулу текста”, ход событий или смысловую опору для пересказа. Коллаж позволяет соединять вербальную, графическую и изобразительную наглядность, глубже проникнуть в тему, развивает творческое мышление, не давая готового содержания высказывания, но предлагая возможность планировать содержание высказывания самостоятельно.

„По форме и содержанию коллаж — это средство зрительной наглядности, представляющее собой образное, схематически фиксированное с помощью языковых и экстралингвистических средств отображение некоторой части предметного содержания, объединенного ключевым ядерным понятием” (там же, с. 297).

Постепенное снятие опор способствует повышению самостоятельности обучаемых в иноязычной речевой деятельности. Этот процесс имеет свои стадии: текст-образец, выступающий в качестве наиболее развернутой опоры, редуцируется и в последствии сменяется, например, опорой на афоризмы, пословицы, подписи к карикатурам, ситуацию, тему и др. К этому времени у учащихся уже должны быть сформированы внутренние опоры, обеспечивающие переход от высказывания по опорам к самостоятельному высказыванию по собственной программе.

Одной из наиболее продуктивных опор является в настоящее время видео. Эффективность использования видеоматериалов обусловлена тем, что они „представляют собой образцы аутентичного языкового общения, создают атмосферу реальной языковой коммуникации, делают процесс усвоения иноязычного материала более живым, интересным, проблемным, убедительным и эмоциональным” (Там же, с. 192).

По жанру видеоматериалы представляют собой художественные фильмы, видеорекламы, мультфильмы, видеоклипы, блоки новостей, фрагменты ток-шоу, спортивные и исторические хроники, фрагменты документальных фильмов и т.д. По дидактическому назначению они могут быть инструктивными, иллюстративными, инструктивно-иллюстративными; по функциональному предназначению могут выступать в качестве содержательной и смысловой опоры.

Обучение с опорой на видеоматериалы предполагает наличие пяти этапов работы:

- 1) подготовительного,
- 2) рецептивного,
- 3) аналитического,
- 4) репродуктивного,
- 5) продуктивного (Там же, с. 193).

Подготовительный этап предусматривает введение новых лексических единиц и тренировку учащихся в их употреблении, активизацию уже изученного лексико-грамматического материала. Используемые на этом этапе упражнения могут включать задания, прочитать и запомнить словосочетания, заполнить пропуски в предложениях, раскрыть скобки, поставить глагол в необходимую видовременную форму; описать в трех-четырёх предложениях ситуацию, изображённую на картинке, употребляя новые словосочетания; придумать продолжение ситуаций, начинающихся со следующих

предложений; употребить данные в скобках словосочетания; к приведенному ниже диалогу добавить три-четыре предложения; употребить новые словосочетания; объединить данные ниже словосочетания в один мини-рассказ, назвать его.

Рецептивный этап включает в себя упражнения на восприятие, понимание и запоминание информации. В их число входят упражнения типа:

- посмотрите и ответьте на следующие вопросы;
- посмотрите и скажите, о чем повествует видеофрагмент (четыре-пять предложений), посмотрите и организуйте следующие предложения в порядке их следования в видеофрагменте;
- посмотрите и соедините стрелками начало и конец предложений, чтобы получилось мини-повествование об увиденных событиях;
- расскажите „по цепочке” сюжет увиденного;
- закончите нижеследующие предложения (ориентируйтесь на увиденный видеофрагмент и т.д.).

Нельзя не отметить, что часть перечисленных здесь упражнений носит скорее продуктивный характер (см. например первое, второе, четвертое — *авторы*).

Аналитический этап — организация учебной деятельности по осознанному овладению структурой монолога и диалога с опорой на письменный текст, представляющий собой транскрипт просмотренной видеоинформации, который позволяет неоднократное обращение к анализируемому материалу. Комплекс упражнений на этом этапе предполагает аналитическую деятельность, осуществляемую на двух уровнях:

- анализ структуры монологического высказывания;
- анализ структурно-семантических компонентов, характерных для конкретного вида монолога (описание, повествование, рассуждение).

На данном этапе на сознательном уровне формируется алгоритм программы построения монолога.

Репродуктивный этап формирует содержательную опору с помощью условно-речевых упражнений типа:

- посмотрите и скажите, чем начинается эпизод, о чем повествует и чем он заканчивается;
- перескажите сюжет от лица...;
- озвучьте видеофрагмент;
- расскажите, о чем повествует видеофрагмент, изменив зачин (перенесите действие в другое время, место и т.д.).

Продуктивный этап должен обеспечить практику в общении. Упражнения, используемые на данном этапе, предполагают неподготовленную речь, осуществляемую в индивидуальном, парном и групповом режиме. Видеоматериалы выступают на этом этапе как смысловая основа и стимул к говорению. Для данного этапа Ю.А. Комарова рекомендует следующие упражнения:

- докажите, что главная героиня...; для этого опишите ее внешность, охарактеризуйте ее поведение;
- представьте, что вы режиссер просмотренного видеоклипа, объясните идею несовпадения видеоряда со словами песни;
- докажите, что главная героиня является типичным/нетипичным представителем современного молодого поколения;
- напишите рецензию на просмотренный видеоклип, раскройте „формулу” его успеха;
- опишите социальный портрет покупателя, которому адресованы следующие рекламы;
- просмотрев блок реклам, сделайте вывод, какой возрастной категории покупателей данные рекламы адресованы, какие средства „воздействия” на потенциального покупателя использованы в каждой отдельной рекламе;
- посмотрите фрагмент из художественного фильма; считаете ли вы, что главная героиня была права в данной ситуации? Почему вы так полагаете? Что сделали бы вы

на ее месте? Предположите, что с главными героями произойдет дальше (Там же).

Продуктивный этап является завершающей ступенью работы по формированию умений и навыков монологической речи.

Несмотря на то что, как представляется, отнесение отдельных упражнений к тому или иному этапу не столь уж бесспорно, в целом выделение указанных этапов, несомненно, заслуживает внимания.

Разрабатывая идеи, направленные на модернизацию обучения иностранным языкам, Санкт-Петербургские исследователи выдвинули предложение использовать так называемый „кейсовый метод” в обучении иноязычному говорению (Колкова М.К., с. 103).

Этот метод предполагает организацию учебного материала кейсовым способом, то есть „использовать упражнения, обеспечивающие активизацию четырех основных компонентов, выделяемых в содержании обучения иноязычному говорению:

- 1) мотивационного,
- 2) процессуального,
- 3) результативного,
- 4) рефлексивного" (Там же, с. 109).

Эти компоненты соотносят с этапами порождения высказывания, выделенными И.А. Зимней: мотивационно-побудительным этапом формирования и формулирования мысли и реализующим.

Освоение содержания обучения должно осуществляться в упражнениях следующих групп:

- упражнения, направленные на обеспечение учащихся:
 - учебно-речевой ситуацией, темой, проблемой, способствующими вызову коммуникативно-познавательного мотива говорения и коммуникативного намерения;
 - языковым и речевым материалом;
 - различными схемами;
 - таблицами для успешного планирования и программирования иноязычного высказывания;
- упражнения, направленные на подготовку дискуссий, проектов, брейнстормингов, способных активизировать учебно-речевую деятельность учащихся (без использования вспомогательных языковых, речевых и наглядных средств);
- упражнения контрольного характера (Там же, с. 112).

Преимущество предлагаемого подхода состоит в том, что он теоретически обоснованно и точно определяет цель учебного действия, учитывает иерархию целей и целенаправленно организует учебную деятельность.

Распространенной формой работы над монологической речью является построение высказывания в связи с прочитанным текстом. Это, как правило, оценочное высказывание: выражение своего мнения по поводу прочитанного или сообщение дополнительной информации, известной ученику, по данной теме и т.п. Рассмотрим модель управления процессом порождения монологического высказывания на основе текста для чтения, разработанной М.А. Нуждиной (Нуждина М.А., 2002). Ею выделено пять этапов управленческого цикла: 1) предтекстовый; 2) текстовый; 3) связанный с проверкой понимания текста; 4) связанный с переработкой информации, содержащейся в тексте, с целью ее присвоения; 5) связанный с порождением устно-речевого высказывания. В модели подробно расписаны задачи каждого из этапов и учебные действия, осуществляемые учащимися на каждом из них и соотнесенные с различными видами чтения.

Одним из наиболее перспективных путей обучения спонтанной монологической речи видится в задействовании когнитивных и аффективных факторов.

Покажем их эффективность на примере обсуждения моральных дилемм на занятиях по иностранному языку со старшеклассниками.

Едва ли кто-либо станет отрицать, что обучение иностранному языку требует от учителя понимания того, как учатся школьники. Однако часто приходится с сожалением

констатировать, что факторы учения принимаются во внимание в последнюю очередь. Так, в научно-методических работах, а также в учебниках и учебных пособиях по иностранным языкам внимание, в первую очередь, уделяется анализу и систематизации языковых средств, структуре монологического высказывания, то есть результату, а не тому, как происходит собственно учение, то есть пути к нему. Тем не менее, эти языковые средства, риторическая организация монолога и т.д. могут быть усвоены должным образом лишь как отражение мыслительных процессов, свойственных человеку. Изучение иностранного языка вообще и обучение монологической речи, в частности, обусловлено тем, как наш мозг следит за информацией, организует, сохраняет, извлекает ее. Когнитивная психология рассматривает ученика как активного обработчика информации. Основным приемом обучения, ассоциирующимся с когнитивной теорией изучения языка и способствующим развитию у школьников неподготовленной монологической речи, является задание, направленное на решение проблемы. Не меньшее значение при этом отводится аффективным факторам.

Аффект, определяемый психологами как быстро возникающее, очень интенсивное и кратковременное эмоциональное состояние, вызываемое сильным или особо значимым для человека стимулом, включает в себя аспекты нашего бытия, связанные с эмоциями и позицией (отношениями), и играет значимую роль в изучении иностранного языка и особенно в овладении спонтанной речью.

Внимание к аффективным факторам, безусловно, не обеспечивает решения всех проблем изучения иностранного языка и не означает, что когнитивным аспектам процесса учения следует придавать меньше значения. Учитель наверняка лишь причинит ущерб учащимся, если не снабдит их инструментарием для овладения лексикой, грамматикой, произношением и прагматическим пониманием, что так необходимо для общения на изучаемом языке. Однако нельзя не согласиться с утверждением А. Андерхилла, что учителя, отказывающиеся принимать в расчет аффективные факторы, рискуют упустить некоторые наиболее существенные составляющие управления успешным учением (Underhill A., 1989, p. 250-260). Внимание к ценностям и аффективным проблемам, таким, как самооценка, как видится, будет способствовать развитию у старшеклассников здоровых ценностных ориентации, адекватной оценки своих личностных качеств, возможностей и места среди других людей, которые наверняка будут в числе наиболее важных регуляторов их поведения. Данные из различных областей знания свидетельствуют о том, что обращение к концептам, связанным с аффектом, играет весьма важную роль в разрешении разного рода проблем и достижении индивидами образа жизни, ведущего к наиболее полной самореализации. В медицине, психологии, конфликтологии, образовании и других сферах возрастает интерес к гуманистическим подходам и аффективной стороне жизни.

Учет аффективных факторов способствует оптимизации учебного процесса и имеет отношение, во-первых, к выбору материалов и заданий, которые являются мотивирующими для учащихся, побуждают их к развернутым высказываниям; во-вторых, к способам обращения с ошибками, которые не вызывают тревожности; в-третьих, к заинтересованности в совершенствовании самооценки школьников на занятиях; в-четвертых, к стремлению учителя иностранного языка выполнять роль помощника, создающего благоприятные условия для учения; в-пятых, к развитию автономии ученика; в-шестых, к проявлению проницательности, или, как выражаются психологи, инсайта (то есть моментального научения), когда используются знания из теории стилей учения.

Значительные возможности для эффективного задействования аффекта предоставляют проблемные задания, нацеливающие на высказывания о будущей деятельности школьников (учеба, работа), что особенно характерно для профильных классов, а также с обсуждением личностных и межличностных проблем, в которых проявляется конфликт между правами, обязанностями и потребностями индивида.

Среди проблемных заданий большой популярностью у старшеклассников пользуется *обсуждение моральных дилемм*. Оно, как показывает опыт, может служить средством развития спонтанной беглой монологической речи учащихся даже с весьма скупым

диапазоном языковых средств. Кроме того, оно обладает огромным воспитательным потенциалом и способствует развитию нравственного сознания школьников, формированию у них этического кодекса, в основе которого — уважение прав других людей, терпимость и сопереживание.

Так, например, знакомясь с жизнью и творчеством талантливой английской виолончелистки Жаклин Дю Пре через фильм "Hilary and Jackie" и воспоминания о ней, опубликованные в журнале "Classic FM", учащиеся столкнулись с целым рядом вопросов: *Как относиться к этой непростой личности? Является ли она великим музыкантом-исполнителем? Имеем ли мы право осуждать ее за совершенные поступки? Имели ли авторы фильма право вольно интерпретировать реальные персонажи и события? Где правда, а где вымысел?* Обсуждение таких вопросов, которые часто становятся для подростков личностно-значимыми, погружает их в ситуацию реального общения. Здесь стирается грань между монологическим и диалогическим или полилогическим общением. Личностная вовлеченность учащихся достигается за счет использования побуждающего к активному размышлению материала, подобного вышеупомянутому. В подростковом возрасте школьники подходят к решению проблем через размышление над абстрактными вопросами, например: *Что такое справедливость? Что общество должно ожидать от своих членов?* Именно на основе принципа справедливости, согласно теории И. Кольберга (Kohlberg I., 1963), вырабатываются решения моральных дилемм. При этом очень важными и полезными, с точки зрения морального развития личности ученика, играют высказывания известных деятелей искусств. Так, слова маэстро И. Менухина, для которого чувство справедливости было эквивалентом понимания свободы — *Freedom is not a right but a responsibility for the freedom of another*, — не только вызвали отклик у учащихся, которые сравнивали его трактовку понимания свободы с собственной, но и оказались отправным моментом для самостоятельного монологического высказывания и поиска аргументов в защиту или против высказанного мнения.

Занятие, на котором обсуждается моральная дилемма, может строиться в три этапа.

На первом этапе формулируется дилемма (например: *Имели ли авторы фильма "Hilary and Jackie" право вольно интерпретировать реальные персонажи и события?*); учащиеся разъясняют собственные понятия справедливости, и учитель старается создать позитивную атмосферу, в которой они будут готовы активно слушать развернутые высказывания друг друга.

На втором этапе учащиеся образуют три группы в зависимости от ответа на сформулированный вопрос: в первой группе те, которые считают, что авторы фильма имели право на столь вольную интерпретацию (каждый высказывает свое мнение и аргументирует его), во второй — те, которые настаивают на том, что такого права они не имели, а в третьей — те, которые не могут дать однозначного ответа. Возникает ситуация обсуждения, в которой ученик строит свое развернутое высказывание. Это позволяет школьникам чувствовать себя комфортно, поскольку в малых группах легче формируется чувство доверия и сотрудничества. В каждой из трех групп обсуждаются следующие вопросы дилеммы, предложенные учителем, и записываются доводы к ответам на них:

- Did the authors of the film have a right to interpret the real people and events so freely? Why or why not?
- If Jacqueline Du Pre had been just an ordinary musician, did the authors of the film have a right to interpret her life? Why or why not?
- Does the film condemn her? Why or why not?
- Should feature films be true to life? Why or why not?
- Should filmmakers generally strive for the authenticity of the people and events being filmed? Why or why not?
- Why should people generally do everything they can to avoid hurting others?
- How does this relate to the film "Hilary and Jackie"?

Во время обсуждения учащиеся часто переходят на родной язык. Это свидетельствует о

том, что задание им нравится и что они приносят в него собственные знания и опыт. Затем они формулируют и записывают свои доводы на изучаемом языке, а учитель помогает им при этом.

Третий этап состоит в презентации школьниками своих доводов во вновь созданных группах по три человека с разными подходами к решению проблемы или в ходе общей дискуссии. Таким образом, монологическое высказывание включается в групповое общение. Учителю целесообразно поощрять внимательное отношение учащихся к позициям друг друга, а также их готовность посмотреть на проблему с позиции авторов фильма и его героини, поскольку умение принять на себя роль есть предпосылка развития морального мышления.

Использование проблемных заданий способствует развитию умения передавать свои мысли и чувства, рассуждать и вместе с тем слушать собеседника и задавать вопросы. В своем стремлении к спонтанному построению сообщения, как показывает опыт, обучающиеся живо преодолевают языковые препятствия, переходя от монолога к диалогу или полилогу.

Итак, овладение сложным речевым умением происходит, когда учащиеся активно думают о том, чем они овладевают. Однако прежде чем они смогут активно думать, они должны захотеть это делать. Их эмоциональная реакция на учебный опыт, отношение к учению определяют инициацию процесса познания.

Еще раз заметим, что аффективная сторона учения не противопоставляется когнитивной и не является просто ее „оборкой”. Даже на нейробиологическом уровне, как показали проведенные исследования, эмоции есть необходимая часть рассудка. Они связывают то, что значимо для нас, с миром людей, вещей и событий. Таким образом, эмоциональный настрой играет большую роль при обучении монологическому высказыванию, особенно неподготовленному.

В качестве завершающей формы работы над монологическим высказыванием могут использоваться проекты, работа над которыми обычно затрагивает как интеллектуальную, так и эмоциональную сферу учащихся. Это имеет место благодаря тому, что проектная методика позволяет включить учеников в социальную сферу, вывести за пределы класса, учит собирать материал содержательного плана, необходимый для убедительного построения монолога, партнерству при создании речевого целого, делает реальными мотивы обучения.

Приобщение учащихся к решению действительно интересных для них и для общества задач обогащает учащихся различными видами культурно-политической, эстетической, экологической информацией.

Так, чтобы приобщить учащихся 9-х классов к истории развития техники и технологий В.В. Копыловой предлагается тема „Какие научные открытия сыграли наиболее важную роль в истории человечества?” (Копылова В.В., 2006). Девятиклассникам было предложено выбрать четыре-пять открытий в области науки, которые повлияли на ход развития человечества, описать эпоху и само открытие на английском языке.

Разработка проекта заняла два месяца, так как учащимся необходимо было не только найти описание достижения человечества, но и продумать, как изложить его на английском языке, а также проиллюстрировать. Тема проекта обсуждалась на уроке, и для определения самых значимых открытий использовался так называемый „мозговой штурм”.

Были выбраны следующие открытия: изобретение пороха, развитие генетики, ядерной физики и микроэлектроники.

Разработка темы потребовала от учителя большой работы с различными словарями, так как приходилось вводить микроязык науки и новую лексику (порох, атомный реактор, микроэлектроника, генетика, фермент, матрица и т.д.). Источниками информации были различные энциклопедии, справочники, изданные на двух языках, интернет-сайты на английском языке. При работе над проектом велся дневник, где указывалось, что удалось сделать. Сами девятиклассники завели на одном из стендов раздел "SOS", в котором они

могли обратиться ко всем за помощью в подборе необходимого слова, понятия, определения.

На презентацию проекта были приглашены учителя-предметники. Учащиеся выступали со своими докладами. Научные знания, полученные школьниками при выполнении заданий, приобрели личностный смысл, многие задумались о своем будущем (Там же).

Тема проекта может быть реально значимой, может быть игровой.

Некоторые исследователи считают, что одним из недостатков обучения иностранному языку в целом и монологической речи, в частности, является отсутствие в используемой для обучения литературе поэтических текстов.

В статье „Возможности использования лирического текста на уроке иностранного языка” Д.В. Цыкалов утверждает, что в качестве учебных текстов, помогающих активизировать речевую коммуникацию как в устной, так и в письменной форме, могут быть использованы художественные тексты, которые он характеризует как коммуникативно-направленные вербальные произведения, обладающие эстетической ценностью (Цыкалов Д.В., 2003, с. 172).

В своей статье автор ссылается на Ю.М. Лотмана, утверждающего, что „поэзия значительно информативнее чем любые непоэтические формы речи. Подлинно оригинальное произведение включает в себе неисчерпаемый источник смыслов и долго не теряет свою культурную значимость”.

Дополнив музыкальным сопровождением содержание лирического текста, можно способствовать повышению эффективности обучения иностранному языку через формирование личностных смыслов, связанных с восприятием художественного произведения и его воспроизведения в устной форме. Лирическое стихотворение обладает целым рядом характеристик, существенных для связного монологического высказывания. Максимально сжатые и предельно компактные тексты содержат в себе большое количество информации и обладают определенным структурным контекстом.

Лирические произведения малого стихотворного размера удобны для работы на уроке. Наиболее распространенные формы работы со стихотворением — анализ и интерпретация, затем пересказ в прозе и выражение своего мнения с элементами аргументации.

Использование поэтических текстов учит понимать и ценить слово и развивает литературный вкус на иностранном и родном языках.

Таким образом, в последней части данной главы мы стремились показать взаимосвязь монологической и диалогической речи, хотя, безусловно, обучение им имеет свои существенные особенности.

Глава 3. Обучение чтению

1. Чтение как вид речевой деятельности

Чтение представляет собой вид речевой деятельности, входящий в сферу коммуникативно-общественной деятельности людей, реализуемой в форме вербального опосредованного общения (Леонтьев А.Н., 1972). Иными словами, чтение — это коммуникативная деятельность, направленная на получение информации, содержащейся в письменном тексте, способ общения через текст.

Процесс чтения состоит из двух составляющих с точки зрения участвующих в нем механизмов: механизмов восприятия печатного кода и механизмов активной переработки читаемого, обеспечивающих „присвоение” содержания печатного текста, его понимание и осмысление. Эти две стороны процесса чтения — прием и осмысление письменной информации, ее перцептивная и смысловая обработка обеспечиваются целым рядом действий и операций, которые совершает читающий для получения желаемого результата. При этом в чтение включены не только действия чисто рецептивные, но и продуктивные элементы (например, актуализация опыта, предвидение). В этом смысле можно подвергнуть сомнению устоявшуюся привычку относить чтение к рецептивным видам речевой деятельности. Более правильно именовать его внутренне активной формой речевой деятельности (Зимняя И.А., 1973). При чтении мыслительная задача решается вербальными

средствами для себя. Этим чтение и слушание отличаются от говорения и письма как внешне активных форм речевой деятельности, когда вербальные средства используются для общения с другими людьми.

Построение методики обучения чтению опирается на знание алгоритма (последовательности) действий, необходимых для протекания процесса чтения, знание динамики коммуникативных задач, которые должны решаться в процессе чтения. Выбор адекватных обучающих приемов позволяет развивать и совершенствовать мыслительные механизмы, задействованные в процессе чтения.

2. Чтение как речемыслительный процесс

Изначальным моментом чтения, его сенсорной основой является зрительное восприятие текста. Процессы зрительного восприятия при чтении изучены в психологии наиболее подробно. К ним относят:

- узнавание букв и буквенных комплексов, морфем, синтезирование, расчленение буквенного набора на морфемы (структурирование), предвосхищение и угадывание компонентов буквенного словоряда, узнавание графического образа слова;
- перекодирование структурированных буквенных рядов в звуковой ряд (внешнее или внутреннее озвучивание) и узнавание акустического образа слова и словосочетаний;
- соотнесение образа звучания с вероятностным значением; переход от акустического воплощения слова к его семантическому корреляту;
- узнавание пусковых грамматических сигналов и запуск сочетательных схем сложных и производных слов, синтезирование таких слов путем анализа через синтез;
- запуск контуров фразового стереотипа и его разворачивание, структурирование и синтезирование синтагм и высказываний.

Таким образом, визуальный прием информации включает собственно орфоэпические операции, соответствующие системе буквенно-звуковых взаимоотношений, принятых в данном языке, а также грамматические операции и действия, связанные с восприятием и переработкой формальной основы предложения, которое в процессе его считывания должно быть преобразовано во внутренне воспроизводимое высказывание (либо внешне воспроизводимое при чтении вслух). При зрелом чтении данные операции и действия совершаются без актуального участия сознания.

Другая сторона процесса чтения — осмысление — не поддается прямому наблюдению; поэтому о нем судят опосредованно, чаще всего по результатам чтения, а также на основании данных, полученных при анализе восприятия.

Смысловая обработка поступающей информации начинается уже с момента ее восприятия. До начала чтения чтец неосознанно анализирует ситуационный контекст. Его общая тематическая компетенция заставляет чтеца выдвинуть гипотезы, формирует ожидания того, о чем пойдет речь. В дальнейшем при гипотетическом построении из слов смыслового образа предложения, при выведении смысла фразы, абзаца, текста из значений отдельных слов читающий активно прибегает к антиципации — упреждению или вероятностному прогнозированию. Оно основано на свойстве мозга восполнять пропущенное и предвосхищать еще не наступившие факты или события (Жинкин Н.И., 1958). Сущность этого явления состоит в том, что, опираясь на предшествующий опыт и переработку уже прочитанного, читающий угадывает то, что чувственно (сенсорно) им еще не воспринято. Феномен предвосхищения действует на уровне вербальных и смысловых гипотез. Появление вербальных гипотез обуславливается „лингвистическим опытом чтеца, знанием системы языка и правил речевого общения” (Зимняя И.А., 1971). Вербальные гипотезы охватывают как отдельные слова и их части, так и сочетания слов и общую структуру предложения. Во всех случаях они обуславливаются мыслительными процессами, зависят от понимания уже воспринятого и от прогнозирования на уровне смысла. Автоматизм же перцептивных операций создает базу для возникновения таких гипотез и их мгновенную проверку.

Другой частотной операцией, применяемой при осмыслении текста, является дедуктивное

восполнение пробелов в понимании, которые могут быть вызваны недостаточно совершенной языковой компетенцией читающего или недостаточными тематическими знаниями. В осмыслении текста участвуют другие важные психические механизмы — память, воображение; задействуются аналитические и синтетические операции. К аналитическим операциям, например, можно отнести соотнесение предполагаемого смысла слова с контекстом (power в политических текстах — *власть*, в международной прессе — *держава, государство*, в техническом контексте — *сила*, по электронике — *напряжение*, по теплотехнике — *мощность*).

Сформированные механизмы восприятия письменного текста облегчают его смысловое декодирование и, наоборот, смысловая обработка поступающей информации влияет на протекание ее восприятия. Этот факт подтверждается многочисленными наблюдениями. Например, подготовленный чтец, как правило, не фиксирует внимание на опечатках в словах; без затруднений читает и понимает недописанные или неразборчиво написанные слова; безошибочно узнает буквы в словах, расположенные на расстоянии, физически недоступные для четкого зрительного восприятия (вывески, надписи); при одномоментном предъявлении материала воспринимает в несколько раз больше, если материал представляет собой связное предложение, а не набор отдельных слов, слоги или буквы.

Необходимо подчеркнуть, что качество протекания смысловой переработки информации влияет на процесс восприятия только у опытного чтеца. У начинающего чтеца смысловая обработка информации следует за перцептивной, и ее влияние на последнюю если и проявляется, то лишь в форме угадывания, часто не мотивированного и ложного. Большой разрыв во времени между обработкой языкового материала и смысловой переработкой информации, „затянутость” этапа перцептивной работы как следствие отсутствия соответствующих автоматизмов отрицательно сказывается на понимании содержания читаемого. При зрелом же чтении процессы восприятия и смысловой переработки информации происходят одновременно, одномоментно (Соколов А.Н., 1968). В ходе протекания этих процессов чтецом устанавливается значение воспринимаемых единиц, устанавливается связь со значением других единиц и со смыслом предложения в целом, со смыслом абзаца, законченного в смысловом отношении текста.

Фактически процессы перцептивной и смысловой переработки неотделимы друг от друга, они не только происходят одновременно, но и во многом определяют протекание друг друга. Поэтому их разграничение носит условный характер.

3. Механизмы восприятия и единица восприятия

При изучении зрительного восприятия наиболее широкое применение получила методика фотографирования движения глаз, которая, по мнению большинства исследователей, позволяет судить и о других процессах, происходящих одновременно с восприятием. Использование данных о движении глаз для интерпретации мыслительных процессов представляется возможным еще потому, что, овладев умением чтения, человек не фиксирует внимание на самом процессе чтения, механизм которого почти не зависит от внешних условий (освещенность текста, размер шрифта, продолжительность времени чтения и т.д.) (Luckiesh M., Moss F., 1959).

Восприятие зрелого чтеца направлено на содержание, поэтому языковая форма им часто даже не замечается. У неподготовленного чтеца при восприятии текста внимание рассеивается: на понимание отдельных единиц, их синтез и перевод в смысл.

Зрительное восприятие материала осуществляется во время остановок движения глаз вдоль строки. Чередование скачков и остановок при непрерывном чтении у зрелого чтеца носит различный характер: остановки примерно одинаковой продолжительности распространяются на строке через относительно равные интервалы. Количество остановок на строку (5-7), как и их длительность (около 0,2 сек.), у одного и того же чтеца имеют тенденцию к стабильности. Ритмичное движение глаз иногда нарушается регрессиями — фиксациями после возвратного (справа налево) движения глаз по строке. Общее количество их, однако, невелико: одна-две на несколько (5-6) строчек. Во время остановки глаз чтец

получает всю необходимую ему информацию, которая подвергается перцептивной и смысловой переработке; так что время паузы можно рассматривать как время, необходимое для протекания соответствующих процессов.

В теории не выработано однозначное определение единицы восприятия при чтении (поле восприятия при чтении, поле фиксации, поле чтения — так называют расстояние между двумя остановками глаза), поскольку не удалось выявить какие-либо закономерности в распределении фиксаций на строке. Очевидно лишь одно — характер и величина единицы восприятия различаются у зрелого и неподготовленного чтецов и зависят от качества протекания смысловой переработки информации, то есть от уровня сформированности мыслительных процессов.

Предполагают, что графический материал воспринимается комплексами, для которых характерно наличие смысла. Наиболее распространенной является точка зрения, согласно которой восприятие печатного материала осуществляется на уровне слова (Фрумкина Р.М., 1971). Специальные экспериментальные исследования показывают, что при зрительном восприятии текста единицей принятия решений является единица, не меньшая, чем слово. Помимо удобства в чисто практическом плане такое допущение не противоречит и природе протекающих процессов; целостный характер восприятия предполагает графическую и смысловую законченность воспринимаемого, что присуще слову. Восприятие слова носит целостный характер, и только в случае встречи с неизвестным ранее словом оно может стать поэлементным.

Ситуация поэлементного восприятия часто присуща школьному обучению чтению даже на его завершающем этапе.

Подавляющее большинство исследователей считают, что слово узнается по его общей конфигурации с опорой на дифференциальные признаки. Слово для читающего — „целостная, хотя и расчлененная внутри себя единица”, поэтому „восприятие чтеца и целостно, и дифференцировано в одно и то же время” (Шварц Л.М., 1941, с. 45).

Восприятие зрительного образа слова сопровождается актуализацией его слухомоторного образа, без чего невозможно его узнавание, ибо „связи с любого анализатора образуются всегда при участии двигательного анализатора и при репродукции ранее сложившихся связей” (Жинкин Н.И., 1954, с. 90-91). Иначе говоря, чтение сопровождается внутренним проговариванием. Большинство исследователей считают, что оно имеет место независимо от скорости чтения. В условиях незатрудненного чтения, в котором преобладает симультанное узнавание языкового материала, оно носит редуцированный, свернутый характер; в случае изменения цели чтения или условий его протекания оно становится более развернутым и может приближаться к внешней, громкой речи. Артикуляция достигает наибольшей степени проявления при чтении с установкой на запоминание и последующее воспроизведение содержательной информации текста или при чтении очень трудного для читающего материала (Соколов А.Н., 1963). Внешним проявлением того, что внутреннее проговаривание носит свернутый характер, является скорость чтения: скорость (незатруднительного) чтения про себя значительно (у очень хороших чтецов в 5-6 раз) превышает скорость чтения вслух, физический предел которой равен 500 звуков в минуту.

Таким образом, процессы восприятия печатного текста у зрелого чтеца предельно автоматизированы. Об этом свидетельствует и краткость одной фиксации сознанием (0,15-0,25 сек.), которая оказывается достаточной, чтобы по неполно и даже неотчетливо воспринятому зрительному образу восстановить слухомоторный образ языковой единицы, узнать ее и соотнести со значением других языковых единиц. Автоматизм проявляется и в том, что в одинаковых условиях чтения длительность фиксаций сознанием у одного и того же индивида стабильна: корреляция первого и повторного чтения равна $0,95 \pm 0,1$ (Walker R., 1933). Столь высокая степень автоматизма перцептивных операций и приводит к выводу о том, что воспринимаемый языковой материал не фиксируется сознанием читающего, а уходит на подсознательный уровень. Кроме того, при изменении цели или условий чтения, в частности, при возникновении затруднений в понимании, свернутые операции анализа,

которые лежат в основе перцептивной переработки материала, развертываются, и глобальное восприятие сменяется поэлементным. Другими словами, опытный чтец осуществляет перцептивную переработку материала по-разному в зависимости от конкретных условий чтения. Высокий автоматизм перцептивных операций и позволяет читающему сосредоточиться на мыслительных операциях, связанных с достижением цели чтения — понимания читаемого.

При затруднениях в понимании единиц при восприятии читающий уменьшает произвольно, а иногда и непроизвольно объем единиц восприятия, что проявляется в нарастании количества фиксаций глаз, подвергает трудную единицу детальному анализу: расчленение слова на мелкие части осуществляется путем его семантического анализа (слово делится на морфемы, редко на слоги и никогда на буквы). Доказано также, что наибольшее влияние на изменения ритмичности движения глаз и скорости чтения оказывает цель чтения, коммуникативные задачи, определяющие характер дальнейшего использования полученной информации, а также содержание текста (знакомая/незнакомая читающему область знаний).

4. Техника чтения

Обучение чтению как процессу восприятия и переработки графически зафиксированного текста начинается с развития навыка озвучивания слов, которое опирается на моторно-слуховые соответствия графическим образам, усвоенным предварительно. Осознание буквенного состава слов должно облегчить учащимся переход к буквенно-звуковым соответствиям и открыть путь к самостоятельному озвучиванию новых слов с правилосообразным звуко-буквенным составом. Степень возможности опереться на правила озвучивания орфограммы зависит от орфографической системы конкретного языка. При овладении чтением на немецком, испанском или французском языках опора на правила может быть весьма значительной. На английском языке правила могут быть использованы только в качестве ориентирующих, так как уже на начальном этапе учащиеся сталкиваются с наиболее употребительной лексикой, относящейся к древнему слою словарного состава и сохранившей традиционный орфографический облик, не соответствующий с орфографическими правилами: *are, have, give, many, one, two* и др. Поэтому правила, которые на начальном этапе неизбежно должны носить обобщающий характер, оказываются осложненными большим количеством исключений, снижающих их ценность. Самое же главное состоит в том, что в этом случае графический образ слова запечатлевается в сознании учащегося как целостная орфограмма и узнается по его критическим точкам. Правилосообразный состав слова при этом не осознается. Вот почему решающим при усвоении слов является „запечатление” их целостного образа.

Наиболее эффективно запечатление происходит при одновременном проговаривании слова и его соотнесении со значением. Наибольший эффект достигается при работе над словом в коммуникативном контексте, в котором новое слово имеет ключевое значение. Поэтому в современной методике принята отработка техники чтения на материале предложений, фраз, все слова которых предварительно семантизированы. Эффективности запечатления слов способствует также подключение кинестезии: письма, особенно письменного воспроизведения по памяти, играющего важную роль в развитии апперцепции; записи слов со слуха, укрепляющие зрительно-слухо-моторные связи. Продуктивно сочетание тренировки в чтении слов с имитацией фраз, текстов небольшого объема, записанных на пленку. Это позволяет учащимся одновременно осваивать мелодику языка.

Работа над развитием навыка озвучивания письменного текста исключительно важна по той причине, что любое чтение характеризуется наличием этого механизма. Во внутренней речи (при чтении про себя) озвучивание проявляется как проговаривание. В начале обучения чтению оно может быть четко выражено в виде шевеления губами. По мере овладения чтением оно внешне носит относительно стертые формы и протекает в свернутом виде во внутренней речи. Внутренней речью проговаривание возможно назвать лишь тогда, когда оно осмысленно, соотносится с тем смыслом, который одновременно возникает при озвучивании текста чтецом. Это характерно для зрелого чтеца. В зрелом чтении обнаружить

наличие проговаривания, а вернее внутреннюю речь, возможно лишь с помощью специальной аппаратуры. Однако проговаривание всегда сопровождает любое чтение, в том числе зрелое.

Таким образом, озвучивание (переход от графического кода к акустическому) входит в качестве компонента в комплексный процесс чтения. Уточним, что если озвучивание на уровне слов, словосочетаний и предложений совершается без соотнесения со значением и смыслом, то вместо полноценного чтения происходит так называемая вербализация. На уроке иностранного языка она может иметь место (чтение вслух на оценку), однако современная методика даже в этих учебных ситуациях отдает предпочтение осмысленному чтению.

Итак, в деятельности чтения различают две основные стороны — техническую и содержательную. Ведущей является содержательная сторона, которая в то же время не может реализоваться без актуализации на должном уровне технической стороны. Техника чтения в процессе работы над содержательным аспектом постепенно уходит на фоновый уровень, являясь при этом необходимым условием коммуникативного чтения. Основное внимание учителя начинает занимать обучение чтению-пониманию, в ходе которого извлекаемая из текста содержательная информация соотносится с личностным отношением к ней читающего субъекта, что субъективно воспринимается как понимание смысла читаемого.

5. Виды чтения

Целью чтения — его продуктом, результатом является осмысление зрительно воспринимаемой информации, раскрытие смысловых связей, понимание информации. Чтение человека всегда целенаправленно в зависимости от конкретной цели в конкретный момент чтения. Чтение в школе, или учебное чтение, хотя по многим параметрам и отличается от зрелого чтения, имеет много общего с ним. И в зрелом чтении, и в учебном чтении реализуются одинаковые виды чтения.

В методической литературе прошлых лет было принято различать виды чтения в зависимости от условий (классное и домашнее); от трудности (чтение со снятыми трудностями или нет); чтение подготовленное и неподготовленное. Выделение перечисленных видов чтения происходило в период, когда чтение еще не рассматривалось как коммуникативная деятельность, а акцент ставился в первую очередь на усвоении языкового материала и лишь затем на понимании читаемого. В дальнейшем чтение стало рассматриваться как средство проникновения в смысл читаемого. В выделении видов чтения в этот период значительную роль сыграли психологические исследования процесса понимания графического текста. Так, психологами было показано, что при свободном владении языком понимание при чтении достигается непосредственно. Если же возникают трудности, то чтец прибегает к анализу (предложений, слов, форм) (Соколов А.Н., 1947). В соответствии с этим открытием было принято деление чтения на виды на основе характера протекания процесса понимания: аналитическое (правильнее, чтение с элементами анализа) и синтетическое (непосредственное понимание). Было сформулировано положение о том, что обучаемый должен уметь читать с непосредственным пониманием и прибегать к анализу при возникновении трудностей.

В современный период развития методики, когда за основу построения любой образовательной модели принимается деятельностный подход к обучению, типологию видов чтения принято строить в зависимости от характера деятельности чтеца. Характер его деятельности меняется, в свою очередь, в зависимости от цели чтения и ожидаемого результата. Таким образом, в определении видов чтения как объектов обучения необходимо руководствоваться тем, какие коммуникативные задачи придется решать читающему: они выступают в качестве основных критериев дифференциации видов чтения. В свою очередь, коммуникативные задачи, которые приходится решать чтецу на иностранном языке, неразрывно связаны с предполагаемым дальнейшим использованием информации текста, что предусматривает четкую установку на степень полноты и точности понимания, глубины

проникновения в содержание читаемого. Поэтому важно понимать, что качественные характеристики результата деятельности чтения (степень полноты, точности и глубины понимания) напрямую зависят от цели чтения.

Итак, в выделении видов чтения принято сочетать три коррелирующих фактора: цель чтения, определяемый ею характер деятельности и зависящая от цели установка на степень полноты, точности и глубины понимания.

В зависимости от коммуникативных задач при чтении и характера использования полученной информации предложено различать следующие виды чтения: *ознакомительное, изучающее, просмотровое* и *поисковое* (Фоломкина С.К., 1974). Для каждого из них характерны специфические цели и разная установка на степень понимания текста.

Рассмотрим эти виды чтения как с позиций зрелого чтеца, так и позиций учащегося.

Ознакомительным чтением называют чтение с целью ознакомления с информацией, формирования общего представления о содержании и смысле текста, ориентировки в нем, выявления наиболее существенной информации. Для зрелого чтеца — это чтение без предварительной установки на последующее использование информации текста. Информация принимается как бы к сведению. Если читающий запоминает ее, то непроизвольно. Так, например, читают художественную литературу для себя, для отдыха. Очень часто этот вид чтения используется при работе со специальной литературой. Зная, что определенная книга или статья относится к интересующей его области или проблеме, читающий знакомится с ее содержанием. В отличие от использования чтения для развлечения читающий старается узнать, что сообщается по интересующему его вопросу, не преследуя получения полного и точного представления о предмете. Чтение в данном случае сопровождается специфической оценкой: „новое” — „известное”, „интересно” — „не интересно”, „понятно” — „не понятно”. Для вынесения такого рода оценки бывает достаточно понять общее содержание, доказательства и аргументацию, не потому что чтец не может добиться полного и точного понимания, а потому что ему это не нужно.

Таким образом, по степени проникновения в содержание текста ознакомительное чтение является *чтением с пониманием основного содержания*. Степень понимания текста зависит от многих факторов даже у опытного чтеца: от сложности языкового аспекта содержания текста, от состояния читающего в момент чтения, от его эрудиции в данной предметной области, от наличия отвлекающих факторов. Тем не менее, при ознакомительном чтении не предусмотрено обращение к словарю, многочисленные возвраты к прочитанному, прерывание чтения из-за встречи с незнакомым словом, непонимания некоторых фактов, нарушающих прогнозирование развертывания содержания. Опытный чтец все это игнорирует, не затрудняет себя глубоким осмыслением информации в том случае, если он понимает основное содержание.

В школьном обучении, даже на завершающем этапе обучения, в этом виде чтения имеют место существенные различия по сравнению с опытным чтецом.

Перед началом чтения ставится задача: прочитать и понять основное содержание, не фиксируя внимание на деталях текста. Несмотря на установку „обходить” незнакомые слова, которые не мешают пониманию основной идеи, чтение в школе протекает в более медленном темпе, чем у опытного чтеца из-за возвратов, из-за прерывания процесса чтения при встрече с незнакомой единицей, над которой учащиеся размышляют, пытаются понять ее. Поэтому, кроме ориентировки учащихся в стратегии чтения, ознакомительному чтению предшествует, как правило, снятие некоторой части трудностей текста — лексических, социокультурных, прочих. Другая особенность учебного ознакомительного чтения заключается в следующем: в отличие от зрелого чтения школьное чтение не ограничивается только прочтением текста. Дальнейшая работа связана с контролем понимания. В качестве контролирующих упражнений выступают речевые упражнения, направленные на выявление степени понимания самой существенной информации текста. Важным моментом завершения работы над ознакомительным чтением является обсуждение ключевых моментов содержания текста в коммуникативных упражнениях, формирование у учащихся личностного отношения

к информации.

Второй вид чтения — *изучающее чтение* — предусматривает точное понимание всей информации текста. Поэтому его называют также *чтением с полным пониманием читаемого*. Читающий ставит перед собой такую задачу, поскольку он заинтересован в получении точной и детальной информации. Она может использоваться с чисто познавательной целью, если такая информация интересна или представляет какую-либо ценность в профессиональной деятельности человека. В процессе такого чтения, когда приходит понимание всего, что заложено в тексте („...вычитывание всего, что заложено в тексте” — Щерба Л.В., 1947), происходит ее критическое осмысление, интерпретация, осознанное сопоставление с теми сведениями и знаниями, которыми чтец владеет в этой области. Помимо этого читающий, осознающий необходимость во владении данной информацией, сознательно или неосознанно делает установку на ее запоминание, а поскольку он воспринимает информацию в вербальном коде, то отчасти она запоминается и в словесном выражении.

Изучающее чтение сопровождается перечитыванием отдельных мест, остановками, размышлением, полным проговариванием текста, а иногда внутренней полемикой на основе прочитанного. Так скрупулезно обычно читается текст, информация которого очень важна для профессиональной деятельности читающего, для повышения эрудиции, для удовлетворения познавательных интересов. Изучающее чтение характеризуется медленным темпом, фиксацией внимания на всех языковых фактах, установкой на дальнейшее использование информации текста.

Школьное изучающее чтение отличается от чтения хорошо подготовленного чтеца специально отобранными текстами. Необходимость отбора материала для изучающего чтения обусловлена, во-первых, уровнем обученности учащихся (ограниченным объемом словаря и грамматики). Во-вторых, тексты для изучающего чтения отбираются, как правило, не только для обучения собственно чтению, но и для решения сопутствующих задач: для продуктивного овладения новым лексическим и грамматическим материалом, для развития умений в других видах речевой деятельности на основе информации текста и т.д. Все это заставляет дозировать трудности текста.

Само протекание деятельности изучающего чтения отличается от зрелого профессионального чтения на иностранном языке более частым обращением к словарю, большими затруднениями в осмыслении связи слов в предложении, большими усилиями при смысловой переработке информации, замедленным темпом понимания смысла всего текста. Изучающее чтение в школе отличается от реального чтения на иностранном языке, кроме того, необходимым этапом работы с языковым материалом (лексика, грамматика). Что касается механизмов чтения, то они мало отличаются от механизмов хорошо подготовленного чтеца на иностранном языке, кроме качества развития этих механизмов.

В практике чтения выделяются также *поисковое чтение* и *просмотровое чтение*. Несмотря на то, что их часто отождествляют, оба вида имеют некоторую специфику.

Поисковым чтением называют чтение, имеющее целью поиск нужной информации, а результатом — *выборочное, избирательное понимание* читаемого. Источниками для данного вида чтения, как правило, выступают функциональные тексты (объявления, реклама, инструкция, приглашение куда-либо, проспект и т.д.). У зрелого чтеца, компетенция которого содержит детальные представления о типах текстов, свойственных культурному сообществу, на языке которого он читает, запускается механизм поиска потенциально ожидаемой информации, например: в железнодорожном билете — номер поезда, платформа, время отправления; в программе телепередач — время, названия художественных фильмов, пр.

В отличие от зрелого чтения этого вида в школьных условиях конкретная коммуникативная задача по поиску информации ставится учителем. В школьном обучении наблюдаются некоторые отличия и в плане дальнейшего использования информации текста. Поисковое чтение на материале функционального текста часто выступает как

подготовительный этап для развития речевых умений в других видах деятельности. Полученной информацией можно воспользоваться как опорой для говорения или для написания текста по аналогии (визитка, например). В школьном обучении полезна работа над лексикой и грамматикой на материале аутентичных функциональных текстов.

Обучение поисковому чтению не ограничивается использованием функциональных текстов. Не исключается привлечение текстов других жанров — описательных, научно-популярных, публицистических. Более того, поисковое чтение все чаще включают в качестве компонента в систему упражнений, направленную на полное понимание читаемого текста. Перед учеником ставится задача выбрать из текста заданную информацию (даты, имена собственные, тематическую лексику, пр.). В процессе поискового чтения ученик начинает лучше ориентироваться в структуре и содержании текста, понимает часть информации, не прибегая к словарю. Тем самым полное понимание текстовой информации достигается быстрее и более эффективным способом — самостоятельно.

Попытаемся показать отличие поискового чтения от просмотрового. Различий в плане механизмов протекания у данных видов чтения почти нет. Различия связаны главным образом с объектом поиска. При просмотрном чтении перед чтением текста стоят три доминирующие задачи: определить предмет речи (тему); круг вопросов, излагаемых в книге, статье, газете, с тем, чтобы уяснить, представляет ли тема какой-либо интерес. В отличие от поискового чтения, начиная читать, субъект не знает, окажется ли полезной для него информация. Прежде всего, он определяет область, к которой относится информация текста, и внутренне дает ей оценку: „нужно” — „не нужно”, „интересно” — „не интересно”. Если читающий приходит к выводу о том, что текст не представляет никакой ценности, он прекращает чтение. Этот вид чтения связан с беглым просмотром текстового материала и избирательным пониманием просматриваемого текста. При этом читающий не прибегает к словарю. Зрелому читателю бывает достаточно прочитать заголовок и подзаголовок, чтобы определить область знаний, к которой относится текст, либо просмотреть текст полностью, но очень бегло.

Реализация данного вида чтения в школьных условиях предусматривает ряд ограничений и оговорок. Просмотровое чтение используется при первом предъявлении нового текста с целью сформулировать гипотезы о его содержании. То есть просмотровое чтение выступает как мотивирующий фактор к прочтению текста. Осуществление этого вида чтения в классе, как правило, ограничено обозначенной выше задачей. Напротив, роль просмотрового чтения возрастает в ходе самостоятельной работы учащихся над созданием проектов, сочинений и других творческих работ, которые чаще используются на старшем этапе обучения. Особенно актуальным становится использование просмотрового чтения в связи с возрастающим вниманием к профильному обучению. Профильное обучение предполагает преимущественно самостоятельную работу учащихся. Ученик в соответствии с выбранным им профилем (язык и литература, история, естественные науки, математика и т.д.) должен уметь самостоятельно осуществлять поиск источников информации, то есть прибегать к просмотровому чтению.

Для успешной реализации просмотрового чтения ученик использует в том числе и те приемы, которыми он овладел при обучении поисковому чтению. Учащийся просматривает заголовки статей, других источников, в которых могут встретиться данные по интересующей его проблеме. Пробежав глазами статью, введение к книге, оглавление, он определяет — нужно ли ему читать. Способность самостоятельно работать с книгой, информационными ресурсами — одно из важнейших умений выпускника школы.

Принципом отбора содержания для обучения чтению в школе должно стать включение всех его видов. Основным признаком достижения высокого уровня развития умений чтения является умение учащегося изменять характер деятельности в зависимости от конкретной ситуации, цели чтения. Читающий должен владеть умением переключаться с одного вида чтения на другой с учетом конкретной задачи, которую он ставит перед собой.

Завершая рассмотрение видов чтения в школьном обучении, отметим, что каждый вид чтения характеризуется как качественными, так и количественными параметрами развития.

К количественным показателям относят скорость чтения, которая обеспечивается быстротой распознавания значений лексических единиц и грамматических явлений и их перевода на уровень понимания смысла. Высокая скорость чтения свидетельствует о неразрывности процессов восприятия и переработки воспринятого. Для каждого из видов чтения характерна своя средняя скорость и процент охвата информации. Так, для ознакомительного чтения характерна скорость чтения 180-190 слов в минуту для английского и 140-150 слов для немецкого языка при условии понимания не менее 70 % информации. Для изучающего чтения считается достаточной скоростью 50-60 слов в минуту при 100 % понимании читаемого. Наконец, для просмотрового/поискового чтения нормальной считается скорость 1-1,5 минуты за страницу при 40-50 % понимании информации. Следует, однако, оговорить, что современная методика не апеллирует, как правило, к количественным показателям при выборе критериев оценки успешности чтения, предпочитая им качественные: полноту, точность и глубину понимания текста.

6. Цели и задачи обучения чтению

Конечной целью школьного обучения чтению признается умение читать аутентичные тексты различных стилей, используя основные виды чтения в зависимости от коммуникативной задачи. Итоговый уровень обученности выпускника школы в области чтения достигается постепенно, совершенствуясь на каждом из этапов обучения: 2-4-е, 5-7-е, 8-9-е, 10-11-е классы. Для каждого из перечисленных этапов в нормативных документах сформулированы требования к уровню развития умений чтения.

Во 2-м классе основное внимание уделяется чтению слов, предложений, главным образом вслух. К концу учебного года возможно чтение вслух двух-трех связанных предложений, естественно с пониманием их содержания. В 3-4-х классах следует предлагать ученикам повествовательные тексты с очень простой фабулой и описательные тексты, не осложненные деталями. При этом внимание должно быть обращено на чтение не только вслух, но и про себя. Чтение вслух на этом этапе уже должно быть беглым. Безошибочным должны быть ударение в словах и интонирование предложений. При чтении про себя развиваются приемы нахождения и осмысления информации (кто главное действующее лицо, где происходит действие и т.д.).

Поскольку ведущим принципом обучения иностранному языку на начальном этапе выступает параллельное и взаимосвязанное обучение устной речи и чтению, у учащихся почти не возникает трудностей в узнавании и понимании языковых средств: чтение осуществляется на материале текстов, построенных на изученном языковом материале. Такое чтение не осложнено ни трудностью материала, ни какими-либо специальными задачами чтения. Оно в наибольшей степени благоприятствует становлению перцептивных механизмов обработки иноязычной информации (Теоретические основы..., 1981) и служит пусковым механизмом чтения про себя. К концу начальной школы посильным для учащихся текстом должен быть текст, включающий примерно 100 слов.

В 5-7-х классах чтение осуществляется главным образом на связанных текстах в виде чтения про себя. К чтению вслух рекомендуется прибегать как к упражнению с целью закрепления фонетических навыков. На данном этапе аутентичные тексты должны преобладать. Школьники учатся читать и понимать тексты с различной глубиной проникновения в их содержание. Требования к объему текстов зависят от вида чтения. Допускаются как короткие тексты, так и тексты большего объема (0,5-0,75 страницы). Главным требованием к ним является соответствие возрастным особенностям и интересам учащихся 5-7-х классов, их образовательная и воспитательная ценность.

Ознакомительное чтение (с пониманием основного содержания текста) осуществляется на несложных аутентичных материалах с ориентацией на предметное содержание речи, включающих факты, отражающие особенности быта, жизни, культуры стран изучаемого языка. Объем текстов для чтения — 400-500 слов.

Умения чтения, подлежащие формированию на данном этапе:

- определять тему, содержание текста по заголовку;
- выделять основную мысль;
- выбирать главные факты из текста, опуская второстепенные;
- устанавливать логическую последовательность основных фактов текста.

Чтение с полным пониманием текста (изучающее) также осуществляется на несложных аутентичных текстах. Объем текстов для чтения до 250 слов. Формируются и отрабатываются умения:

- полно и точно понимать содержание текста на основе его информационной переработки;
- выразить свое мнение по прочитанному.

При чтении с выборочным пониманием нужной или интересующей информации (поисковое, просмотровое) формируется умение просмотреть текст или несколько коротких текстов и выбрать информацию, которая необходима или представляет интерес для учащихся.

В 8-9-х классах умения чтения должны быть вполне сформированы. Тренировка громкого чтения носит эпизодический характер за исключением тех случаев, когда отдельные учащиеся не владеют беглым чтением про себя из-за несформированности произносительных навыков. На данном этапе аутентичность материала для чтения является безусловным требованием. Приветствуется наличие в текстах проблемной информации, обеспечивающей возможность обсуждать содержательный компонент в устно-речевой деятельности учащихся. Учащиеся продолжают совершенствовать умения в разных видах чтения, описанные применительно к 5-7-м классам. Больше внимание уделяется развитию умений оценить полученную информацию, прокомментировать содержание текста. Для чтения предлагаются тексты большего объема, что особенно заметно на примере текстов для изучающего чтения. Их объем возрастает до 600 слов. Особое внимание обращается на развитие приемов смысловой переработки текста (анализ, языковую догадку, выборочный перевод, пр.).

На старшем этапе дальнейшее развитие всех видов чтения происходит на все большем количестве типов текстов. В качестве основного материала для чтения выступают прагматические/функциональные, публицистические и научно-популярные тексты. Их использование позволяет развивать умения, не развитые ранее, например, умение понимать аргументацию, оценивать достоверность информации, отбирать значимую информацию для задач проектной деятельности, понимать проблематику текста, используя элементы анализа.

Несмотря на то, что все виды чтения (ознакомительное, изучающее, просмотровое и поисковое) начинают формироваться примерно в одно и то же время (в 4-6-х классах), в реальности существует определенная прогрессия их развития. Уже в 3-4-х классах при чтении очень несложной информации необходимо начинать обучение приемам, которые требуются для овладения основными видами чтения, например упражнения на выделение основного и второстепенного. Тем самым чтение несколько видоизменяется, постепенно приближаясь к ознакомительному чтению, но еще не являясь им, потому что учащиеся не владеют всем комплексом приемов, составляющих его специфику.

Ознакомительное чтение развивается к концу 4-го класса. Учащихся уже обучают пониманию основной идеи, умению вычленивать основные факты, охватить мысленно логику изложения. Однако ознакомительное чтение в 4-м классе еще не обладает автоматизмами перцептивной обработки воспринимаемой информации. В 5-7-х классах ознакомительное чтение формируется полностью и совершенствуется: увеличивается объем текстов, усложняется содержание информации. На этой же ступени продолжается обучение приемам изучающего чтения. Изучающее чтение формируется как на специально предназначенных для этого текстах, так и на текстах, используемых для ознакомительного чтения, но с постановкой других коммуникативных задач.

Достойное место отводится просмотровому и поисковому чтению. Элементам этих видов чтения возможно начинать обучать уже с 6-го класса. В процессе усложнения информации

текстов усложняются задачи просмотрового и поискового чтения. При этом вопрос о технике чтения, беглости чтения, естественно, не снимается, но решается параллельно и обязательно. Это связано с тем, что формируемая компетенция в чтении, включающая все механизмы, охватывает как техническую сторону чтения, так и смысловой его аспект.

7. Принципы обучения чтению

Общие дидактические и методические принципы, характерные для всего курса обучения иностранному языку, действуют и в отношении чтения на иностранном языке. Наряду с этим С.К. Фоломкиной был предложен ряд частных принципов, применимых для обучения чтению (Фоломкина С.К., 1987). Данная тематика была развита в более поздних монографиях и учебниках других авторов. К наиболее важным принципам можно отнести следующие:

1. Чтение связного текста является реальным актом коммуникации, в ходе которого читающий решает определенные коммуникативные задачи познавательного и/или практического характера. Познавательная деятельность читающего характеризуется стремлением к получению информации. При этом результат данной деятельности — понимание текста — служит решению практических задач коммуникации, например: прочитать и обсудить содержание (речевое взаимодействие), прочитать и выразить мнение (монологическое высказывание), прочитать и написать аннотацию (письменная речь) и пр. Коммуникативная, деятельностная парадигма современного образования нацелена на взаимосвязанное развитие коммуникативных умений, что приближает процесс обучения чтению к реальному процессу межличностной, межкультурной коммуникации, опосредованной текстом.
2. Обучение чтению как познавательному процессу предполагает развитие способностей учащихся к интеллектуальной познавательной деятельности. Для стимулирования познавательной активности школьников важно основываться на интересах учащихся при отборе материала для чтения, который должен включать значимую для учащихся информацию, отличаться новизной, занимательностью сюжета, иным ракурсом в освещении уже известного содержания. Выполнение этих требований ведет к возникновению стойкой мотивации к учебной деятельности. Для обеспечения познавательной активности учащихся следует также использовать постановку мыслительных задач, активизирующих их умственную деятельность. При работе с текстом учащийся должен научиться осмысливать содержащиеся в нем факты, сопоставлять их, устанавливать смысловые связи между ними, формировать личностное отношение к информации. При этом задачи должны обновляться, поскольку привычность, повторение одних и тех же задач притупляет интерес и активность учащихся. Немалую роль в поддержании познавательной активности при чтении играет языковое оформление текстов. Оно должно быть посильным и доступным. Мера трудности не должна выходить за рамки доступности. Степень трудности текста должна быть такой, чтобы возможно было при определенных усилиях преодолеть ее.
3. Обучение чтению включает как обучение рецептивной деятельности, так и репродуктивной, поскольку процесс восприятия при чтении про себя невозможен без операций репродуктивного плана, реализации механизма проговаривания. Необходимо наличие прочных произносительных навыков, доведенных до автоматизма, в противном случае свернутая форма проговаривания, характеризующая зрелое чтение про себя, вообще невозможна. Из этого следует, что прочные произносительные навыки не только связаны с формированием технического аспекта чтения, но и играют значительную роль в процессе понимания читаемого. Важным условием успешности овладения чтением является владение учащимися грамматическими структурами изучаемого языка. Эти структуры оформляют смысл высказывания, без понимания грамматического

материала невозможно действие механизма упреждения фразовых стереотипов. Нормальное протекание мыслительных процессов при чтении предполагает быстрый анализ возможных вариантов, что невозможно без наличия соответствующих навыков у читающего. Также важно владение структурными и строевыми элементами языка, которые оформляют смысловые связи между словами, фразами, отрывками текста. Неразрывная связь между грамматикой и процессом понимания читаемого предполагает использование репродуктивных упражнений как необходимого элемента обучения чтению.

4. Обучение иностранному языку в целом должно опираться на имеющийся опыт в родном языке. Это относится и к чтению. Несмотря на то, что при обучении русскоговорящих детей европейским языкам происходит непростой для них переход от чтения на кириллице к латинскому алфавиту, некоторые механизмы чтения могут быть объектом переноса. Переносу подлежит механизм реакции чтеца на буквы, из которых состоят слова текста. Этот механизм уже автоматизирован на родном языке, и его запуск при чтении не требует специальных условий. Поэтому в отличие от начального обучения родному языку у учащихся, изучающих иностранный язык, не практикуется побуквенное чтение. Дальнейшие же операции по выстраиванию букв в слово требуют использования специальных упражнений. Объектом для переноса могут быть и другие механизмы, активизируемые при чтении, а также учебный опыт учащихся.
5. Обучение чтению предполагает усиленное внимание к развитию приемов переработки и „присвоения” получаемой информации. Выделяют четыре группы приемов:
 - когнитивные — приемы, нацеленные на информационную переработку текста;
 - метакогнитивные — приемы самоуправления обучением;
 - социоаффективные — приемы взаимодействия с другими обучающимися;
 - компенсаторные — приемы преодоления недостаточных знаний и умений.

В учебном процессе чтения важной задачей является овладение языковым материалом. В этом смысле можно утверждать, что при обучении чтению ученик овладевает способами действий по присвоению лингвистических знаний и навыков — когнитивными приемами. Вот некоторые из них: сопоставление, классификация, вывод, обобщение, критическая оценка, иллюстрация примерами, перенос, перевод, использование ресурсов (словарь, справочник, др.), контекстуальная догадка. Система упражнений при работе с текстом должна включать задания, стимулирующие применение разных приемов. Чем больше их используется, тем более опытным чтецом становится учащийся, тем быстрее достигается желаемый уровень обученности в области чтения. Не менее важны при чтении метакогнитивные приемы: предвидение, планирование своего учебного поведения, самокоррекция, самооценка, а также компенсаторные приемы, например, поиск опор. Обучение школьников эффективным учебным приемам вносит значительный вклад в формирование самостоятельного чтеца.

8. Требования к отбору текстового материала

Эффективность обучения чтению во многом зависит от правильного отбора и организации материала для чтения. Чтобы правильно решить эту задачу следует принимать во внимание целый ряд факторов.

Прежде всего, необходимо учитывать динамику становления умений в чтении. В период формирования механизмов озвучивания нового для учащегося кода целесообразно предлагать для чтения изолированные слова, сочетания слов, предложения, группы предложений, связанные по смыслу. Отбор материала на данном этапе осуществляется

согласно простым критериям: отбирается лексика, уже изученная в устной речи и содержащая буквосочетания, звуковое декодирование которых тренируется на данном этапе обучения. Такое чтение еще нельзя назвать чтением в подлинном смысле этого слова, поскольку чтение — это восприятие и смысловая переработка связного текста. Однако этот этап является необходимой ступенью овладения умениями чтения.

В дальнейшем связные тексты отбираются согласно иным критериям. Их можно разделить на две большие группы: требования к содержанию текстов и к их языковому оформлению.

Обратимся к **содержательной** стороне текстов.

Первое требование — **познавательная ценность текста** — уже было частично освещено. Это требование выводится также из принципа учета образовательного и воспитательного потенциала текстов. Текст для чтения должен способствовать пополнению фактических знаний ученика и формированию у учащегося ценностных ориентации.

Обязательным требованием на любом этапе обучения является **соответствие текста интересам учащихся**. Успешность обучения чтению напрямую связана с тем, насколько значимы в глазах учащихся предлагаемые им тексты. Только в этом случае возможно возникновение интереса, а затем и мотива к деятельности. Интерес к содержанию текста обусловлен познавательными и эмоциональными потребностями личности, которые определяются, в частности, возрастом ученика и зависят от его интеллектуального и духовного развития. Для каждой возрастной группы свойственно проявлять интерес к определенному текстовому содержанию. Например, для младшего школьного возраста интересны сказки; на среднем этапе обучения ученики ценят тексты, построенные на занимательности сюжета (юмористические, приключенческие, детективные, шутки, фантастику); старшие школьники интересуются проблемными текстами, дающими тему для размышлений (о сверстниках, моральных нормах, дружбе, любви и т.д.).

Важным требованием к содержанию текстов следует считать их **культуроведческую ценность**. Социокультурный компонент выступает как обязательный в содержании обучения иностранному языку. Текст же является одним из основных средств ознакомления учащихся с культурой другого народа. Совершенно очевидно, что уже на начальном этапе обучения тексты должны просвещать учащихся в области культуры страны изучаемого языка: детские игры, школа, особенности семейного быта и т.п. Социокультурное содержание текстов для чтения должно быть четко ориентировано на возрастные возможности учеников. На начальном и среднем этапах обучения культурная тематика должна быть преимущественно сосредоточена вокруг особенностей каждодневной жизни школьников, их возрастных интересов. Это позволяет эмоционально вовлечь подростков в процесс обучения, стимулировать интеркультурные сравнения, служащие первой ступенью к познанию иной культуры. На среднем и старшем этапах обучения социокультурная тематика может быть в большей степени сосредоточена вокруг культурного наследия страны изучаемого языка.

Обратимся к **языковой** стороне текстов. Успешность протекания чтения как речевой деятельности зависит от того, может ли учащийся сосредоточиться на содержании текста, не вызывает ли затруднений его языковое наполнение. Доступность содержания и языка текста создают благоприятные условия для автоматизации механизмов чтения — правильных движений глаз, целостного восприятия слов и словосочетаний и их узнавания и понимания, увеличения поля охвата читаемого и т.д. Наряду с этим доступность читаемого в плане языка выступает как весьма существенный фактор создания и усиления мотивации к изучению иностранного языка: ощущение успеха доставляет учащимся чувство удовлетворения, приводит к появлению интереса к изучению иностранного языка.

Наряду с информационной насыщенностью и логико-смысловой структурой языковые особенности текста относятся к числу факторов, определяющих успешность чтения. При характеристике языковой трудности текста принято называть два фактора — его **лексическую и грамматическую стороны**.

В отношении **лексического состава текста** внимание обращается на то, чтобы наличие в

нем неизвестного читающим материала не оказывало отрицательного влияния на качество протекания процесса чтения. Незнакомый материал в тексте влияет на его понимание дифференцированно в зависимости от характера текста, от количества новых слов, их качественной характеристики, вида чтения. При этом все эти факторы реализуются одновременно, и каждый из них может усиливать или нейтрализовать отрицательное действие других на понимание. Например, текст для поискового чтения может содержать больше неизвестных слов, чем текст, предназначенный для изучающего чтения. В данном случае вид чтения — поиск только интересующей информации — компенсирует лексическую сложность текста. Незнакомые слова, включенные в текст, могут представлять различную степень трудности для учащихся. Так, о некоторых из них ученики могут догадаться на основании контекста или на основе знания правил словообразования. Наличие определенного процента такой лексики, как правило, не затрудняет процесс чтения при условии, что ученики владеют соответствующими учебными приемами. В целом же в методике обучения иностранным языкам рекомендуются следующие проценты неизвестных слов в тексте. Для поискового и просмотрового чтения количество неизвестных слов может достигать до 25 % с учетом слов, о значении которых можно догадаться. Для ознакомительного чтения процент неизвестных слов может составлять от 4 до 10 %, в последнем случае с учетом слов, о значении которых можно догадаться. Для полного и точного понимания текста С.К. Фоломкина рекомендовала 2-3 слова на страницу текста (Фоломкина С.К., 1987).

Проблема сложности для понимания *грамматических явлений* в тексте разработана в меньшей степени. На начальном и среднем этапах обучения одним из требований к текстам выступает обучение чтению на изученном грамматическом материале, исключение из текстов неизвестных грамматических структур. Данный подход в целом соблюдается. Однако он не может быть возведен в принцип на старшем этапе обучения. Это связано с требованием современной методики отбирать для обучения аутентичные тексты, то есть тексты, сохраняющие все характеристики естественного речевого произведения. К таким характеристикам относят: связь текста с ситуацией общения, его содержательную и формальную целостность и связность, разнообразие лексики, идиоматичность, экспрессивность, отсутствие лексических и грамматических калек из родного языка и т.д. Естественно, что соблюдение данного принципа невозможно без сохранения в текстах ряда аутентичных грамматических конструкций, широко употребительных в языке, но не вошедших по той или иной причине в содержание обучения на определенном его этапе. Современная методика позволяет сохранять в текстах неизвестные учащимся грамматические явления, удаление или замена которых приводит к потере текстом аутентичности. Их сложность для восприятия должна компенсироваться развитием у учеников учебных компенсаторных приемов: игнорирование неизвестного, контекстуальная догадка, анализ корневых морфем и формообразующих элементов и т.д.

В целом при отборе текстов для чтения действует правило „от легкого к трудному”. По мере совершенствования у учащихся аналитических механизмов, накопления ими словарного запаса, возрастания интереса к этому виду деятельности, овладения приемами восприятия и осмысления материала тексты должны усложняться по всем параметрам, но не превышать меру трудностей, которая может отвлечь учащихся от желания читать.

В плане отбора текстового материала в последние годы в методике обучения чтению на иностранном языке со всей серьезностью рассматривается вопрос о типах текстов, приемлемых на каждом из этапов обучения. В отечественной традиции выделяются тексты: художественные, публицистические и научно-популярные, эпистолярные, функциональные или прагматические. К последним относят большое количество видов текстов, созданных для реальной коммуникации и имеющих структурные и дискурсивные особенности, отличающие их от других типов. В учебники иностранного языка все чаще включают эти виды текстов: инструкции, рецепты, проспекты, рекламу, объявления, надписи на упаковках и этикетки, билеты, анкеты, справочники и т.д.

Признается необходимым включение в содержание обучения разнообразных типов текстов. Эта позиция связана с тем фактом, что типы текстов имеют разный „обучающий потенциал”: а) в плане обучения чтению; б) в плане развития умений говорения и письма. Известно, например, что обучение поисковому чтению проще и естественно проводить на материале прагматических текстов. Это обеспечивает „реальность” коммуникативной задачи. Обучение просмотровому чтению естественно на материале газетных и журнальных публикаций, текстов интернета. Для развития продуктивных умений говорения и письма важно знание принципов композиции текстов различных видов. Например, для того чтобы обучиться умению рассуждать, аргументировать в устной речи и на письме, учащийся должен иметь возможность наблюдать, как строятся подобные тексты, следовательно, уметь читать публицистику и понимать дискурсивные особенности рассуждения или аргументации. Так, для текста-аргумента это умение узнавать основной тезис текста, авторские аргументы и примеры, контраргументы противников и их опровержение и т.д.

Современные нормативные документы определяют, что в младшей школе материалом для чтения выступают отрывки из художественных произведений и эпистолярный текст в виде открытки. В 5-7-х классах помимо этих типов текстов школьники должны уметь читать (с использованием соответствующих стратегий) несложные типы функциональных текстов (объявления, визитки, пр.), а также личные письма. В 8-9-х классах в перечень текстов введена несложная публицистика и другие прагматические тексты. Максимальная вариативность типов текстов достигается на старшей ступени обучения.

9. Приемы обучения чтению

Обучение чтению ориентировано на овладение рецептивной деятельностью, которая базируется на перцептивных механизмах и смысловой переработке информации. Названные механизмы формируются путем разных приемов, методически разграниченных. В рецептивной деятельности главными являются восприятие, узнавание и понимание читаемого. Формирование данных механизмов начинается с проговаривания языкового материала вслух и про себя, то есть вначале необходимо обучить учащихся технике чтения, которое может осуществляться вслух и про себя. Без озвучивания изучаемого материала вслух невозможно владение буквенно-звуковыми соотношениями, объединение воспринимаемого материала в смысловые группы (синтагмы) и правильное их интонационное оформление. Данные навыки формируются только в громкой речи.

В предшествующий период в теории и практике обучения чтению повышенное внимание к звучащей речи привело к тому, что само понятие техника чтения связывалось главным образом с чтением вслух. В какой-то мере техника чтения противопоставлялась пониманию, стала занимать в процессе обучения несколько автономное положение, упражнения разрабатывались преимущественно для громкого чтения, а роль чтения вслух была неоправданно преувеличена.

В современной методике трактовка понятия техника чтения изменилась. Прежде всего, признается, что чтение вслух, независимо от объема материала, неразрывно связано с пониманием. Техника чтения рассматривается как актуализация суммы приемов, обеспечивающих восприятие и переработку формальной языковой информации (букв, буквенных комплексов, пунктуации, грамматических признаков/морфологии, синтаксиса), которые в зрелом чтении совершаются читающим без участия произвольного внимания, подсознательно. В более широком смысле под техникой чтения следует понимать реализацию комплекса приемов перцептивной переработки воспринимаемого материала, характерных для конкретного вида чтения. При этом темп перцептивной переработки, например при ознакомительном чтении про себя, должен быть выше, чем при чтении вслух.

Обратимся к рассмотрению упражнений по обучению чтению. Они могут быть разделены на две группы. Первая группа упражнений направлена на овладение средствами осуществления деятельности (языковой материал). Вторая группа упражнений предусматривает овладение учащимися приемами/способами смысловой переработки информации.

Рассмотрим первую группу упражнений.

Один из основных механизмов рецепции — узнавание. Читающий должен мгновенно узнавать языковые единицы, при этом их узнавание носит, как правило, целостный характер и не зависит от окружения, в котором они функционируют. При первичности зрительного восприятия узнавание является результатом работы всех анализаторов как при громком, так и при тихом чтении, хотя необходимо отметить, что во втором случае актуализируемые слухомоторные образцы имеют свернутый характер. Узнавание языкового материала должно подготавливаться упражнениями по формированию необходимых эталонов. Эталон в рассматриваемом случае представляет собой зрительно-моторно-слуховой комплекс, наделенный определенным значением, причем сформированный таким образом, что зрительный образ слова независимо от его формы (исходной или измененной) мгновенно актуализирует весь комплекс. Это достижимо, если в памяти учащихся имеется зрительный (графический) образ слова и образованы прочие связи: зрительный образ — моторно-слуховой образ и зрительно-моторно-слуховой комплекс — значение.

Чтобы добиться уровня абсолютного узнавания языковой единицы в предложении, в памяти учащегося должен быть отчетливо и прочно запечатлен набор ее дифференциальных признаков, позволяющих быстро выделить ее среди любых других, в том числе и схожих с ней. Умение отличать данную единицу от других, схожих с нею по разным признакам (по написанию, звучанию, семантике), удобнее развивать путем их сопоставления в условиях, где эти признаки выступают наиболее отчетливо, то есть в изолированном виде, ведь точность образа достигается при вычленении объекта.

Отметим, что ориентирование на работу с изолированной единицей языка занимает важное, но не главное место при овладении приемами распознавания единицы в предложении. Работа над изолированной единицей придает ей определенную автономность, что при чтении облегчает ее узнавание. Кроме того, она может являться опорой для догадки о значении и форме, ранее не встречавшихся единиц (потенциального словаря, грамматики).

Для формирования зрительного образа слова могут использоваться следующие упражнения: запись слов (с доски или из учебника), группировка слов по орфографическому признаку, организация заданных слов в алфавитном порядке (начинающихся с разных букв или с одной и той же буквы, имеющих одинаковые первые две буквы), написание исходной (словарной) формы слов, которые даны в какой-либо другой форме; восстановление (в письменной форме) слов, данных с пропущенными буквами; чтение вслух слов с пропущенными буквами, вычленение в ряду данных слов одинаково написанных (различающихся одной буквой); различные диктанты, особенно обучающие (например, зрительный диктант) и т.д. Материалом для всех названных упражнений должны быть слова, имеющие схожий внешний вид, причем в исходной форме и тех формах, которые известны учащимся в соответствующий момент обучения.

Особую группу составляют упражнения, направленные на звуковое воспроизведение образа слова по зрительному образу (озвучивание). Формирование внутренней модели воспринимаемого объекта тесно связано с участием моторных компонентов в перцептивном действии. При овладении языком словарь накапливается с помощью не только слухового анализатора, а и речедвигательного, однако „произвольный запуск двигательного стереотипа без слухового представления невозможен” (Жинкин Н.И., 1957).

Образованию связей зрительный образ — моторно-слуховой образ способствуют упражнения типа: чтение слов, содержащих одинаковые части (отдельные буквы или ряд букв); чтение слов, содержащих одну и ту же букву (диграф), но звучащих по-разному; выбор слов по какому-либо признаку из ряда данных (например, содержащих одинаковый звук, но имеющих различное написание; произносимых одинаково, но имеющих различное написание; рифмующихся слов); группировка заданных слов по какому-либо признаку (выделить слова, содержащие краткий звук, содержащие долгий звук, оканчивающиеся на глухой или звонкий согласный и т.д.); чтение слов, содержащих одну и ту же букву, но читающиеся в них по-разному, и т.д. Группировки могут основываться как на

противопоставлении, так и на сходстве, аналогии.

Желательно попутно знакомить учащихся с правилами чтения (закономерностями буквенно-звуковых соотношений) и буквенно-звуковым анализом слова. Точность звукового образа можно отслеживать только в громкой речи, поэтому все перечисленные и аналогичные им упражнения выполняются путем чтения вслух печатного текста. При этом не исключается выполнение названных упражнений путем чтения вслух написанного на доске, в тетрадах учащихся. Последнее способствует формированию активных орфографических и графических умений учащихся.

Запоминание значения слова связано со знанием его точного эквивалента на родном языке (так называемого словарного значения). Запоминанию значений слов служат упражнения на группировку лексики — по тематике, по принадлежности к той или иной части речи, по близости/противоположности обозначаемых понятий, по их конкретности/абстрактности, по характеру и степени эмоциональной окрашенности и т.д. В основе всех перечисленных упражнений лежат аналитические операции, которые в случае затруднений (ошибочного выполнения задания) могут выполняться в развернутой форме (с проговариваем вслух, объяснением).

Учащийся должен воспринимать изучаемый материал не только точно, но и быстро. Поэтому за начальной стадией работы должна обязательно следовать другая стадия, направленная на свертывание аналитических операций, их автоматизацию, без чего невозможно целостное (нерасчлененное) восприятие языковых единиц при чтении. Автоматизация операций по узнаванию и запоминанию языковых единиц является задачей данной группы упражнений, оперирующей материалом из изолированных лексических единиц. Основным требованием к упражнениям, обучающим свертыванию аналитических операций, является ограничение времени на их выполнение. Показателем достижения указанной цели является выполнение упражнения при чтении про себя со скоростью, равной минимальной скорости тихого чтения. Данная скорость и является исходной при расчете времени выполнения упражнения.

Автоматизация операций требует тренировки, то есть выполнения целого ряда односложных по характеру задания упражнений, в которых отрабатываемая единица помещается среди других, схожих с нею по тому или иному признаку. Ускорение темпа выполнения упражнений осуществляется постепенно: от чтения вслух до нормального темпа говорения. Для ускорения чтения эффективно использование приемов, в которых экспозиция тренируемых единиц ограничена во времени. Этому способствуют так называемые карточки мгновенного предъявления (*flash cards*), на которых напечатаны слова, быстро предъявляемые учителем или вставляемые в „хлопушку”, аналогично используемой на съемках. Этой же цели служат различные приборы — ускорители чтения (ТСО), в которых слова автоматически экспонируются на экране в заранее заданное время (0,5, 0,25; 0,1 и т.д.). Во всех этих упражнениях дифференциальные признаки организуются по принципу оппозиций, требуя от учащегося каждый раз целостного восприятия всей языковой единицы. Противопоставления могут включать случаи графического сходства букв иностранного языка (*put — but*) и сходства с буквами родного языка (*take — make*), наличия одних и тех же букв, но в иной последовательности (*sit — its*), соответствия разных сочетаний букв одному звуковому комплексу (*for — four, ate — eight*) и, наоборот, одинаковых сочетаний букв (*bread — read, snow — now*), добавления букв (*plan — plant, at — ate, than — thank*) и т.д.

Для ускорения чтения про себя могут быть использованы упражнения с применением магнитофона: имея перед глазами список слов, учащийся слушает их чтение диктором и отмечает в списке, например, пропущенные или повторенные дважды диктором слова.

Несколько большие возможности для обильной тренировки представляют упражнения, построенные в форме тестов различного вида, а особенно в форме теста множественного выбора (задания, которые требуют выбора правильного ответа из ряда заданных). Они просты при проведении и проверке, охватывают одновременно всех учащихся и позволяют разнообразить внешне сходные группы лексики, что способствует правильной выработке

навыков вычленения, видения дифференциальных признаков слов. При выполнении таких упражнений новый материал все время сравнивается с ранее изученным, причем сравнение проявляется в двух основных формах — нахождении аналогии и противопоставлении. Признаки, подлежащие вычленению, могут быть при этом самыми разнообразными:

- фонетическими (Найдите в каждом ряду слово, имеющее звук [ɔ] или кончающееся на звук [d]);
- связанными с графической формой слова (Найдите в каждом ряду слово, в котором выделенная буква (диграф) читается как [ɔi]);
- грамматическими (Найдите в каждом ряду глагол в прошедшем времени/прилагательное в сравнительной степени, существительное);
- семантическими (Найдите в каждом ряду слово, имеющее наиболее общее значение/не подходящее к другим по значению/имеющее отрицательное значение/близкое по значению к первому, перевод которого дан в начале ряда).

Ценным в упражнениях-тестах является и то, что они предполагают как произвольное, так и непроизвольное запоминание. В первом случае тот или иной функциональный признак является решающим для определения правильного ответа, то есть выступает в качестве объекта деятельности учащегося (отрабатываемая единица представляет собой результат деятельности). Во втором — тот же признак служит основанием для отклонения предложенных вариантов (distractors), то есть используется как материал деятельности (отрабатываемая единица является отвергнутым вариантом).

Задания подобного типа легко разнообразить, при этом каждый учащийся осознает результаты своей работы — фактор, который трудно переоценить в обучении: именно здесь, в одном из возможных видов упражнений, реализуется самостоятельная познавательная деятельность.

Наконец, многократность предъявления одного и того же материала, варьируемого в сочетаниях с другим материалом по разным признакам, создает необходимые предпосылки для автоматизации навыков вычленения дифференциальных признаков слов и ускорение процессов восприятия материала при чтении про себя. В зависимости от ступени обучения необходимый темп выполнения упражнения-теста либо задается сразу, либо достигается путем постепенного сокращения времени, отводимого на его выполнение (в этом случае одно и то же упражнение используется несколько раз).

Обратимся к рассмотрению второй группы упражнений, направленных на формирование у учащихся приемов смысловой переработки информации. Эти упражнения также можно подразделить на две подгруппы.

Первую подгруппу составляют упражнения, построенные на материале словосочетаний, которые всегда должны являть собой потенциальные синтагмы. Эти упражнения имеют целью, с одной стороны, дальнейшее овладение словом (ибо слово может быть лишь тогда освоено, когда оно осложнено разнообразными связями, типичными для него в лексическом и структурном отношении) и, с другой стороны, восприятие потенциальной синтагмы как целостной смысловой единицы. В упражнениях, оперирующих синтагмами, учащиеся запоминают наиболее типичные из них, наиболее употребительные в языке (что является необходимым условием развития механизма прогнозирования), учатся видеть слово в цепочке других. Для этой цели могут служить задания, аналогичные тем, которые упоминались для изолированных единиц, а также упражнения-тесты, требующие выбора словосочетания из ряда заданных по тому или иному семантическому признаку, задания закончить предложение подходящими по смыслу словосочетаниями (выбрав адекватное из двух-трех имеющих внешнее сходство) и т.п. На материале различных синтагм учащийся также должен научиться выделять их ядро, то есть главное слово словосочетания. Для этого, помимо аналитических действий (подчеркивание, прочтение вслух), можно предложить упражнения на смысловое расширение синтагмы путем дополнения ее новыми элементами, упражнения на замену отдельных ее компонентов и т.д.

Для восприятия словосочетания как целостной единицы возможно рекомендовать, кроме того, следующие задания: подобрать из числа предложенных сочетания, имеющие примерно одинаковое/противоположное значение; указать, какое из сочетаний обозначает время, место и т.д.; найти среди предложенных слов слово по его определению.

Таким образом, для целостного восприятия синтагмы и для развития способности прогнозировать в памяти учащегося должны храниться, с одной стороны, синтаксические схемы, с другой стороны, наиболее вероятные, наиболее типичные лексические соединения.

Вторая подгруппа упражнений предусматривает решение тех же задач, что и первая, но на материале предложений. Эти упражнения призваны сформировать такие умения, как:

- умение устанавливать смысловые отношения между словами предложения. Для этого может использоваться частичный перевод на родной язык, заполнение пропусков в предложении одним из данных слов, нахождение и замена слова на подходящее по смыслу;
- умение устанавливать грамматические отношения между словами предложения, быстро и точно распознавать грамматические формы.

В установлении смысловых связей между словами предложения эффективным упражнением является его грамматический анализ, направленный на обучение распознаванию различных форм по их внешним формальным признакам, обеспечивающих определение их конкретной функции в предложении. Важно подчеркнуть, что грамматический анализ не является самоцелью, как это иногда понимается на практике. Его задачей является лишь научить учащихся технике анализа, показать, как использовать грамматические признаки в качестве ориентиров для установления смысловых отношений.

Следующая группа упражнений должна обеспечивать овладение учащимися способами смысловой переработки информации на материале текста. На начальной ступени обучения предъявляются тексты небольшого объема, а задачи, которые ставятся перед учащимися, строго дозируются. Объяснение этому заключается в следующем. Как правило, при чтении текста читающий пользуется одновременно несколькими приемами, хотя в зависимости от цели чтения тот или иной прием может становиться преобладающим. Поэтому, для того чтобы учащийся успешно справился с одновременным решением ряда задач, возникающих при чтении текста, он должен предварительно овладеть способами их решения в более простых условиях. Этого результата помогают достичь упражнения в чтении небольших текстов, каждое из которых имеет одну изолированную задачу.

По мнению многих исследователей, можно выделить шесть основных умений, необходимых для всех видов чтения. Владение этими умениями рассматривается как признак зрелого чтеца. К ним относятся умения:

- что-то выделить в тексте (основную мысль; требуемую информацию; деталь, иллюстрирующую/подтверждающую/поясняющую основную мысль; факты, относящиеся к определенной теме/вопросу);
- обобщить изложенные факты (определить тему, основную мысль и т. д.);
- соотнести отдельные части текста (организовать изложенные факты/события в логической, хронологической и иной последовательности; сгруппировать факты; установить связь между событиями/героями; найти начало и конец темы/смыслового отрывка и т.д.);
- вывести на основе фактов текста суждение (сделать вывод); предсказать продолжение (возможное завершение и т.д.);
- оценить изложенные факты/содержание в целом;
- интерпретировать (понять подтекст, имплицитный смысл, идею и т.д.).

Первые три умения могут быть соотнесены с пониманием текста на уровне значения, а три последних — на уровне смысла. Учащиеся практически владеют этими умениями на родном языке. При чтении на иностранном языке трудным для них является не столько понимание самой задачи и способа ее решения, сколько реализация этого способа средствами нового языка. На преодоление этой трудности и направлена работа с небольшим текстом / абзацем

(далее — мини-текстом), чтение которого может потребовать применения всех перечисленных умений. Если при этом условия чтения на иностранном языке максимально приближены к условиям чтения на родном языке, то можно ожидать переноса соответствующих умений. Вот почему так важна вся та предварительная работа с языковым материалом, о которой речь шла выше. Только в этом случае усилия учащихся могут быть сосредоточены на смысловой обработке воспринимаемого материала. По этой же причине на начальном и среднем этапах обучения в школе подобные упражнения строятся преимущественно на уже известном учащимся языковом материале.

Итак, перечисленные выше умения развиваются путем постановки определенных задач перед чтением мини-текста. Могут быть предложены следующие задания:

- определить основную мысль текста;
- найти основное доказательство какой-то мысли;
- предсказать продолжение данного текста;
- дать оценку прочитанному и т.д.

Задание может иметь форму вопросов к конкретному содержанию текста, при этом возможные ответы могут быть предложены учащимся для выбора. В этом случае упражнение имеет форму текста.

В качестве вспомогательных упражнений для развития перечисленных выше умений пользуются такими заданиями, как:

- вычленение (подчеркивание, выписывание, чтение вслух) ключевого предложения или ключевых слов;
- сокращение (расширение) текста;
- определение количества фактов, изложенных в тексте;
- соединение двух предложений из текста подходящим союзом и др.

Не менее важными являются задания, направляющие внимание учащихся на целостное восприятие текста:

- придумать заголовок;
- найти (среди данных) предложение, которое обобщает содержание текста;
- найти предложение, которое дает оценку фактам, изложенным в тексте;
- найти предложение, которое выражает авторское отношение к излагаемым фактам;
- придумать продолжение текста.

Этой же цели служат и упражнения, в которых учащиеся должны разбить сплошной текст на абзацы или составить текст из абзацев, данных в произвольном порядке.

Наряду с упражнениями, направленными на развитие приемов смысловой обработки материала, воспринимаемого при чтении, необходимы и упражнения, развивающие у учащегося механизмы упреждения (вероятностного прогнозирования) (Жинкин Н.И., 1958). Появление способности к прогнозированию или упреждающему синтезу является признаком известной зрелости чтеца. Работу, направленную на развитие способности упреждать, следует начинать как можно раньше, с того момента, когда учащиеся приступили к чтению предложений. Поскольку прогнозирование осуществляется на всех уровнях языковой иерархии, то упражнения могут строиться на самом разнообразном материале — от словосочетаний до целого текста.

Развитию способности прогнозировать будут такие специальные упражнения, как:

- подстановочные таблицы с выбором (первая колонка содержит начало фраз, вторая — возможные их продолжения, а выбор элементов из третьей, четвертой и других колонок зависит от избранного продолжения структуры из второй колонки);
- подбор/придумывание предложений, которые могли бы следовать за предъявленными;
- подбор/придумывание предложений, которые могли бы закончить данный абзац;

- беглое чтение вслух предложений/абзацев, в которых в словах пропущены буквы или пропущены слова и т.д.

Все эти упражнения основываются на том, что учащиеся либо продолжают начатую в предложении / абзаце мысль, либо восполняют (в быстром темпе) пропущенное.

Таким образом, усложнение упражнений в чтении происходит путем укрупнения читаемой единицы: слово — словосочетание — синтагма — предложение — абзац — текст. Одновременно с этим происходит и переключение внимания учащихся с дифференциальных признаков более мелких единиц восприятия (слов) на более крупные, с перцептивных процессов на смысловые. Параллельно усложняются смысловые задачи: от равномерного внимательного чтения на изученном языковом материале к чтению с определенной единичной установкой (выделить главное, дать оценку и т.д.).

Можно утверждать, что на средней ступени (5-7-е классы) все упомянутые выше ключевые умения смысловой переработки текста должны быть освоены, кроме тех, которые доступны только для учеников старшего возраста — дать комментарий, оценить достоверность информации и т.п.

Дальнейшее усложнение задач происходит по четырем линиям:

- по увеличению степени самостоятельности учащихся при выполнении задания. Более простыми будут те упражнения, в которых подсказываются возможные варианты ответа, и учащемуся надлежит лишь выбрать наиболее подходящий. В более сложных упражнениях учащиеся должны дать ответ без какой-либо подсказки;
- по объему читаемых текстов;
- по языковому материалу, которым учащиеся оперируют при чтении. В упражнениях все чаще включаются незнакомые слова с тем, чтобы воспроизвести условия реального чтения на иностранном языке;
- по числу задач, которые учащиеся решают одновременно.

Последовательное применение описанных выше приемов способствует формированию умений зрелого чтеца.

Глава 4. Обучение письму

Термин „письмо” многозначен. Под ним понимают и технику оформления информации графическими средствами, и письменное выражение мысли, и письменную форму языкового общения, и, наконец, выполнение заданий в письменной форме. В настоящей работе будет использоваться термин „техника письма” как использование письменного кода, то есть написание букв, орфография, пунктуация. Под термином же „письменное высказывание” будет пониматься письменное выражение мысли, письменное общение, письменная коммуникация.

Долгое время умение письменно выражать свои мысли не являлось целью обучения в средней школе, поскольку общество не испытывало в этом потребностей. В последние десятилетия положение резко изменилось. Усиление международных связей, интернет, поставили задачу формирования этого вида речевой деятельности. Как было показано в главе 2 данной работы, письменное выражение мыслей рассматривается теперь как цель и как средство обучения.

Целесообразность обучения письменному выражению мысли обусловлена не только расширением международных связей и повсеместным внедрением интернета. Письменное выражение мыслей — это эффективное средство овладения говорением на иностранном языке.

Письменное высказывание является продуктивным умением, во многом совпадающее с устным выражением мысли. Как показали исследования по психологии (Жинкин Н.И., 1958), первоначальным моментом этой деятельности является формирование интенции (побуждения). Далее при письменном выражении мысли оформляется высказывание во внутренней речи и даже во внешней (если пишущий недостаточно владеет письмом), и

происходит перекодировка с помощью графического кода.

При устном общении высказывание, сформированное во внутренней речи, выражается во внешней речи. Механизм письменного высказывания состоит из двух основных звеньев: составление слов из букв и составление письменных сообщений из слов (Жинкин Н.И., 1956). Н.И. Жинкин выдвинул положение об „интонационном укладе”, суть которого состоит в том, что письменное высказывание упреждается не только проговариванием этого высказывания, но и сокращенным прослеживанием мысли, порядка изложения. При этом, прежде всего, подбираются необходимые слова. Таким образом, процесс порождения письменного высказывания достаточно сложен.

Различия устного и письменного высказываний не ограничиваются только оформлением во внешней речи или графике. Устное сообщение всегда осуществляется в условиях определенной ситуации, непосредственного общения, когда воспринимающий может опираться на паралингвистические средства (жесты, выражение лица и т.п.). Все это дополняет устное высказывание, помогает его воспринять.

Подобные условия отсутствуют при продуцировании письменных высказываний. Зато письменная речь, как правило, продуманна, нетороплива, что создает возможности для ее самокоррекции. Ее темп гармонирует с замедленностью сенсорных и моторных процессов на начальном этапе изучения иностранного языка, а также в периоды усвоения нового языкового материала. Поэтому письменные задания способствуют выработке более прочных навыков употребления лексического и грамматического материала.

Если овладение родным языком начинается со свободного спонтанного пользования речью и завершается сознательным овладением письменной речью в процессе обучения в школе, то овладение иностранным языком чаще всего начинается с осознания значения, формы и коммуникативных функций языковых явлений и завершается свободной спонтанной речью. Таким образом, эти пути оказываются противоположно направленными. И именно искусственность самого процесса письма оборачивается преимуществом, поскольку овладение письменной формой коммуникации представляется учащемуся процессом знакомым, похожим на медленное и осознанное овладение письменной речью на родном языке. Кроме того, в процессе порождения письменного высказывания различного рода ошибки в употреблении слов, в согласовании времен и т.п. легче обнаруживаются самим учащимся, чем в процессе говорения.

И все же обучать письменной речи, особенно в профильных классах, нужно не только как средству фиксации устного высказывания, но и как специфически письменным видам дискурса.

Во-первых, пишущий должен рассматривать свою мысль и ее языковое оформление с точки зрения воображаемого читателя. Следовательно, эффективность выражения мыслей подвергается здесь двойному контролю, а неограниченность процесса письма во времени в большинстве случаев позволяет отправителю сообщения корректировать его столько раз, сколько потребуется.

Во-вторых, „подготовленный” характер письменного сообщения позволяет, с одной стороны, добиваться емкости и лаконичности речи, а с другой — детализировать высказывание и прибегать к разнообразным стилистическим средствам воздействия на адресат.

И, наконец, формулировка сообщения по законам письменной речи совершенствует риторические умения, что положительно сказывается и на качестве устных сообщений в виде развернутой реплики и монолога. Изложение мыслей на письме приучает избегать ненужных повторов и слов-паразитов, придерживаться плана, эффективно начинать и логично завершать высказывание.

В заключение отметим, что работа над письменными высказываниями имеет для обучаемых определенное воспитательное значение. Выполнение требования ясности, логичности, последовательности изложения мысли дисциплинирует мышление учащихся, способствует выработке умения концентрировать свое внимание на определенной

деятельности.

1. Обучение технике письма

Под техникой письма, как уже указывалось, понимается обучение графике (начертанию букв, то есть каллиграфии), орфографии и пунктуации, хотя использование пунктуации — подобно интонации в оформлении устного высказывания — отражает не только автоматизированные навыки письма, но в какой-то мере и осознанный выбор пишущего, связанный с замыслом высказывания.

Трудности овладения техникой письма на иностранном языке, использующем иную алфавитную систему, усугубляются тем, что у школьников начальных классов нередко возникают проблемы с овладением каллиграфией и орфографией родного языка. Эти трудности обнаруживаются уже в первом классе и часто сохраняются и позднее, отчетливо проявляясь при повышении требований к письменной речи (Ахутина Т.В., 2001). По данным Т.В. Ахутиной, дисграфия на родном языке помимо собственно орфографических ошибок является причиной таких ошибок, как персеверация (то есть инертный повтор) букв или отдельных элементов буквы, пропуск элементов буквы, букв и слогов, слитное написание слов вместо отдельного и т.д.

Однако даже при достаточно прочных навыках написания букв и слов на родном языке при изучении иностранного наблюдаются следующие виды каллиграфических ошибок:

- путаются элементы схожих букв латиницы: b и d, d и g;
- путаются буквы родного и иностранного языка (например, пишется Я вместо R, д вместо d , и вместо i (Yes, I gug вместо Yes, I did.). Такие ошибки нередки при обучении с устным опережением, когда учащиеся пытаются фиксировать свои иноязычные высказывания кириллицей.

Обратимся к вопросу обучения каллиграфии.

С младшими школьниками целесообразно начинать обучение иноязычной каллиграфии так же, как это делается на родном языке — с написания элементов букв: палочек, овалов и т.п. (French F.G., 1963, с. 87). Ф.Г. Френч так же советует начинать со строчных букв, однако увеличенных по размеру, и объединять их в группы, похожие по форме: o, c, a, d, b, p, w, v, x. Заглавные буквы также могут объединяться в группы: буквы, состоящие из прямых линий (H, T, M), круглые буквы (O, Q), полукруглые (S, B) и т.п. Соединять буквы Френч рекомендует лишь после того, как будет прочно усвоено написание изолированных букв.

Остается открытым вопрос — обучать ли слитному написанию букв (курсиву) или печатному шрифту. В США и Великобритании для обучения грамотности на родном (английском) языке сейчас чаще используется печатное написание (т.н. *square writing* или *block letters*). В некоторых случаях зарубежные педагоги рекомендуют начинать с печатного написания, а затем переходить к слитному письму. Такая последовательность рекомендуется потому, что слитное письмо обеспечивает большую скорость и меньшую физическую утомляемость. Кроме того, слово воспринимается как целостная единица.

Обучать и слитному, и печатному написанию особенно желательно в классах гуманитарного профиля, чтобы при написании творческих работ выделять другим шрифтом важные мысли, заголовки и подзаголовки, цитаты и пр. Однако в любом случае процедура обучения написанию буквы может быть представлена следующим образом:

- демонстрация буквы в изолированном положении;
- демонстрация отдельных ее элементов;
- пояснение разницы между схожими буквами иностранного языка или иностранного и родного языков во избежание путаницы;
- демонстрация движения руки при написании каждой буквы;
- показ способа соединения данной буквы с предшествующими или последующими буквами;
- демонстрация буквы в словах, написанных прописью (Общая методика..., 1967, с. 257).

После ознакомления с написанием букв следуют тренировочные упражнения: в

опознании, имитации, выборе, группировке, перестановке и т.д. Желательно, чтобы обучение каллиграфии как таковой сочеталось с развитием различных сторон интеллекта — памяти, воображения, внимания. Там, где возможно, при обучении и каллиграфии, и орфографии следует использовать игровые ситуации, конкурсы, загадки. Для обучения каллиграфии целесообразно использовать следующие задания:

1. Угадайте букву, которую учитель собирается написать на доске, по ее элементу. (Это могут быть такие элементы, как: *c, O, \, /, |*. Так, полукруг *c* может быть элементом букв *d, Oo, Cc, Qq, e, Gg*. Угадывание, в сущности, здесь является перебором возможных вариантов, который сопровождается тренировкой в употреблении структуры *It is... или Is it... ?*
2. Составьте из заданных элементов как можно больше иноязычных букв. Каждый элемент может использоваться несколько раз. Назовите составленные буквы. Например, из элементов *\, /, |* можно получить буквы *N, M, V, X, W, U*.
3. Найдите и назовите в цепочке букв все буквы изучаемого языка: *Tm, Tt, Mm, Mm, Rr, Яя, Dd, Dd*.
4. Напишите каждую букву по образцу, данному в прописи (или: Обведите чернилами контуры букв).
5. Напишите букву, продиктованную товарищем.
6. Заполните пропуски в алфавите: *c, d, e, f..., h, i...* и т.д.
7. Перепишите буквы в алфавитном порядке.
8. Угадайте наполовину закрытое иноязычное слово по его верхней части. Назовите слово и допишите нижнюю часть каждой буквы.

Перейдем к рассмотрению вопросов обучения орфографии. Прежде всего, подчеркнем, что независимо от возраста учащихся целесообразно обучать орфографии с опорой на правила, а не методом „целых слов”, то есть заучивания буквенного состава слова как данности. Однако для начальной школы существуют специальные приемы подачи правил, соответствующие психологии младшего школьника. Здесь можно опираться на аналогию, на игровые или сказочные эпизоды. В них оживают буквы и звуки, и, попадая в различные ситуации, проявляют свое отношение к ним. Например: Как тесно букве *Oo* в закрытом слоге — [o]! Какое облегчение чувствует она в открытом слоге — [əʊ]! Подобные приемы будучи интересны по форме в плане содержания аналогичны эксплицитному формальному правилу.

Обучение орфографии связано с обучением правилам чтения, и нередко одно и то же упражнение способствует формированию навыков и письма, и чтения, хотя в первом случае устанавливаются звуко-буквенные ассоциации, а во втором — буквенно-звуковые. Приведем примеры упражнений, развивающих орфографические навыки и непосредственно, и опосредованно через обучение технике чтения. Они включают соотнесение орфографии и транскрипции, транскрипции и вариантов ее передачи на письме (при обучении английскому языку), воссоздание графического образа слова по его части, группировку слов по правилам чтения и написания, воссоздание дериватов по корневому слову или корневого слова по деривату и т.д. Так же, как и при обучении каллиграфии, целесообразно использовать различные лингвистические игры, например, угадывание слова по отдельным буквам, перестановку и комбинирование букв в слове для создания иных слов. Целесообразно использовать, например, следующие упражнения для обучения английской орфографии:

1. Напишите и назовите букву (буквы), передающую(ие) следующие звуки, [ei] — a, ai, ay
[k] — k, c, ck
2. Укажите стрелками, как передается в орфографии каждое слово, данное в транскрипции. (Одно слово — лишнее, то есть не соответствует ни одной транскрипции). Назовите каждое слово дважды, указывая на его транскрипцию и орфографию.
[feil] [fel] [fil] [fail] [fi:l]

feel fall fail fell fill file

3. Найдите и назовите слово, не соответствующее транскрипции.
[sel] — sell, sale, cell
[sait] — kite, cite, site, sight
4. Соотнесите знакомые слова с их частичной транскрипцией. Произнесите каждое слово и переведите его (Одна частичная транскрипция — лишняя).
though through thought enough cough laugh
[-ðf] [-u:] [-əʊ] [-ʌf] [-əʊ t] [-ɑ:f] [-ɔ:t]

В данном упражнении в отличие от упр. 2 транскрипция не может быть полной, так как тем самым подсказывалось бы решение задачи. Кроме того, упр. 2 построено в основном на незнакомой лексике, иллюстрирующей правила чтения, а упр. 4 включает знакомые слова, иллюстрирующие возможность различного прочтения одного и того же буквосочетания.

5. Назовите пропущенную букву, впишите ее и прочтите все слово.
 - m-ther, f-ther, s-n, da-ghter;
 - ph-sics, -eography, c-emistry, a foregn lang-age
6. „Достаньте из коробки” слово, рифмующееся с каждым словом из списка: tale, wheel, four, low, few, sea, fork, lake, kite, late.

right	due
eight	meal
me	talk
saw	break
sale	go

7. Напишите недостающую букву или буквосочетание, чтобы слово прозвучало, как указано в транскрипции.
 - wh... [hu:]
 - h... [haʊ]
 - ba...le [bætɫ]
 - pri...e [prais]
8. Вставьте нужное буквосочетание, чтобы слово прозвучало с заданным звуком.
 - [k]: _ake, _ite; _emistry
 - [ɑ:]: t_n, g_l, f_st, c_ve
 - [əʊ]: gr_n, th_, g_l
9. Сгруппируйте незнакомые слова по правилам чтения: впишите их в четыре колонки в соответствии с частичной транскрипцией.
pool, tune, cut, cost, shut, cue, shot, dust, rule
[ʌ] [ɒ] [u:] [ju:]
10. Переставьте буквы, чтобы получить знакомое слово:
hisf, dinfer, lamify (fish, friend, family)
Вариант: Узнайте, назовите и покажите на карте эти страны:
Tribnia, Lytia, Nipsa, Myganer (Britain, Italy, Spain, Germany)
11. Составьте как можно больше слов из букв, составляющих заданное слово.
E.g.: **demonstration**: demon, die, rat, raid, rain, monster, strain, trait, notion, motion, train, drain, storm, dream, station и т.д.
12. Загадайте товарищу слово. Напишите его первую и последнюю буквы, а остальные замените черточками по числу пропущенных букв. (Эта популярная детская игра в "виселицу" позволяет упражняться не только в орфографии, но развивает воображение и совершенствует навык употребления структуры: „А есть ли в этом слове такая-то буква?” ("Is there a w an h in this word?").

13. Напишите и произнесите следующие знакомые и незнакомые глаголы в простом прошедшем времени. Все они правильные и читаются по правилам. Не забудьте, что последняя корневая согласная удваивается только после краткого гласного звука в закрытом ударном слоге!

pre 'fer — он предпочел

inter'fere — она вмешалась

ad'mire — он восхищался

'murmur — она пробормотала

en'dure — они выдержали, вытерпели

'whisper — она прошептала

oc'cur — это произошло

ma'ture — он возмужал

14. Напишите эти глагольные формы в инфинитиве, руководствуясь правилами удвоения/неудвоения согласной буквы в корне.

hoping, hopping, robbing, gaping, tapping, es'caping, passing, facing

15. Впишите нужное слово в пропуске и прочитайте предложение вслух.

- He is stronger ... his brother, (then, than)
- He took ... his hat and came in. (of, off)
- Let's ... TV. (wash, watch)
- He is ... for Birmingham, (living, leaving)

16. Напишите по правилам орфографии незнакомые слова, продиктованные учителем.

17. Прослушайте фразы, продиктованные учителем, и запишите в орфографии слово, предъявленное в транскрипции. (Работа над омофонами). Например:

Материал, предъявляемый графически		Звучащая фраза	Образец письменного выполнения задания
Номер предложения	Транскрипция омофона		
1	[sait]	I looked around for someone to help me, but there was no one in sight.	1 sight

18. Напишите и прочитайте слова, продиктованные товарищем по буквам. (Развиваются навыки называния букв, написания слов, а также оперативная память).

19. Найдите и прочитайте знакомые слова: а) пишущиеся по правилам; б) представляющие исключения из правил.

take, find, break, write, come, go, do

20. Кто написал это слово: британец или американец? Как бы его написал второй представитель этих двух культур?

- honor, colour, favour
- travelled, leveled, marvelous

21. Прочитайте знакомые слова вслух и назовите немую(ые) букву(ы).

who, when, write, white, climb, straight, thumb, autumn, answer, knee, honour, sign, cupboard, often²¹

22. Впишите в пропусках немые буквы. Прочитайте предложения вслух.

- I hurt my thum_ with a sharp_nife.
- He had a han_ some face, with a high fore_ead, blue eyes, and a laughing mouth.
- He said he'd be away for an_our, but it took him three_ours and a ha_f.He didn't return until late at ni_ _t.
- W_ere was the i_land on w_ich Robinson Crusoe spent twenty_ei_ _t (28)

²¹ Приведенные примеры заимствованы из учебника И.В. Сентенберг, М.Т. Лазарева (English Spelling.— Ленинград, 1970).

years of his life?

Отдельную проблему современной методики обучения орфографии составляет вопрос о том, следует ли обучать школьников специфике оформления электронных сообщений и если да, то когда следует начинать это обучение. С одной стороны, все больше школьников пользуются электронной почтой и привыкают к особенностям ее графики и написания слов и фраз, но, с другой стороны, это чревато разрушением навыков традиционной орфографии. Возможно, следует знакомить школьников лишь с теми изменениями нормы, которые носят смыслообразующий характер. Сюда можно отнести принятые сокращения, например: *BTW = by the way*, *TIA = Thanks in advance*. Вероятно, допустим и прием замены слова буквой или другим графическим знаком, передающим звучание слова: *U = you*, *2 = too* и т.п. Однако эти графические новации могут появляться лишь в соответствующих видах дискурса помимо собственно электронных сообщений: в записке или дружеском письме, но не в письменной речи иного стиля.

Рассмотрим вопросы обучения графическому оформлению высказывания (пунктуация, заглавные буквы, расположение на странице). В обучении графическому оформлению высказывания возможно в значительной степени полагаться на положительный перенос с родного языка. Так, в русском языке в целом действуют те же закономерности, что и в большинстве европейских языках, например, написание имен и географических названий с заглавной буквы, точка в конце завершеного утверждения, вопросительный знак в конце вопросительного предложения (за исключением испанского языка!), кавычки в прямой речи, отделение обособлений запятыми и т.п.

Несмотря на это, учащихся необходимо ознакомить с основными особенностями оформления письменного высказывания, которые не совпадают в иностранном и родном языках и при этом достаточно частотны и распространены.

Так, школьники, изучающие английский язык, должны владеть как минимум следующими навыками графического оформления письменного высказывания, не совпадающими с традициями письменной речи на русском языке.

1. Навыками использования заглавных букв: для наименования языков и национальностей (а не только стран); для названий дней недели и месяцев; для каждого знаменательного слова в заголовке рассказа, статьи, эссе и т.д.; для обозначения родственников говорящего (*Mother, Father, Uncle, Aunt*), когда заглавная буква без артикля и притяжательного местоимения придает объекту уникальность имени собственного. Сравните: *His mother was forty. It was Mother who suggested it.*; с нарицательными существительными, сопровождающими названия географических объектов: *Mount Everest, Lake Michigan, the Mississippi River*; с нарицательными существительными, сопровождающими имена и фамилии и обозначающими обращение к человеку или же его титул, научную степень, занимаемый пост: *Miss West, Mr Johnson, Mrs White, Lady Diana, Professor Jones, President Bush*.
2. Навыками использования точки:
 - при завершении прямой речи до закрытия кавычек, а не после, как в русском языке: *He said, "Please help me."* (При этом прямая речь, как правило, предваряется запятой, а не двоеточием.);
 - перед десятичными дробями:
 - ".71 = naught point seven one = point seven one.
3. Навыками использования запятой:
 - перед прямой речью: *He said, "I know."*;
 - при перечислении однородных членов предложения и перед финальным соединительным союзом: *His favourite sports are swimming, tennis, and skiing.*;
 - для отделения каждых трех знаков в многозначных числах: 3,952,430;
 - для уточнения смысла, меняющегося в зависимости от наличия или отсутствия запятой:

Candidates should answer questions A or B, and C.

Candidates should answer questions A, or B and C²².

(В первом случае кандидатам представляется выбор между "A + C" и "B + C", а во втором — между "A" и "B + C".)

Важно также обучать навыкам отсутствия запятых:

– перед придаточным изъяснительным: *They told me that I was always welcome.*

– до и после придаточных определительных, идентифицирующих объект (то есть отвечающих на вопрос „какой?“ или „который?“). Сравните: *The girl who was sitting by the window put on her shawl. (Which girl?) The girl who was sitting by the window put on her shawl. (Why did she put on her shawl?)* В устной речи эти два высказывания оформляются разной интонацией.

Что касается дефиса, то изучающие английский язык должны помнить, что дефис не употребляется при записи телефонных номеров: 325618, зато используется при орфографической записи двузначных числительных: twenty-eight.

Рассмотрим некоторые моменты исправления ошибок в технике письма. Способы проверки письменных работ в большинстве случаев весьма традиционны: пометы на полях, пометы в тексте письменной работы. Следует только помнить, что все эти пометы не должны обезображивать саму работу, перечеркивая усилия учащегося. Обескураженный школьник — не лучший субъект обучения! Полезно сопровождать исправления комментариями, прилагаемыми к работе. Тогда замечания учителя могут восприниматься как помощь. Лаконичные комментарии могут даваться на полях тетради, а более подробные — как сноска после текста всей письменной работы. Такие сноски особенно полезны для однотипных ошибок. В редких случаях, когда слово трудно для написания или представляет исключение из правила, можно просто подсказать правильный вариант. Однако в большинстве случаев лучше указать учащемуся „зону ошибки“, чтобы он мог исправить ее сам. Приводим некоторые приемы таких подсказок.

- Напоминание правила:

*He *studied* — -y + ed = -ied

- Вопрос, заставляющий учащегося припомнить правило: Что происходит с буквой -y после согласной перед окончанием прошедшего времени?

- Показ ошибки с помощью транскрипции, демонстрирующей, как звучит слово в искаженном написании:

*He *prefered* — [pri'fiəd]? *She *stoped* — [stəʊpt]?

- Объяснение причины несовпадения звучания и написания:

**dentist* — слово заимствовано из французского языка, где носовой звук [ɛn] передается буквосочетанием *en*.

- Искажённое написание родственного слова родного языка:

**a morden building* — модернизация или морденизация?

- Вопрос на родном языке, уточняющий смысл написанного (если орфографическая или пунктуационная ошибка привела к искажению смысла):

*It was a long *tail* — долгое повествование или длинный хвост?

*Why did he *leave alone?* — Один жил или один уехал?

- Просьба на иностранном языке уточнить смысл написанного:

My mother who was tired went to bed early.* — Why explain **which mother? Show by punctuation **why** she went to bed early!

Прежде чем перейти к проблемам обучения творческой письменной речи, рассмотрим **диктант** как переходный этап между техникой письма и письменным общением.

С одной стороны, существуют словарные диктанты, не выходящие за рамки техники письма. Здесь возможна и такая форма работы, как словарный диктант с комментированием (З.М. Цветкова), когда учащийся пишет слова на доске, объясняя по ходу записи, какими

²² Пример заимствован из: Ian Gordon. *Practical Punctuation*.— М.: Высшая школа, 1981.— с. 29.

правилами орфографии он руководствуется. Как справедливо пишет Ф.Г. Френч, диктант не должен быть „головоломкой, в которой учитель стремится доказать ученику свое превосходство. ... Диктант, изобилующий ошибками, приносит вред, а не пользу” (French F.G., 1963, с. 73). Однако Ф.Г. Френч вряд ли прав, утверждая, что в диктанте не должно быть незнакомых слов. Это справедливо в отношении слов-исключений или слов-омофонов. Но незнакомые слова, пишущиеся по однозначному правилу, должны появляться в словарных диктантах уже на младшей ступени обучения. Это одно из условий усвоения правил орфографии как руководства к действию.

С другой стороны, запись связного текста под диктовку — это еще и практика в аудировании, то есть развитие фонематического слуха (сравните *no one in sight* — *no one inside*), механизмов непосредственной памяти и внутреннего проговаривания. Диктанты развивают и механизм осмысления, так как распознавание и понимание текста опирается не только на акустические впечатления, сопоставляемые с эталонами слов, хранящимися в постоянной памяти, но и на синтаксические модели, которые, в свою очередь, накладываются на интонационные образцы. Поскольку длинные сложные предложения диктуются не только целиком, но и по синтагмам школьник привыкает мысленно произносить текст с правильным ритмико-мелодическим оформлением. Благодаря синтактико-интонационным моделям учащийся отделяет слова от близких по звучанию словосочетаний (сравните *want it* — *wanted, they are* — *their*), прогнозирует вероятное синтаксическое завершение фразы, различает смысл омонимичных конструкций, фиксирует намерение автора с помощью пунктуационных знаков.

Существуют и так называемые „самодиктанты”, когда учащиеся записывают по памяти текст из нескольких коротких предложений, либо запечатленный в памяти на слух, либо дважды или трижды прочитанный. Закончив запись, учащийся сверяет ее с текстом оригинала и объявляет свои результаты: есть ли орфографические ошибки и ошибки в точности воспроизведения текста (*I left out the word...; I wrote... instead of...*). Такие работы развивают дословную и логическую память, наблюдательность, способность к самокоррекции и адекватность самооценки.

2. Основы обучения письменному высказыванию

Как уже указывалось, выпускники средней школы (базовый уровень) должны уметь писать личное письмо, заполнять анкету, письменно излагать сведения о себе в форме, принятой в стране/странах изучаемого языка, делать выписки из иноязычного текста. Выпускники классов профильного уровня должны уметь:

- писать личное и деловое письмо: сообщать сведения о себе в принятой форме (автобиография/резюме, анкета, формуляр);
- излагать содержание прочитанного (прослушанного) иноязычного текста в тезисах, рефератах, обзорах;
- кратко записывать основное содержание речи учителя;
- использовать письменную речь на иностранном языке в ходе проектно-исследовательской деятельности, фиксировать и обобщать необходимую информацию, полученную из разных источников; составлять тезисы или развернутый план выступления; описывать события, факты, явления; сообщать и запрашивать информацию, выражая собственное суждение.

Как видно из этих требований, базовый уровень ограничивается *стандартизированными* видами письменных высказываний, имеющими жесткие образцы в культуре изучаемого языка. Основная трудность как раз и состоит в приобщении к иноязычной культуре. Это касается заполнения анкет, формы написания резюме, адреса на конверте, формул вежливости в начале и конце дружеского и делового письма и т.п. Творчество учащихся сводится к минимуму в отличие от классов профильного уровня, где в дополнение к базовым требованиям предлагаются творческие письменные работы.

Если создавать систему обучения письменному общению в школе, то основой для нее все

же является обучение творческому высказыванию. А в основе такого обучения лежит анализ чужих высказываний — причем не только формы (формата), но и содержания. Имеется в виду соответствие письменного высказывания интенции пишущего, требованиям логичности, достаточности, уместности, а также, если нужно, выразительности и/или экономности.

Обратимся к рассмотрению теоретических предпосылок обучения письменному высказыванию.

Прежде всего, рассмотрим формы выражения мысли (композиционно-речевые формы, *modes of speech, modes of discourse*), избираемые говорящим в зависимости от мотива и цели высказывания, а также от особенностей ситуации общения.

Помимо основных четырех форм выражения мыслей — описания, повествования, объяснения и полемики (Колкер Я.М., 1975) — часто выделяются такие формы, как комментирование, побуждение, выяснение (расспрос), а также рассуждение. Последнюю из форм можно рассматривать как своеобразный аутодиалог. В ходе рассуждения говорящий выясняет для себя что-либо или доказывает себе что-то, то есть мы имеем дело с выяснением, объяснением или полемикой. Выяснение (то есть последовательный расспрос) направлено на получение информации либо о внешности объекта (и тогда выяснение можно рассматривать как своеобразное предвосхищение описания), либо о сути явления, о способах действий с объектом (предвосхищение объяснения), либо о том, какие происходили события, в каком порядке и как именно (предвосхищение повествования). Комментирование же вообще не существует как самостоятельная форма выражения мысли. Это, как правило, короткие реплики по поводу услышанного, характерные только для устного высказывания. Таким образом, ведущими формами выражения мысли остаются четыре вышеупомянутые.

Форма выражения мысли и точка зрения пишущего предопределяют выбор тех или иных путей и способов детализации мысли в каждой из форм. К путям детализации мысли относятся неизбежно присутствующие в каждом высказывании ограничение, уточнение и расчленение.

Путем *ограничения* говорящий представляет объект высказывания, то есть ограничивает количество потенциально присутствующих в нем признаков до самых существенных. Признаки могут появляться как справа, так и слева от уточняемого предмета (играющие дети — дети, играющие в волейбол). В языковом плане ограничение происходит за счет использования предтерминативов (все, оба, половина), детерминативов (эти, мои), прилагательных, причастий, сочетаний типа существительное + существительное (атмосфера зимнего вечера), наречие + прилагательное (абсолютно пустой дом) и т.д.

Путем *уточнения* уже представленный читателю объект дополнительно конкретизируется. Причем эти дополнительные сведения сообщаются обо всем объекте в целом, а не об отдельных его сторонах, например: „Он очень высокий — не менее шести футов двух дюймов”. Иными словами, происходит дополнительное сужение представленного в ограничении признака. Уточнение, как правило, находится в постпозиции, однако иногда может и предшествовать введению основного признака объекта: „Строгий, но справедливый, он пользовался всеобщим уважением”²³.

Путем *расчленения* уже представленный объект высказывания дополнительно конкретизируется. Однако в этом случае дополнительные сведения сообщаются не обо всем предмете в целом, а об отдельных его сторонах, например: „Квартира мне не понравилась — гостиная тесная, коридоры узкие, окна маленькие”. Или: „Он выглядел ужасно: куртка была разорвана, а брюки измазаны”.

К способам детализации мысли относятся: перечисление, порядок во времени и пространстве, определение, классификация, сопоставление, — то есть все те способы, которыми автор развивает свою мысль. В свою очередь, сопоставлять объекты можно следующим образом:

²³ Примеры приводятся в основном по-русски, поскольку риторические приемы относительно универсальны.

- по сходству („Я так же люблю кататься на коньках, как и на лыжах”);
- по контрасту („Кошки, в отличие от собак, не любят купаться в речке”);
- по аналогии („Мы так проголодались, будто неделю ничего не ели”).

Каждой форме выражения мысли свойствен свой набор способов детализации. Так, порядок во времени наиболее характерен для повествования, классификация — для объяснения и т.п. Однако большинство способов детализации мысли многофункциональны. Так, аналогия уместна при создании впечатления о статической картине (то есть в описании), о динамической картине действия (то есть в повествовании), а также при формировании нового понятия (то есть в объяснении). Для полемики аналогия не характерна, хотя и не исключена.

Способам детализации мысли можно обучать со средней ступени в школе, то есть на достаточно простом материале. Например:

„Укажите, каким способом человек добивается воздействия на аудиторию: с помощью аналогии, классификации или конкретного примера. Учтите, что цель остается прежней. Сформулируйте ее”.

Цель высказывания в приведенных примерах (доказать, что человек может учиться в любом возрасте) достигается в первом случае с помощью примера, во втором — с помощью аналогии.

- People can go on learning until they are eighty or ninety. There is really no age limit. My neighbour must be at least fifty. She is learning a foreign language.
- The idea of life-long education is practical because we are never too old to go on learning. Of course, there are certain limits, but they are not age limits. For example, let's say a man past sixty learns how to play football. It's foolish for him to do that, but only because his body is too old, not his mind!

Если рассматривать создание письменного высказывания как процесс решения коммуникативной задачи, то вехами, на которые может опираться пишущий, являются связанные между собой этапы развития мысли как до создания текста, так и в процессе его написания. Но так как пишущий не может создать весь текст сразу, он, естественно, создает его по частям, руководствуясь выбранными объектом высказывания, мотивом и целью, формой выражения мысли, точкой зрения, а также возможными способами детализации мысли. Поэтому для пишущего существует еще и проблема коммуникативной нагрузки каждой части, взаимоотношения частей между собой и отношения каждой части ко всему задуманному высказыванию.

Для того чтобы облегчить пишущему создание таких частей, существует традиционная методика обучения письменному высказыванию, как-то: написание плана письменного высказывания в целом, где оно членится на три крупные части — вступительную, основную и заключительную. Эти части, в свою очередь, делятся на более мелкие части, представленные в плане отдельными пунктами, которые призваны отражать иерархию идей или фактических деталей (Письменная английская речь: практический курс, 2005, с. 131). Однако следует указать на некоторую аморфность подобного членения. Поэтому желательно руководствоваться конкретными единицами письменного высказывания, чтобы представлять его как единый текст.

В методике обучения письменному общению чаще всего оперируют такими единицами, как „предложение” и „абзац”, а также „сверхфразовое единство (СФЕ)” и, реже, „коммуникативный блок”. Все эти единицы являются одновременно лингвистическими и логическими. Первые две можно назвать „графически обусловленными”, так как они имеют четко выраженные границы. Что же касается СФЕ и коммуникативного блока, то их можно назвать „функционально обусловленными” единицами письменного дискурса.

Абзац и предложение строятся по определенным логическим и лингвистическим закономерностям. Из многочисленных исследований структуры предложения можно выделить следующие закономерности: 1) способность выражать относительно законченную мысль; 2) грамматическую отмеченность; 3) возможность самостоятельного использования в

высказывании (Г.В. Колшанский; Л.С. Бархударов; И.П. Севбо; Г.Г. Почепцов и др.). Из определений абзаца такие закономерности установить гораздо сложнее. Основная трудность состоит в том, что при исследовании абзаца сталкиваешься не только с явлениями лингвистическими, но и экстралингвистическими, которые не могут быть формализованы. Обзор имеющейся литературы (Е.В. Падучева, Н.С. Пospelов, И.П. Севбо, Г.Я. Солганик, М.В. Сосаре, Л.А. Черняховская, F. Christensen, F. Danes) указывает на следующие характеристики абзаца:

- а) абзац представляет собой смысловое единство и выражает относительно законченную мысль;
- б) абзац, как правило, состоит из ряда предложений, связанных общим смысловым стержнем;
- в) абзац содержит (или подразумевает) предложение (я), выражающее (ие) его основную тему и/или идею, которая развивается, уточняется другими предложениями;
- г) абзац — иерархическое построение, которое делится на минимальные перспективные единицы, совпадающие с предложением, большие или меньшие, чем предложение;
- д) связи в абзаце могут быть синтаксическими, лексическими и пограничными между синтаксическими и лексическими (союзные слова);
- е) абзац (во всяком случае, описательный и повествовательный) организуется повторением одинаковых или семантически близких понятий.

Что же касается СФЕ, то оно определяется как „некое иерархическое построение, в котором функциональные единицы высшего уровня заключают в себе функциональные единицы низших уровней и конституируются ими” (Серкова Н.И., 1968, с. 23). Н.И. Серкова членит СФЕ на минимальные перспективные единицы, которые, в свою очередь, членятся на тему и ремю. СФЕ — объективно выделяемая единица, однако она не имеет формальных границ: она может совпадать с абзацем, быть меньше абзаца, а иногда и больше (если под абзацем подразумевается формальное членение текста от одной красной строки до другой). Кроме того, позиция темы и ремы не только внутри предложения, но и в пределах СФЕ во многом обусловлена спецификой языка. (Недаром сохранение сильной позиции в переводе зачастую требует грамматических и лексических трансформаций.)

Коммуникативный блок, как и СФЕ, не имеет графически обозначенных границ. В отличие от СФЕ он отражает последовательность развития мысли. В этом смысле весь текст является самым крупным коммуникативным блоком, отражающим замысел пишущего. Создание текста является поэтапным процессом. С точки зрения психолингвистики это процесс поэтапной экстерииоризации внутренней программы высказывания, то есть путь от экстралингвистической интенции к выделению смысловых вех и далее к синтаксическому и лексическому программированию и внутреннему проговариванию высказывания, которое предшествует его внешнему (устному или письменному) воплощению. С позиции пишущего процесс создания текста — это ответы на предполагаемые вопросы читателя. В сущности, вопрос сводится к определению объекта высказывания и признаков, характеризующих его. Однако признаки могут быть общими и частными. Таким образом, объект высказывания может последовательно члениться на основные признаки, признаки признаков и т.д. Соответственно, глубина детализации признаков может быть различной в зависимости от задачи пишущего, от вида письменного высказывания и особенностей коммуникативной ситуации.

Перейдем к рассмотрению основных законов создания письменного высказывания.

Создание высказывания подчиняется четырем основным законам — закону добавления, закону направления модификации объекта, закону уровней конкретизации объекта и закону насыщенности текста (Christensen F., 1965). Закон добавления не нуждается в комментариях: любое высказывание есть постепенное накопление информации. Закон направления модификации объекта показывает, что в ходе планирования высказывания каждая добавляемая характеристика объекта может располагаться либо в препозиции, либо в

постпозиции по отношению к объекту. Уровень конкретизации объекта показывает, что каждый добавляемый признак может находиться в сочинительной или в подчинительной связи с признаком, упомянутым до этого, причем в предложении, абзаце или ином отрезке текста может наблюдаться несколько уровней соподчинения. Как было сказано выше, речь идет о глубине детализации признаков. Насыщенность текста говорит о достаточности добавлений, чтобы объект высказывания был раскрыт в соответствии с замыслом пишущего.

Эти законы действуют в пределах высказывания на уровнях предложения, единиц, превышающих предложение, и целого текста. Однако текст — готовый продукт, и только рассмотрение его с точки зрения хода развития мыслей, путей и способов детализации мыслей превращает анализ текста в упражнение, обучающее предугадывать предполагаемые вопросы читателя и давать на них ответы, что и обуславливает эффективность письменного высказывания. Следовательно, при обучении письменному высказыванию нужен анализ, подводящий к синтезу, а затем уже направленное и последовательное обучение синтезу, то есть созданию текста.

Каждый ответ на предполагаемый вопрос читателя — это отдельный коммуникативный блок. А поскольку вопросы могут носить самый общий характер или быть предельно конкретными, то и коммуникативные блоки могут соответствовать частям текста самой различной длины. Более крупные блоки членятся на более мелкие по мере конкретизации предполагаемых вопросов. Самым мелким блоком может быть словосочетание или даже отдельное слово, если оно является ответом на отдельный предполагаемый вопрос. Рассмотрим два примера:

1. „Ты меня очень огорчил” и „Ты меня огорчил. Очень!” В первом случае предложение представляет собой неделимый блок. Во втором случае интенсификатор „очень” отвечает на отдельный вопрос: „Насколько?” Это самостоятельный блок, уточняющий основной блок и находящийся на более низком уровне конкретизации.
2. Предложение: „Он располагал к себе открытым взглядом и дружелюбной улыбкой” не делится на более мелкие блоки, так как отвечает на один вопрос: „Почему люди чувствовали к нему расположение?” Сравните: „Благодаря своему открытому взгляду и дружелюбной улыбке он сразу же располагал к себе новых знакомых”. Здесь пишущий отвечает на два вопроса: 1) какое отношение к себе вызывал этот человек; 2) благодаря чему это ему удавалось. При этом ответ на второй вопрос, зависящий от первого, располагается в препозиции. Связь между блоками подчинительная, то есть имеются два уровня конкретизации: первый блок находится на втором, подчиненном уровне членения текста, а второй, основной блок — на первом уровне. Иными словами, первый блок модифицирует второй. Следовательно, направление модификации — прямое.

Однако чаще мы сталкиваемся с обратным направлением модификации, когда вначале дается основной постулат, а затем детали, раскрывающие его. Так, многие абзацы, особенно полемического или объяснительного характера, начинаются с постулата, представляющего первый уровень конкретизации (детализации) мысли. Затем может перечисляться ряд причин, по которым пишущий придерживается этой точки зрения. Эти причины составляют второй уровень членения текста и находятся в сочинительной связи друг с другом. Каждая причина выступает как признак основного объекта и может далее уточняться и расчленяться признаками признаков (дальнейшие уровни членения текста).

Таким образом, с точки зрения коммуникативных блоков основной постулат абзаца или СФЕ по статусу аналогичен главному предложению в сложноподчиненном предложении. Более того, придаточные предложения обладают тем же функциональным статусом, что и причастные обороты, номинативные или адъективные словосочетания, если они уточняют или расчленяют объект или признак объекта более высокого уровня конкретизации. Подобная „функциональная грамматика текста” никоим образом не отрицает формальную грамматику, а является естественным дополнением к ней.

Сколь бы мелким ни был коммуникативный блок, он всегда выделяется графически — запятой, точкой, тире, красной строкой и т.п. Соответственно, слова и словосочетания, ограничивающие объект, не являются самостоятельными коммуникативными блоками, а слова и словосочетания, уточняющие или расчленяющие объект, обладают статусом коммуникативного блока. Кстати, в этом плане английская пунктуация более функциональна и менее формальна, чем русская. Придаточное определительное в английском языке не выделяется запятыми, если оно ограничивает объект, поясняя о ком/чем именно идет речь: *The man who had recently returned from England was the heart and soul of the party*. Запяты отсутствуют, поскольку коммуникативный блок неделим — без придаточного предложения непонятно, о котором из гостей идет речь. При наличии запятых смысл меняется — придаточное предложение объясняет, почему этот человек завладел всеобщим вниманием. Тогда высказывание состоит из двух блоков, причем в данном случае блок более низкого уровня членения попадает в **середину** основного блока, то есть сочетает в себе оба направления модификации.

В абзаце могут быть два блока первого уровня членения, если они равны по важности. Эти блоки могут начинать абзац: „С одной стороны... но с другой стороны...” Они взаимозависимы, и ни один не может быть опущен. Или же повествовательное высказывание может начинаться с упоминания основного события, затем объясняется, какими предшествующими событиями оно было вызвано, и в завершение идет повтор-перифраз основного события: „Вот почему...” Тогда на самом главном уровне конкретизации окажутся первое и последнее предложение, хотя завершающий повтор выполняет скорее риторическую, нежели логическую функцию и в принципе может быть опущен. Иногда абзац или СФЕ могут начинаться с деталей описания или с аргументов, а завершиться обобщающим постулатом.

Хотя самой простой самостоятельной единицей синтаксиса текста является предложение, кумуляция смысловых блоков внутри предложения сопряжена с языковыми трудностями. „Кумулятивные предложения” (термин Ф. Кристенсена) состоят из главного предложения и подчиненных ему блоков, создающих единый образ, постепенно обрастающий деталями. Проблема в том, что такие предложения, как правило, требуют употребления причастных оборотов, „абсолютных” конструкций, различных обособлений. (Поэтому кумулятивным предложениям целесообразнее обучать на средней и старшей ступенях и предпочтительно в профильных классах.) Конечно, письменное высказывание может состоять и из одного предложения, а предложение — из одного коммуникативного блока, если задача пишущего выполнена. Примером может служить записка: *Встретимся у входа в кинотеатр в половине седьмого*. Однако основная единица законченного письменного высказывания — это все же СФЕ, соответствующее в устной речи развернутой реплике,— в отличие от монолога, соответствующего на письме абзацу из нескольких СФЕ или последовательности абзацев.

Теория коммуникативного блока очень удобна для обучения письменному высказыванию, так как она не отрицает традиционных форм обучения письменной речи, а систематизирует все, что было сделано до сих пор. Когда упражнения функционально понятны учащимся, они выполняются не как тягостная обязанность, а как познавательно-коммуникативная задача. В пределах предложения рассматривается не просто его „подлежащно-сказуемая” структура, а каждое слово „становится на свое место”, выполняя конкретную текстуальную функцию.

3. Система обучения письменному высказыванию в средней школе

В самом начале обучения письменное высказывание практически не отличается от устного, и начинается оно, разумеется, на уровне простого предложения, причем каждое минимальное письменное высказывание — это ответ на предполагаемый вопрос. Так, школьники могут написать, что изображено на картинке и каков этот предмет. При этом одна и та же картинка может описываться по-разному в зависимости от предполагаемого вопроса читателя. И здесь логика диктует выбор грамматической структуры: **Что** ты видишь

на картинке? — *It is a red cup. It is a little boy.* **Каков** предмет/человек, изображенный на картинке? — *The cup is red. The boy is little.* (Заметим, что дальнейшее уточнение признаков может опираться на любую из двух конструкций: *He is a nice boy. = The boy is nice.* Иными словами, школьники знакомятся с функциональной взаимозаменяемостью различных синтаксических структур.)

На средней и продвинутой ступенях обучения можно и нужно возвращаться к созданию высказываний на уровне предложения, но требования к письменной риторике здесь иные. Именно здесь можно ввести понятие „кумулятивного предложения”. На младшей же ступени лучше ограничиться простыми предложениями, зато обучать их последовательному добавлению.

Позже, когда простое предложение может быть развернутым, полезно объяснить школьникам последовательность атрибутов, ограничивающих объект высказывания. Эта последовательность зависит от законов конкретного языка. Так, в русском языке порядок определений в препозиции относительно произволен: *старый большой круглый деревянный стол, большой старый деревянный круглый стол* и т.п. Для французского языка характерны определения в постпозиции. В английском языке нельзя перед существительным употребить развернутый причастный оборот, вполне приемлемый в русском языке: *сидящие на песке дети.*

Простые препозиционные определения в английском языке располагаются следующим образом: 1) общая оценка-характеристика объекта — *nice, strange, important, beautiful*; 2) размер, высота, длина — *tall, big*; 3) возраст/температура — *hot, old*; 4) форма — *round, square*; 5) цвет — *black, white*; 6) причастие — *smiling, forgotten*; 7) происхождение или расположение — *English, European*; 8) материал — *plastic, wooden*. Всем этим характеристикам предшествуют указательные и притяжательные местоимения, количественные и качественные числительные (Wishon G., Burks J., 1968, p. 55).

Сначала школьники располагают предложенные наборы характеристик в предписываемом порядке, например:

dining table: solid, oak, that, round — that solid round oak dining table

a (an) morning: sunny, unforgettable, long — an unforgettable long sunny morning

Следующее задание — сделать то же, но выбрать ограничивающий признак из каждой пары, чтобы создать непротиворечивый образ. Например:

Near the front door I saw a ... kitten:

- white/black/red
- merry/miserable
- trembling/purring
- fluffy/wet

В этом случае к синтаксической задаче добавляется логическая: если цвет произволен, то избранная „форма” котенка (пушистый/мокрый) требует однозначного выбора остальных характеристик.

Следующая по трудности задача состоит в самостоятельном добавлении отсутствующих характеристик с учетом предполагаемого замысла пишущего:

I admired my uncle's ... new ... car.

Затем учащиеся могут получить небольшой повествовательный текст с пропусками, которые надо заполнить характеристиками, создающими образ объекта. Пропусков может и не быть — тогда учащийся сам решает, в каких частях текста недостает описательных признаков.

Аналогичным образом могут строиться цепочки заданий, обучающих уточнению и расчленению объекта, причем это можно делать за счет либо описательных, либо повествовательных деталей. Например:

- 1) Выберите описание объекта, соответствующее задаче пишущего:

It is a nice room for a translator to work in:

- a) with a sofa, two big armchairs and a big round table;

- b) with a computer on the desk, a shelf with dictionaries, and not a sound coming from the outside;
- c) with beautiful pictures on the walls, a soft thick carpet on the floor, and a modern music centre.

2) Самостоятельно подберите расчленяющие детали:

It wasn't a particularly nice day — I mean, ... , and Brian had warned us about the sea and had said it was dangerous.

Образец:

...the sun wasn't shining, and it was a bit grey and windy, and the sea was quite rough, actually,...

3) Опишите один из предложенных объектов, используя ограничение и расчленение как пути описания. Например:

A tiger is a beautiful ... animal, with... (Образец: *A tiger is a beautiful big Asian animal, with a strong body, striped skin, and sharp teeth.*)

Серия подобных упражнений способствует плавному переходу от описания к объяснению путем дефиниции. Однако при этом необходимо ввести понятие объективных и субъективных признаков. Дефиниция не должна содержать субъективных признаков, например таких, как *beautiful* (если определяемое понятие само по себе не является субъективным).

Из четырех основных форм выражения мыслей (описание, повествование, объяснение и полемика) начинать следует с описания и повествования. Повествование труднее, так как требует использования различных временных форм, однако можно обучать и повествованию в настоящем времени, поскольку именно так суммируют содержание текста литературные критики. Зато повествование легче в плане логики высказывания.

Поэтому особенно важно опираться на предполагаемые вопросы при создании описательных текстов. Эти вопросы могут создаваться всей группой (на начальном этапе — даже на родном языке) или же даваться на иностранном языке вразброс, чтобы каждый учащийся составил из них план для собственного письменного высказывания: *Do you have a pet? What colour is it? What can it do? What animal is it? Is it big or small? What does it like? Does it have a long tail/big ears?* и т.д.

Наряду с вопросами к созданию описательных высказываний способствует и наглядный материал (картинки, комиксы, схемы, диаграммы). Комикс или жанровая картинка позволяют сочетать элементы описания и повествования. В таком случае учителю вначале следует самому задать учащимся серию вопросов. Например: *Who do you see in the picture? How many children are there? Are they boys or girls? Are they big or small? Where are they? Is it a warm day? What are they doing? Who comes up to them?* и др. Отдельная жанровая картинка больше подходит для описательного высказывания, а комикс — для повествования. Комиксы хороши тем, что они позволяют представить действия в определенной последовательности. Кроме того, они предоставляют возможность для характеристики действий или процессов (*быстро бежит, забирается высоко на дерево* и т.п.).

Картинка может также сопровождаться ключевыми словами. Например, дается схематический рисунок приоткрытой коробки, на чертеже указываются в цифрах ее габариты и даются ключевые слова с соответствующими стрелками: *lid, outside white, inside grey, made of thin wood, ...* Учащимся сообщаются вопросы: *How long is the box? How wide? How deep? What is it made of? What colour is the outside of the box? ...* (French F.G., 1963, pp. 78-79).

План письменного высказывания (повествовательного или описательного) может представлять собой последовательность неоконченных предложений, причем в одних предложениях дается начало, а в других — только конец или начало и конец: *It is a ... day. ...snowing. There are... They are... Then the big boy starts...* и т.д.

Школьникам младших классов, где особенно важна интеграция различных видов деятельности, можно предложить обменяться своими рисунками и описать рисунок

товарища.

Если у каждого ученика индивидуальный объект описания или повествования (своя квартира, свой домашний любимец, последняя поездка за город и пр.), то перед учащимися стоит задача выбрать те детали и языковые средства, которые покажут читателю, почему им нравится или не нравится объект высказывания. Это научит школьников выбирать необходимые характеристики сначала из числа предложенных, а затем самостоятельно, чтобы произвести должное впечатление на товарищей. Кроме того, появляется возможность интенсификации обучения письменной речи за счет совмещения двух задач: устной презентации собственного письменного высказывания и конспектирования речи товарища (*note-taking*). Школьники учатся вычленять и письменно фиксировать основные признаки объекта в виде ключевых словосочетаний. Так, конспект описания должен содержать основные признаки объекта, локализацию в пространстве (*on the right, in front of the...*); для повествования важна последовательность действий, объекты, с которыми они производятся, локализация в пространстве и во времени. Затем следует обратная процедура — восстановление исходного текста по конспекту с учетом всех структурных преобразований. Таким образом, анализ выступает как путь к последующему синтезу.

Параллельно с упражнениями, обучающими повествованию и описанию, следует обучать написанию неофициальных писем. Учащиеся знакомятся с правилами написания адреса, обращения к адресату, завершения письма. Желательно, чтобы образцы писем и почтовых карточек предлагались в аутентичном формате. Важно также проанализировать культурологические различия в написании писем на родном и иностранном языках.

Многие авторы рекомендуют начинать обучение неофициальному письму с кратких записок, которыми учащиеся могут обмениваться на уроке. Такое упражнение создает коммуникативную ситуацию, хотя и весьма условную. Р.П. Мильруд рекомендует для средней ступени: сопоставить три способа написания записки и выбрать наиболее подходящий вариант (Millrood R., 2001, p. 136). В языковом плане варианты ранжируются в зависимости от литературного стиля (*I am writing to tell you that I... Would you be so kind as to obtain... ? I do so hope your interview was successful*) к нейтральному (*I have gone to the cinema... I hope the interview went well.*) и к неформально-разговорному (*Gone to cinema. Back about 10.30. Hope interview went well.*). Каждый вариант приемлем для конкретных условий. В принципе начинать обучение надо всегда с нейтрального стиля, а затем переходить к вежливой риторике официальных писем и к „телеграфному стилю” неформальной записки.

Сжатый стиль неофициальных записок связан с механизмом внутренней речи и эквивалентных замен, происходящих в ней. Поэтому им надо обучать, когда прочно усвоены основные синтаксические модели, чтобы не повредить грамматическим навыкам.

Соответственно, на средней и старшей ступенях обучения продолжается развитие умения конспектировать устные и письменные тексты (*note-taking*), с максимальной компрессией письменного текста (Hill L.A., 1968). Развивается и основанное на нем, но более сложное умение составлять программу собственного высказывания в аналогичном „телеграфном” стиле, как бы вербализуя внутреннюю речь (*note-making*).

Приведем примеры заданий для обучения конспектированию:

- Сопоставьте небольшой оригинальный текст и его конспект. Подчеркните в тексте информацию, опущенную в конспекте. Проанализируйте эту информацию и скажите, имел ли автор конспекта право ее опустить. Как вы видите, несмотря на то, что в конспекте предложения не развернуты, а информация дана отдельными фразами, смысл текста изложен. Что же сделал автор конспекта, чтобы сжать текст, но сохранить смысл?
- Сопоставьте еще один текст с его конспектом. После этого закройте конспект и попытайтесь самостоятельно воспроизвести его на письме, пользуясь полным текстом. Сопоставьте результат с конспектом, предложенным в задании.
- Дан текст и его конспект, нуждающийся в редактировании. Сопоставьте их. Отбросьте второстепенную информацию. Добавьте в конспект существенную информацию, максимально сжав ее.

- Самостоятельно законспектируйте предложенный текст.

В старших классах развитие умения конспектирования в основном опирается на объяснительные и полемические тексты. Здесь важно выделить постулат, основные аргументы, а также рамки-границы, в которых развивается мысль и которые лингвистически часто оформляются фразами: *Если..., тогда... Поскольку... то... С одной стороны..., но с другой стороны... Для того чтобы..., необходимо...* и т.п.

На основании умений конспектирования можно обучить учащихся старших классов таким видам письменных работ, как:

- сокращенное изложение содержания источника без критической оценки со стороны пишущего;
- сокращенное изложение содержания нескольких текстов, общих по теме, без критической оценки со стороны пишущего.

Умения сокращенного изложения текста ("summary", или "récis") следует развивать и совершенствовать с начальной ступени до завершающей. Приведем некоторые примеры работы, предложенные Л. Александером (Alexander L., 1969).

1. Вначале следует показать, как выбрать готовые предложения из текста, передающие его основное содержание. Это можно делать на материале учебных текстов в любой форме выражения мысли или даже на материале родного языка. Предлагается текст, где основное содержание выделено тем или иным шрифтом. Учащиеся получают готовый результат сжатия текста и воспроизводят его. Последующие же упражнения показывают, как этого результата добиваться. (На средней ступени возможен иной вариант задания: после прочтения иноязычного текста дается обратный перевод на иностранный язык готового сжатого пересказа, приведенного на родном языке.)

2. Составление сжатого пересказа за счет ответов на вопросы.

Mr Johnson looked at his watch. It was half past seven. He got out of bed quickly. Then he washed and dressed. He was late as usual, so he did not have time for breakfast. He ran all the way to the station and he arrived there just in time for the train. Mr Johnson never eats anything in the morning. He always says to his friends at the office, "It is nice to have breakfast in the morning, but it is nicer to lie in bed!"

Questions: Your answer must not be more than 45 words.

1) At what time did Mr Johnson get up? 2) Was he early, or was he late? 3) Did he have time for breakfast or not? 4) Where did he run? 5) Did he catch the train, or did he miss the train? 6) Does Mr Johnson ever eat anything in the morning? 7) Does he prefer to have breakfast, or to lie in bed?

Answer: NO BREAKFAST

Mr Johnson got up at half past seven. He was late. He did not have time for breakfast. He ran all the way to the station. He just caught the train. Mr Johnson never eats anything in the morning. He prefers to lie in bed. (45 words)

3. На средней ступени следует обучать синтаксической компрессии, с опорой на вопросы и на заданные способы сжатия текста. При этом серия связанных вопросов должна соответствовать одному предложению. Приведем фрагмент текста и способы его обработки.

PLAYING HIDE-AND-SEEK

...One afternoon the children were playing in the street just outside the post office. Young Ian, who is only five years old, found the perfect place to hide. His sister, Janet, had shut her eyes and was counting up to ten, when Ian noticed the small metal door of the letterbox had been left open. The postman had just taken all the letters out and gone into the post office to see if there were any parcels. Jan climbed into the letterbox and pulled the door from the inside so hard that it locked... Had the letterbox been open or not? Where did Jan climb? Did he lock himself in or not? (Finding that) (and) = **Finding that the letterbox had been left open, Jan climbed into it and locked himself in** (Alexander L.G., p. 47).

3. Следующий уровень трудности — синтаксическое стяжение текста по указанным параметрам, но вместо вопросов даются ключевые словосочетания, отражающие основные признаки объекта.

(We were about to gather up our belongings and return to the car when a man appeared. He looked very annoyed indeed and asked us angrily if we realized that these grounds were private property. Father looked very confused and the man pointed to a notice which said that camping was strictly forbidden.) **Poor father explained that he had not seen the notice and did not know that camping was not allowed. Though father apologized, the man did not seem satisfied and asked him for his name and address.**

POINTS
NECTIONS

CON-

A. Father explained — camping forbidden.
that...

Although...

B. Man not satisfied, took name and address.

and

= Although Father explained that he did not know that camping was forbidden, the man was not satisfied and took his name and address.

5. На следующем этапе убираются синтаксические подсказки, и единственной опорой становятся ключевые слова. В заключение учащиеся должны синтаксически сжать текст без всяких опор.

Как видно из данной последовательности упражнений, материалом которых являлись повествовательные тексты, при выполнении операций стяжения основной задачей является избавление от избыточности.

Задача старшей ступени, где расширяется словарь учащихся,— привлечь в качестве средства сжатия информации лексическую компрессию, то есть поиск наиболее емкого слова. Это умение важно не только для написания "récis", но и для создания программы собственного высказывания в виде смысловых вех, для формулировки емкого постулата или вывода и т.д.

Для этого полезны такие задания, как выбор наиболее емкого слова в ряду. Например: *He is never at a loss. If he has a problem, he can always find a way out. He never gives way to despair = He is: a) resourceful; b) energetic; c) optimistic; d) intelligent.* (Характеристика находчивый наиболее точно отражает объект высказывания и в значительной мере вбирает в себя остальные.)

Полезны задания в сжатии сообщения путем опущения семантически „пустых” слов, утяжеляющих иноязычный текст: проведение, организация, наличие и т.п. Порождая письменный текст, учащиеся нередко планируют высказывание на родном языке и почти дословно воссоздают его на иностранном. Поэтому можно использовать упражнение в условном переводе: какие слова вы опустили бы при переводе без ущерба для смысла? (В профильных классах можно выполнять задание в реальном переводе. Переводу же может предшествовать задание в сжимающем парафразе на родном языке: *Развитие демократии осуществляется по пути... = Демократия развивается по пути...*). Но в любом случае мы демонстрируем учащимся возможности редактирования иноязычного текста, построенного по риторическим законам русского языка и содержащего избыточность.

Сжатие текста способствуют и лексические замены, когда слово или короткое словосочетание может заместить целое предложение:

a) He left the room, b) He slammed the door, c) He did not say goodbye. = He slammed the door behind him without saying goodbye. (Первое предложение целиком опускается, так как предложная фраза behind him передает его смысл.)

Затем даются задания в лексико-синтаксической трансформации иноязычного высказывания, ведущей к сжатию текста:

The parts this actor played can be counted by the hundred, and none of his characters resembles

the others. = He played innumerable parts, each of them unique.

She looked at me in such a way that I felt too shy to say anything else. = She stared me into silence.

При изложении краткого содержания нескольких источников способы компрессии информации аналогичны вышеописанным. Следует учить школьников располагать информацию примерно следующим образом:

- Информация, общая для двух (или нескольких) источников: *Оба текста посвящены... В них говорится о... Все три автора утверждают, что..., выступают против... и т.п.*
- Дополнительная информация, содержащаяся только в одном из текстов: *Первый из авторов также упоминает... Во втором тексте говорится, что...*
- Фактическая информация или мнения, противоречащие содержанию второго текста (остальных текстов): *Первый автор в отличие от остальных считает... В последнем тексте приводится пример, опровергающий мнение... и т.д.*
- Вывод.

Подобная стратегия помогает обучать компрессированию текстов объяснительного и полемического характера. При этом должен учитываться такой фактор, как точка зрения. Собственно говоря, обучать выражению своей точке зрения можно уже на младшей ступени в упражнениях, требующих отделять факты от идей и мнений. Следует объяснить, что факт или событие — это то, что в принципе можно наблюдать, и то, что не требует доказательств, *It is an apple pie* — это факт. *It is a good pie* — это мнение. Таким образом, характеристики объекта могут делиться на субъективные и объективные, а также могут быть относительно объективными, но требующими уточнения. Так, разные люди могут оценить чай в стакане как горячий или теплый, человека — как молодого или средних лет и т.п. Учащиеся должны понимать, в каких высказываниях они имеют право на субъективные мнения, а где субъективную точку зрения надо доказывать объективными фактами. Так, фраза *She was beautiful* может служить исчерпывающим ответом на вопрос: *Why did the prince marry her?* Но если мы даем описание героине сказки, нельзя ограничиться субъективными характеристиками — нужно доказать их справедливость, приводя объективные детали описания: *She was slim. She had blue eyes, long curly hair and a small straight nose. ...* Для адекватного использования объективных и субъективных признаков в описании и повествовании можно предложить специальную последовательность заданий.

1. Прочитайте ряд признаков объекта и выпишите их в три колонки: объективные признаки, субъективные и относительно объективные, но требующие уточнения:

A book: English, interesting, long, thick, paperback, with pictures и т.п.

2. Предложено краткое содержание ранее прочитанного текста. Задание: Чтобы еще больше сжать его, выпишите предложения, передающие только объективные факты.

- 1) Little Billy walked along the street looking for something to eat.
- 2) He was sorry he had eaten all the stale bread he had.
- 3) He watched a dog trying to make a man adopt him.
- 4) He was ready to take a lesson even from a dog.
- 5) He ran after a stout seaman with a kind face.
- 6) The seaman thought the boy had made a mistake.
- 7) The boy followed the seaman on board the ship.

(Ключ: Предложения 1, 3, 5, 7)

3. Продолжение того же рассказа. Сделайте одно сложноподчиненное предложение из каждой пары. Главное предложение должно передавать факт, а придаточное определительное — субъективное чувство или мнение.

The skipper allowed the boy to stay on board.

The skipper was a kind man.

The boy was mad with happiness.

He went to sea with Samuel Brown. И т.д.

= *The skipper, who was a kind man, allowed the boy to stay on board. The boy, (who was) mad with happiness, went to sea with Samuel Brown.*

4. Объяснение путем повествования. Как можно охарактеризовать того или иного персонажа рассказа: *brave, shy, stubborn, naive, selfish, kind*? Приведите эпизоды, доказывающие справедливость вашей точки зрения: *The episode in which... shows that the character is...*

5. Прослушайте неформальный диалог, в котором преподаватели обсуждают способности и свойства личности школьника-старшеклассника. В их высказываниях сочетаются объективные и субъективные характеристики. Напишите на основе прослушанного текста официальную характеристику, которую мог бы получить старшеклассник для учебы или работы после окончания школы. Каждое субъективное суждение должно доказываться объективными фактами.

Как следствие такого обучения могут развиваться умения писать объективный репортаж о событиях, участником которых был пишущий, а также о событиях, о которых он узнал от других людей. Умение опираться только на факты является основным для написания такой работы. Но здесь важно уметь отбирать и аранжировать факты. Для этого необходимо показать учащимся, что отбор фактов и их расположение в повествовательном или описательном тексте может само по себе быть эффективным средством воздействия на читателя. Начинать такую цепочку заданий рекомендуется, как обычно, с рецепции.

1. К рассказчику приехал друг из-за границы и позвонил ему на работу. Рассказчик объяснил другу, как попасть к нему в квартиру и где найти ключ. Прочитайте, что из этого вышло. Вы должны: 1) найти деталь, которая делает текст интересным для читателя; 2) определить, есть ли в тексте излишние подробности, которые можно опустить.

"...Two hours later my friend telephoned me from the flat. He said he had found some chicken and orange juice in the refrigerator and at the moment he was listening to one of my CDs. When I asked him if he had reached the flat without difficulty, he answered that he had not been able to find the key under the doormat, but fortunately, the living room window just by the apple tree had been left open and he had climbed in. I listened to all this in astonishment. There is no apple tree in front of my living room, but there is one in front of my neighbour's!" (Alexander L. C, 1969, p. 56).

В данном случае самая значимая деталь — последняя: дерево растет перед окном чужой квартиры. Поэтому из текста нельзя выбросить даже, на первый взгляд, малозначимые детали (еду, которую приезжий нашел в холодильнике, прослушивание диска), поскольку они усугубляют его невольный пропуск.

2. Прочитайте разрозненные части объективного репортажа и расположите их в последовательности, которая делает его интересным.

"Old Sally Gibbs was rich and lived alone in a fine house. She hardly ever went out. For years she had refused to see her relatives as she felt they were only interested in her money. In this she was right. So Sally left everything she had to her two cats.

When she died, her few relatives gathered at her house to hear Sally's lawyer read her will. They all wanted to get some of her money or her house. When the lawyer came, he found them quarrelling. The lawyer asked them to sit down and began to read the will. All the relatives were very disappointed to learn whom the money and the house went to" (там же, с. 47).

Ключ: Вместо последнего предложения второго абзаца, которое является избыточным, следует переставить в конечную (сильную) позицию последнее предложение первого абзаца, что создаст эффект неожиданности. При этом необходимо убрать слово *so* и заменить простое прошедшее время предпрошедшим (*had left*).

3. Прочитайте сжатое изложение текста и восстановите его в виде объективного репортажа. Добавьте необходимые подробности, стараясь сделать повествование интересным (попытайтесь создать эффект неожиданности).

Summary: "The narrator, who worked as a postman for a short time, was afraid of dogs, and was once prevented by a large noisy dog from delivering a postcard to a house."

В этом упражнении пригодится умение отвечать на последовательность предполагаемых вопросов читателя.

Образец: "I worked as a postman for a short time. But I am afraid of dogs and I had a lot of trouble. One day, I tried to deliver a postcard to a big house. I got off my bicycle and at once a large dog ran towards the gate. It made a lot of noise and in the end I dropped the card in the garden. The dog picked it up at once and carried it into the house. The dog was a better postman than I was!" (там же, с. 12).

4. Творческое письменное задание. Напишите короткий объективный репортаж на одну из предложенных тем: "My most exciting adventure", "The most courageous act I have heard of" и т.д.

От репортажа, представляющего собой сжатое повествование, естественно перейти к коротким объяснительным и полемическим письменным высказываниям. Здесь добавляются умения сформулировать постулат, выбрать рамки-границы, в которых развивается мысль, определить последовательность представления аргументов, разворачивания причинно-следственных связей. Основные рамки-границы для объяснительных и полемических высказываний сводятся к следующим:

Тезис + антитезис	(доказательство справедливости тезиса)	Вывод как подтверждение тезиса
Постулат	(доказательство справедливости постулата)	Подтвержденный постулат
Предложение (совет)	(доказательство целесообразности предложения)	Вывод, побуждающий к действию
Намерение	Объяснение причины возникновения и пути реализации	Результат и его оценка
Проблема	Исследование фактов и связей	Решение
Причина	↔	Следствие
Средство	↔	Цель

(Двусторонние стрелки показывают, что развитие мысли может идти в обоих направлениях.)

Вначале анализируются короткие письменные высказывания, чтобы выявить основную форму выражения мысли (объяснение или полемика) и те рамки-границы, в которых развивается мысль. Цель объяснения — создать понятие, представление о процессе или явлении, о причинах, побуждающих к действию, об оптимальном способе достижения цели и т.п. Полемика в отличие от объяснения стремится разрушить точку зрения читателя, которую пишущий считает неверной, и путем доказательств создать у реципиента новую точку зрения. Оба вида дискурса пользуются аргументацией. Термин „тезис” в отличие от термина „постулат” как раз и подразумевает точку зрения, отличную от предполагаемой точки зрения читателя. Соответственно, первая рамка (тезис + антитезис и т.д.) свойствен только

полемике, поскольку предполагает доказательство ложности антитезиса, а вторая рамка (постулат — подтвержденный постулат) характерна для объяснения. Остальные виды рамок-границ могут равно использоваться в обеих формах выражения мысли в зависимости от наличия или отсутствия противопоставленных аргументов и контраргументов. Рамки „проблема — решение”, „средство — цель”, „причина — следствие” могут быть простыми или представлять собой последовательную цепочку, где, например, решение порождает новую проблему, что ведет к поиску нового решения и т.д. Однако в коротком письменном высказывании эти рамки обычно имеют элементарную структуру. Следует также помнить, что описание или повествование превращается в „объяснение путем описания” или „объяснение путем повествования”, если высказывание начинается с постулата, например: *People will do anything to see a free show — even if it is a bad one.* (Учебный курс "Practice and Progress", текст 89). За постулатом следует повествование, которое может (но не обязательно должно) заканчиваться выводом, подтверждающим постулат. Или же объяснение путем повествования начинается с причинно-следственного высказывания, которое интригует читателя своей имплицитностью, если в зачине пропущены звенья причинно-следственной цепочки, восстанавливаемые в дальнейшем тексте. Например:

"After living for twenty years in the same district, Albert Hall had to move to a new neighbourhood. He surprised his landlord by telling him that he was leaving because he couldn't afford to buy any more chocolate" (Alexander L.G., 1969, p. 49).

Иногда подобная рамка конечного следствия и изначальной причины может завершать высказывание, служа подтверждением имплицированного постулата: „Враг вступает в город, пленных не щадя, оттого что в кузнице не было гвоздя”.

В полемическом высказывании тезис представляет собой утверждение, предполагающее, что существует и иная точка зрения. Такое утверждение либо субъективно (*Girls work harder than boys*), либо требует уточнения (*Television plays an important role in our life*). Тезис также может формулироваться как риторический вопрос: *Are examinations really necessary?* Антитезис в полемическом высказывании может предшествовать тезису или следовать за ним. Тезис, как и антитезис, может имплицироваться или заменяться намеком: *Как ни странно...; Это может показаться невероятным, но...* . Аргументы, подтверждающие тезис, чаще всего следуют за тезисом, однако если последний имплицирован, то они опровергают антитезис, а подтвержденный тезис, как правило, завершает высказывание.

Объяснение процесса часто дается в настоящем времени, если объясняется, как что-либо происходит, изготавливается и т.п. Здесь рамка-граница — это „намерение — результат”.

Приведем типологию заданий, обучающих написанию коротких объяснительных и полемических текстов.

1. Выпишите из данного объяснительного (полемического) текста фразы, обозначающие рамки-границы, в пределах которых развивается мысль. Назовите их.
2. Выпишите из данного объяснительного (полемического) текста фразу(ы), являющуюся(иесья) постулатом (тезисом). Сформулируйте в одном предложении цель автора, создавшего этот текст.
3. Исходя только из постулата сформулируйте в одном предложении возможное содержание отсутствующей части объяснительного текста.
4. Дан постулат. Даны вопросы предполагаемого читателя. Исходя из содержания постулата, пронумеруйте вопросы в том порядке, в котором могли бы следовать ответы на них.
5. Дано короткое повествование (описание). Внесите необходимые изменения и добавления, превращающие текст в объяснительный.
6. Дан постулат. Скажите, какой способ объяснения скорее всего предпочтет пишущий: путем описания, повествования или аргументации, доказывающей справедливость постулата. Определите наиболее вероятные рамки-границы.
7. Дан отрывок объяснительного текста-инструкции. Напишите завершающую часть

- текста, формулирующую результат действий, перечисляемых в инструкции.
8. Напишите объяснительный текст на заданную тему. Пользуйтесь ключевыми фразами, подсказывающими ход развития мысли. (*Have you ever asked yourself why/how...? To begin with,...* и т.д.)
 9. Прочитайте полемический текст. Выпишите тезис и антитезис. Если они даны в одном предложении, разбейте его на два. Под тезисом выпишите аргументы, доказывающие его справедливость, а под антитезисом — контраргументы. Добавьте недостающие аргументы (контраргументы), в зависимости от вашей точки зрения.
 10. Даны два противоположных утверждения. Решите, которое из них вы используете как тезис, а которое — как антитезис. Подберите ряд аргументов, подтверждающих справедливость тезиса. Сделайте вывод.
 11. Дано утверждение, могущее служить тезисом или антитезисом. Подберите к нему опровергающее утверждение и продумайте аргументы и контраргументы. Расположите их по следующему принципу: а) антитезис и поддерживающие его контраргументы: (*Some people think that..., because...*), а затем тезис и аргументы в его пользу (*But, in fact,...*). Сделайте вывод.
 12. Дан полемический текст, в котором антитезис имплицитно. Сформулируйте антитезис, придумайте контраргументы и расположите их в тексте так, чтобы каждый из них опровергался одним из заданных в тексте аргументов (*On one hand, ..., But on the other hand,...*). Можно добавить и другие аргументы, поддерживающие тезис.
 13. Превратите данный объяснительный текст в полемический, внося необходимые изменения.
 14. Исходя из заданного риторического вопроса, напишите полемический текст, который может служить тезисом или антитезисом.

Наиболее сложным видом письменных работ в рамках средней школы является работа, традиционно именуемая сочинением, то есть эссе (*personal essay*). С одной стороны, эссе характеризуется жесткими требованиями к структуре и языку: лаконичность; наличие вступления, тезисного утверждения и заключения; единство темы; деление текста на абзацы и использование способов когезии. С другой стороны, эссе должно отражать личностные характеристики автора, его переживания, мысли и жизненный опыт. Любая форма выражения мыслей может быть доминирующей в эссе, то есть бывают описательные, повествовательные, объяснительные и полемические эссе.

При написании эссе школьники должны членить излагаемый текст на абзацы, руководствуясь законами добавления, модификации, конкретизации (то есть глубины соподчинения коммуникативных блоков) и насыщенности. Кроме того, в связи с требованиями лаконичности и передачи личных переживаний автора желательно ознакомить школьников старших классов с понятием художественной детали, когда, казалось бы, частная подробность выступает как обобщающий образ. (Здесь можно привлечь знания учащихся из области родной литературы.) Основным видом деталей, которыми могут оперировать школьники, — это, скорее всего, „изобразительные” детали, под которыми понимаются *не только статические* характеристики предмета или явления, *но и динамические* характеристики процесса (как происходило то или иное событие). Таким образом, „изобразительная” художественная деталь — способ придания *выразительности* и описательному, и повествовательному эссе, а также способ создания подтекста. В объяснительных и полемических эссе художественная деталь может выступать как емкая аналогия, проясняющая суть процесса либо явления или воздействующая как аргумент. Одновременно художественная деталь выступает как способ *языковой экономии*, так как одна такая деталь может заменить несколько подробностей.

Методика обучения эссе вытекает из обучения описанным выше видам письменного высказывания. Здесь нужны не столько тренировочные задания, сколько пошаговое

руководство со стороны учителя, чтобы учащиеся смогли последовательно реализовать свой замысел, для чего требуется следующая последовательность шагов:

1. Выбрать объект высказывания, точку зрения и доминирующую форму выражения мыслей. Определить рамки-границы, в которых будет развиваться текст. Если текст повествовательный, следует определить, будет ли повествовательный ряд развиваться в хронологическом порядке, или с возвратом к предыдущим событиям, или с „забеганием” вперед (*Тогда я еще не знал, что всего через год...*), с чего начнется повествование, предполагается ли эффект неожиданности (так называемое „обманутое ожидание”). Если текст описательный, какова будет линейная развертка высказывания: от более крупного плана к более мелким деталям (или наоборот), каково направление, в котором движется глаз пишущего: слева направо, сверху вниз и т.п.
2. Определить вехи развертывания высказывания, то есть основные признаки объекта. Они могут представлять собой относительно традиционный план текста, а могут состоять из основных вопросов, гипотетически интересующих предполагаемого читателя, или же это может быть цепочка ключевых словосочетаний, связанных пока что семантически, а не грамматически, то есть по законам внутренней речи. Эти вехи, скорее всего, будут оформлены как главные предложения соответствующих абзацев.
3. Решить, как будет строиться абзац-зачин: начать ли с постулата (тезиса и антитезиса)? Начать ли с примера и завершить абзац постулатом? Представить ли постулат (тезис) как утверждение, как риторический вопрос, ответ на который будет дан в конце эссе? Подобрать лексические средства и сформулировать абзац-зачин, завершив его переходным предложением, которое поможет читателю предвосхитить дальнейшую развертку высказывания. (Примеры предложений, завершающих вводный абзац и помогающих предвосхитить логику развертывания мысли: *There are at least three reasons why teenagers should work in summer.* Или: *But is it really necessary to take examinations every year?*)
4. Решить, насколько глубоко будет детализироваться каждый выделенный признак объекта в каждом абзаце. Соответственно, выбрать пути детализации мысли (ограничение, расчленение, уточнение), а также способы детализации мысли (классификацию, пример, контраст, аналогию и пр.). Решить, какие детали являются важными, а без каких можно обойтись. Выбрать способы связи предложений внутри абзаца и между абзацами.
5. Выбрать эффективное завершение эссе. В объяснении или полемике это может быть подтвержденный постулат, перефразированный тезис, побудительная фраза или же вопрос, ведущий к дальнейшим размышлениям и пр. В описании или повествовании это может быть обобщающая фраза, передающая отношение пишущего к объекту.
6. Отредактировать написанное эссе с точки зрения не только языковой правильности, но и стилистической эффективности. Нет ли в тексте неоправданной избыточности? Можно ли сжать текст без потери важной информации? Можно ли заменить пространное изречение более короткой и емкой фразой? Есть ли необходимость в повторе, создающем специальный стилистический эффект? Придаст ли тексту убедительность или выразительность цитата? и т.д.

Подобный логико-риторический подход может применяться на любом материале и тематике, начиная с конца средней ступени обучения, однако вышеописанная стратегия во всей полноте требований к эссе — все же задача старшей ступени и преимущественно профильных классов.

Параллельно с творческими работами на старшей ступени продолжается обучение так называемой „функциональной грамотности” в ее репродуктивном аспекте. Уже младший школьник способен правильно адресовать неофициальное письмо, начать и завершить его.

Сложнее заполнить анкету (это должен уметь выпускник основной школы). Еще сложнее написать свою биографию с учетом официальных требований (Curriculum Vitae = CV) или письмо-просьбу о том, чтобы автора приняли на учебу или на работу за рубежом (letter of application). Такие виды текстов пишутся по жестко заданным параметрам, которые могут быть перечислены и которые нетрудно соблюдать при наличии достаточного количества образцов. Полезно идти от положительных образцов к отрицательным, то есть учиться редактировать плохо сформулированные заявки, резюме и пр. Предлагаем пример подобного задания: *Вы — члены приемной комиссии зарубежного колледжа. Вы рассматриваете четыре заявки. Кого из претендентов вы примете в колледж, а кого отвергнете и по какой причине?*

В завершение еще раз хотелось бы подчеркнуть, что обучение написанию творческих работ значительно облегчит и написание документов формального характера. Предлагаемый подход к обучению письменному высказыванию обеспечивает достаточную преемственность умений в данном виде речевой деятельности, а также связь с обучением другим видам речевой деятельности. Хотя из поля зрения не упускаются прагматические цели обучения письменному высказыванию, упор делается на развитие творческих способностей ученика.

Глава 5 Обучение произношению

1. Основные проблемы при обучении произношению

Невозможно овладеть языком, не овладев его звуковым строем и не соблюдая типичные для него нормы произношения. Под произношением в узком смысле слова обычно понимают особенности артикуляции звуков речи в каждом конкретном языке. В понимание произношения в широком смысле слова включают также интонацию и ритм. Под правильным произношением подразумевается совокупность орфоэпических норм, присущих той или иной разновидности языка (Азимов Э.Г., Щукин А.Н., с. 261). Постановка произношения иностранного языка — сложная задача, требующая от учителя знания не только фонетической системы преподаваемого языка, но и родного языка, так как их сопоставление позволяет прогнозировать типичные ошибки изучающих иностранный язык и наиболее эффективно преодолевать возникающие в процессе обучения трудности.

Формирование фонетических (слухопроизносительных) навыков²⁴ имеет важное значение, так как способствует успешности речевого общения. Иностраный акцент утомляет слушателей, нарушение фонетической корректности речи часто приводит к непониманию сообщаемой информации, иногда жизненно важной. Овладение фонетическими навыками является существенным условием развития всех видов речевой деятельности — аудирования, чтения, говорения и письма.

Джералд Келли отмечает следующий парадокс: „И учащиеся, и учителя осознают важность правильного произношения для успешной коммуникации, однако этот аспект часто игнорируется” (Kelly Gerald, 2004, p. 13). Он считает, что это происходит вследствие того, что у учителей нет достаточной теоретической базы в области фонетики, нет практических умений, необходимых для постановки произношения, и нет доступа к идеям, как это сделать (Там же). Вероятно, следует также отметить нехватку времени на уроке.

Анализ современных отечественных и зарубежных УМК, посещение общеобразовательных учреждений показали, что систематическая работа над произношением, как правило, ведется на начальном этапе, при этом в основном она связана с обучением чтению. Практика показывает, что работа над произношением должна вестись на протяжении всех этапов обучения в общеобразовательном учреждении. От этапа к этапу меняются акценты обучения и удельный вес фонетических упражнений. На начальном этапе

²⁴ Под фонетическими (слухопроизносительными) навыками понимают способность правильно воспринимать слышимый звуковой образец, ассоциировать его со значением и адекватно воспроизводить (Азимов Э.Г., Щукин А.Н., с. 326, 389).

работе над произношением уделяется больше всего времени, на старшем — меньше всего (при условии, что фонетические навыки на предыдущих этапах были правильно сформированы и нуждаются в поддержке и дальнейшей автоматизации, а не в переучивании).

В случае отказа от последовательного обучения наступает деавтоматизация фонетических навыков и спад речевых умений.

Наиболее сложным в плане произношения является английский язык.

В настоящее время одним из центральных вопросов при обучении английскому произношению является вопрос: „Какому произношению учить в общеобразовательном учреждении?“ Этот вопрос сложен и многоаспектен. Во-первых, во многих странах английский язык является родным: в Англии, США, Канаде, Австралии, Новой Зеландии и т.д. Во-вторых, учащихся традиционно учат так называемому „стандартному“ произношению (Received Pronunciation: RP), который часто называется Standard Pronunciation, BBC English, Oxford English и т.д.

Однако он изменился за последнее столетие и даже за последние годы и можно выделить так называемое „новое стандартное“ произношение (neo-RP), на котором говорят молодые люди, „местное стандартное“ произношение (Reginal RP), на котором говорят в Лондоне, Манчестере или другом крупном городе или графстве, и литературное произношение (Advanced RP), на котором говорят высокообразованные люди. В последнее время получил распространение „средний“ (intermediate) акцент юга Англии, который представляет измененный RP, комбинированный с лондонским произношением и названный Estuary English (Nicholas Widdows). В-третьих, возникла проблема, которую последнее время часто обсуждают на международных фонетических конгрессах, а именно: нужно ли уничтожать иностранный акцент. Фонетические навыки, как никакие другие, отражают национальную, социальную и личностную идентичность. Попытки убрать или „усреднить“ акцент способствуют изменению, а иногда и уничтожению национальной идентичности (The Cambridge Guide..., 2001). Выбирая вариант произношения, в первую очередь, необходимо учитывать нужды учащихся, цели их обучения иностранному языку и их личностную и социальную идентичность. Если цель — вхождение в социум страны изучаемого языка (например, иммиграция), то произношение должно быть максимально приближено к стандартам носителя языка, и следует выбрать модель Reginal RP. Если цель — повышение социального статуса, то необходимо обучаться Advanced RP. Если иностранный язык будет использоваться как lingua franca (язык-посредник) для международного общения, чаще всего с не носителями языка, то достаточно произносить так, чтобы быть понятыми без затруднений окружающими.

В Российской Федерации, как и во многих странах Европы, в вузах и школах по-прежнему учат модели Received Pronunciation. Это связано, в первую очередь, с тем, что данная модель наиболее частотна, легче понимаема при межкультурном общении и наиболее разработана с точки зрения обучения. Использованию модели способствует и то, что аудионосители к отечественным УМК записываются образованными людьми, носителями RP, а также то, что большинство используемых в Европе зарубежных учебников по английскому языку издаются в Лондоне, Оксфорде или Кембридже. Таким образом, британское литературное произношение является наиболее удобной формой в качестве школьной нормы. Однако и в школе, и в вузе часто для ознакомления предлагаются аудионосители с разными акцентами, в первую очередь с американским. Если этого не делать, то, столкнувшись в реальной жизни с другими акцентами, учащиеся не смогут понять, о чем говорят.

Другим важным вопросом при обучении английскому языку является вопрос: „Какой системе транскрипции учить детей в школе?“ С середины 1960-х годов и до настоящего времени в разных словарях вводились разные транскрипционные символы. Это было связано с тем, что за последние полвека в фонетике британского варианта английского языка произошли некоторые изменения, и ряд фонетистов считали необходимым отразить качественные изменения звуков в их транскрипционных символах. В настоящее время во

многим стала универсальной, международной и была признана большинством известных фонетистов и авторов словарей фонетическая транскрипция А. Гимсона, который усовершенствовал фонетическую транскрипцию Даниела Джонсона, введя качественно-количественный принцип (Ватсон Е. Р., 2005). А. Гимсон отметил, что гласные отличаются друг от друга не столько своей длиной, сколько способом и местом артикуляции, то есть своим качеством (Gimson A., 1980). Транскрипцию Гимсона можно встретить в современных словарях ведущих издательств — Лонгман, Кембридж. Вплоть до 1993 г. она использовалась и в словарях издательства Оксфорд. В настоящее время в словарях данного издательства используется фонетическая система, разработанная Кливом Аптоном, профессором университета города Лидс. В отечественных школьных учебниках используется фонетическая система, разработанная А. Гимсоном, так как именно она считается международным фонетическим алфавитом. Данная система представлена в следующей таблице:

i:	i	ʊ	u:	ɪə	ei		
e	ə	ɜ:	ɔ:	ʊə	ɔi	əʊ	
æ	ʌ	ɑ:	ɒ	eə	ai	aʊ	
p	b	t	d	tʃ	dʒ	k	g
f	v	θ	ð	s	z	ʃ	ʒ
m	n	ŋ	h	l	r	w	j

Еще одним вопросом, влияющим на обучение, является вопрос: „Можно ли опираться на принцип аппроксимации (приближение к нормативному произношению: достижение понимаемости речи говорящего) при формировании фонетических навыков?“ Если в старых программах обучения иностранным языкам, данный принцип рассматривался как один из ведущих, в новых программах данный принцип не упоминается. Однако в реальности, как правило, в общеобразовательных школах опираются на принцип аппроксимации, допускающий фонетические ошибки, не нарушающие коммуникацию. При оценивании произносительных навыков учитывают в основном фонематические (влияющие на смысл) ошибки. Такой же подход отразился в критериях ЕГЭ по иностранным языкам. В лингвистических лицеях, гимназиях и школах с углубленным изучением иностранного языка, как правило, не опираются на принцип аппроксимации и требуют максимального приближения к произношению носителей языка. Как уже указывалось выше, возможно такое требование чрезмерно, так как подавляющим большинством учащихся иностранный язык будет использоваться как *lingua franca*.

Еще один вопрос, который требует рассмотрения, это вопрос о том, какие материалы необходимо подбирать для обучения произношению. В первую очередь, материалы должны соответствовать целям обучения, потребностям учащихся и их возрастным особенностям. Материалы должны включать задания на сопоставление фонетической системы изучаемого языка с родной фонетической системой. Родни Джоунс считает важным, наряду с традиционно аудио-лингвальными текстами для слушания и фонетическими правилами, включать больше материалов для воспроизведения звуков и интонации в контексте, так как они ориентированы на коммуникативные аспекты произношения. Он также отмечает важность привлечения заданий на самоконтроль обучающихся (Jones R. H., 2002, pp. 184-185).

2. Требования к иноязычному произношению

Как уже указывалось выше, основным требованием к иноязычному произношению является фонематичность. Под фонематичностью понимается правильность произношения, достаточная для понимания звучащей речи без затруднения.

Успешность обучения произношению зависит от развитости фонематического слуха, который представляет собой способность человека анализировать и синтезировать звуки на основе фонем. Фонема — это основная и минимальная единица звукового строя языка. Признаки фонем могут быть различительными (дифференциальными) и неразличительными (интегральными).

В школьных государственных стандартах по иностранному языку (2004) в требования к фонетической стороне речи включается адекватное произношение и различение на слух звуков изучаемого иностранного языка, в том числе долгих и кратких гласных, гласных с твердым приступом, звонких и глухих согласных. Другими требованиями являются оглушение/неоглушение согласных в конце слога или слова, отсутствие смягчения согласных перед гласными, соблюдение словесного и фразового ударения, членения предложений на смысловые группы, соблюдение основных ритмико-интонационных особенностей коммуникативных типов предложений (утверждения, вопроса, побуждения) (Федеральный компонент государственных образовательных стандартов по иностранному языку, 2004, с. 68).

Еще одним требованием, не заявленным отдельно в стандартах, но важным, если мы говорим об адекватности произношения, является беглость речи. Беглость речи подразумевает достаточную автоматизированность произносительных навыков, позволяющую говорящему высказываться в нормальном темпе, характерном для изучаемого языка. С.К. Фоломкина приводит следующие данные: темп речи для английского и французского языков равен 130-150 слов в минуту, а для немецкого языка — 110-130 слов в минуту (Методика обучения..., 1980).

В некоторых случаях требования в разных языках различаются. Так, например, в английском языке безударные гласные редуцируются, в то время как во французском языке редукция отсутствует, и безударные гласные произносятся четко. В немецком языке в конце слога или слова согласные оглушаются, во французском языке звонкие согласные в конце слов не оглушаются (Примерные программы..., 2004).

3. Содержание обучения произношению: проблема фонетического минимума

В содержание обучения произношению входят а) звуки, б) интонация, включая ударение и ритм, в) фонетические явления. Отбор компонентов фонетического минимума исследован не одинаково. Лучше всего разработаны принципы отбора фонем и почти не разработаны таковые для отбора интоном.

Отбор фонетического минимума производится в тесной связи с другими аспектами изучаемого языка. Он будет эффективным, если достаточен для овладения произношением слов лексического минимума и интонацией фраз, построенных на основе лексико-грамматического минимума. Подобно лексическому и грамматическому фонетический минимум делится на активный и пассивный. Однако в фонетическом минимуме обе части связаны между собой более органично, так как принадлежат к одному виду речевого умения — устной речи как в плане говорения (произносительные навыки), так и в плане понимания речи (слуховые навыки). Эта особенность определяет необходимость одновременного овладения активной и пассивной частями минимума (Миролюбов А.А., 2005).

Отбор содержания фонетического минимума строится на ряде принципов.

Первым принципом отбора фонетического минимума является принцип соответствия потребностям общения. На основе этого принципа в минимум включаются звуки, обеспечивающие коммуникацию и определяющие идиоматичность изучаемого языка. К ним относятся фонемы. Те из них, смысловоразличительная функция которых ограничена, не

включаются в активный минимум, как и варианты фонем. Этот фонетический материал включается в пассивный минимум. В соответствии с этим принципом в активный минимум включаются и интонаемы, которые „представляют собой совокупность не любых высотных, силовых и темпоральных изменений основного тона, голоса, а только те, которые существенны для различения значений, выражаемых интонацией” (Норк О.А., 1964, с. 31).

Вторым принципом отбора минимума является стилистический, согласно которому в активный минимум включаются фонетические явления, соответствующие полному стилю произношения. В лингвистике и методике различают два стиля произношения: полный и неполный стиль (Щерба Л.В., 1957). Полный стиль характеризуется несколько замедленным тщательным произношением. Неполный стиль характерен для разговорной речи и отличается небрежным произношением фонем, проглатыванием отдельных звуков, интонационной свободой. Для общеобразовательной школы и нелингвистических вузов рекомендуется полный стиль произношения, для школ с углубленным изучением иностранного языка и лингвистических лицеев — оба стиля.

Третий принцип отбора произношения — нормативность произношения. В соответствии с ним в минимум включаются фонетические явления, соответствующие стандартному произношению. В него не включаются диалектально окрашенные элементы, которые нередко встречаются в разговорной речи.

Четвертый принцип предполагает учет особенностей произношения родного языка учащихся. В соответствии с ним в фонетический минимум для отработки могут войти разные явления в зависимости от родного языка учащихся, представляющие для них определенную трудность. В этом состоит отличие фонетического от лексического и грамматического минимумов, поскольку последние не зависят от родного языка обучаемых. Фонетический минимум одного изучаемого языка может отличаться от фонетического минимума другого.

4. Произносительные трудности

Трудности, возникающие при формировании фонетических навыков, достаточно разнообразны. В методике выделяются четыре основных группы трудностей, охватывающие **артикуляционные, позиционные и акустические**. К первой группе относятся трудности, возникающие при воспроизведении определенного звука. Вторую группу образуют трудности, которые наблюдаются в воспроизведении одного звука и сочетания звуков в различных фонетических условиях. К третьей группе отнесены трудности в произношении оппозиции звуков, выделяющие их качества путем противопоставления. Четвертую группу составляют трудности, связанные с дифференциацией звуков, звукосочетаний (Миролюбов А.А., 2005).

Исходя из учета особенностей родного языка, также выделяют две группы трудностей: **межъязыковые** и **внутриязыковые**. При обучении звукам можно выделить три группы фонем: 1) совпадающие с фонемами родного языка или очень сходные, 2) имеющие черты сходства, но не совпадающие, 3) отсутствующие в родном языке.

Так, например, в английском языке к первой группе отнесем фонемы: [m], [n], [l]. Во французском языке к ним отнесены фонемы: [p], [b], [n], [u], [j].

Ко второй группе в английском языке отнесем фонемы: [p], [b], [t], [d], [k], [g], [tʃ]. Во французском языке относятся фонемы: [r], [l], [e], [o] и др. К третьей группе в английском языке относятся фонемы: [w], [θ], [ŋ] и др., в то время как во французском языке это фонемы: [w], [y], носовые гласные и т.д.

Таким образом, состав групп меняется в зависимости от изучаемого языка. Наиболее сложную для обучения в любом языке представляет группа фонем, имеющая черты сходства, но не совпадающая с родным языком, так как здесь наиболее ярко проявляется интерференция (негативный перенос с родного языка на иностранный). Третья группа также создает ряд межъязыковых трудностей и требует особой отработки.

Наряду с межъязыковыми наблюдаются и внутриязыковые трудности, связанные, прежде всего, с позиционными изменениями фонем в связной речи, а в некоторых языках и с позиционными изменениями фонем. Так, в английском языке в зависимости от позиции гласных в слове и в потоке речи определенные их характеристики могут претерпевать изменения. К наиболее заметным можно отнести количественные изменения, выражающиеся главным образом в изменении долготы гласных. На долготу гласных может оказывать влияние: а) эмоциональное состояние говорящего, б) позиция гласного в слове. Первый случай в школе не изучается, так как не является типичным. Остановимся кратко на втором случае, а именно на позиции гласного в слове. Под ударением долгота гласных максимальна, если гласный находится в финальной позиции в слове, перед сонорным согласным и перед шумным звонким согласным. Например, *sea, seal, seed*. Долгота гласного минимальна, если он стоит перед шумным глухим согласным. Например *seat*. Создается впечатление, что артикуляция гласного оборвана в середине его произнесения. В таком случае говорят, что гласный усечен. Произношение усеченных гласных представляет трудность, на которую необходимо обращать внимание при обучении произношению английских гласных.

Еще на одну внутриязыковую трудность обращает внимание С.Г. Тер-Минасова, а именно на разрыв в произношении и написании. Она приводит общеизвестный факт, что сочетание английских букв *ough* дает 14 вариантов произношения (Тер-Минасова С.Г., 2007).

5. Работа над произношением: подходы, принципы, этапы

При работе над произношением в общеобразовательных учреждениях, как правило, используют два подхода: имитационный и сознательно-имитационный.

Последний строится на принципах, сформулированных И.Л. Бим и С.К. Фоломкиной, таких, как:

- сопоставительный;
- функционально-системный;
- коммуникативный;
- одновременного создания слуховых и речемоторных образов;
- сочетания сознательного и бессознательного (имитационного) обучения;
- наглядности;
- индивидуализации (Бим И.Л., 1988; Методика обучения..., 1982).

Сопоставительный принцип предполагает сопоставление фонетической системы изучаемого языка с родным, а в случае изучения второго иностранного языка также с первым иностранным языком. Подобный сопоставительный анализ позволяет, с одной стороны, предвидеть те трудности, которые возникают в результате интерференции, а с другой — выявить те звуки, интонаемы и закономерности, которые могут не обрабатываться без ущерба для коммуникации.

Функционально-системный принцип предполагает ситуативно-тематическую обусловленность обучения произношению и необходимость постоянной целенаправленной тренировки в произношении в течение всего курса обучения иностранному языку.

Коммуникативный принцип предполагает, что обучение произношению подчинено нуждам речи, а не является самоцелью (Бим И.Л., 1988). Планируя урок, учитель должен решить, какой фонетический материал поможет развитию коммуникативных умений.

Принцип одновременности создания слуховых и речемоторных образов, выдвинутый С.К. Фоломкиной, обусловлен тем, что формируемые навыки в речи выступают в единстве. Произнесение всегда сопровождается контролем слуха. Заметим, что последнее осуществляется на основе акустических образов, хранящихся в памяти говорящего. Поэтому данный принцип вытекает из специфики человеческой речи.

Суть принципа сочетания сознательного и бессознательного (имитационного) обучения состоит, во-первых, в том, что при постановке произношения сочетаются имитация (подражание) с описанием артикуляции, интонации, ударения. Осознание действий облегчает формирование навыка. Однако не все имеющиеся описания артикуляции могут

быть использованы при постановке произношения. Дело в том, что человек не может сознательно управлять всей работой органов речи. Так, легко можно управлять кончиком языка, но практически невозможно управлять движениями небной занавески. Поэтому важную роль в постановке произношения играет имитация. Однако использование имитации также имеет свои ограничения, так как слуховое восприятие может быть сильно искажено. Этот феномен обусловлен особенностями восприятия речи, описанными в исследовании Н.И. Жинкина (Жинкин Н.И., 1958). Воспринимая звуки, мы проговариваем их во внутренней речи и сравниваем с имеющимися в нашем сознании фонемами на так называемой фонемной решетке. При обучении иностранным языкам у учащегося имеются только фонемы родного языка, поэтому, воспринимая чужие, он пытается отождествить их с родными звуками, что ведет к искажению. Поэтому рекомендуется сочетание указанных выше способов обучения. При обучении произношению задействованы как произвольное, так и произвольное внимание. На основе имитации, как правило, отрабатываются звуки и интонации, не составляющие особых трудностей для обучаемых. Сложные явления требуют объяснений, то есть усвоение материала на основе сознательного подхода. Самоконтроль и самокоррекция при отработке фонетических навыков возможны как на основе знания правил, так и на основе имитации (повторения за диктором). Все вышесказанное позволяет говорить о важности сочетания имитации с объяснением.

Принцип наглядности предполагает использование зрительной или слуховой наглядности при обучении произношению. Зрительная наглядность обеспечивается таблицами, схемами, картинками, жестами, которые применяются при объяснении артикуляции звука, его места в системе звуков, интонационной разметке предложений и текстов и т.д. Слуховая наглядность обеспечивается многократностью предъявления звукового образца с помощью аудио- и видеоносителей.

Принцип индивидуализации позволяет учитывать индивидуальные особенности (подвижность речевого аппарата, развитие фонематического слуха и т. д.) и вовремя оказывать помощь тем учащимся, которые в ней нуждаются (Бим И.Л., 1982, с. 145).

Выделяют следующие этапы формирования фонетических навыков: восприятие, имитация, дифференцировка-осознание, звуковое комбинирование, интонационное комбинирование (Азимов Э.Г., Щукин А.Н., с. 389).

6. Методика формирования и развития фонетических навыков

Работа над произношением начинается с введения фонетического материала. Формирование фонетических навыков связано с развитием коммуникативных умений устной речи и чтения. Поэтому последовательность введения звуков и интонационных моделей определяется речевыми образцами и их лексико-грамматическим наполнением. Техники введения фонетического материала будут также зависеть от возрастных особенностей учащихся. В начальной школе для введения звуков часто используют приемы имитации, сказки и образы, реже используются приемы ассоциаций, например, при обучении английскому языку при введении звука [z] предлагается вспомнить, как жужжат мухи и т. д. В основной школе чаще используются приемы объяснения, противопоставления, когда для отработки звука берутся оппозиции, например, [d]-[t], [i]-[i:] и т. д., а также схемы и таблицы. Наилучший алгоритм введения звука происходит по формуле „синтез — анализ — синтез-анализ-синтез”. **Первый этап** — слушание предъявления звука в словах или фразах. **Второй этап** — показ и объяснение учителем способа производства звука. Например, для того чтобы произнести звуки [p], [b], можно предложить учащемуся сомкнуть губы, затем предложить внезапно резко разомкнуть губы, делая выдох, при этом вначале не использовать голос, а затем подключить его. **Третий этап** — воспроизведение звука вслед за учителем или диктором в сочетании с другим звуком (данный этап может быть опущен, если мало времени), затем в слове, словосочетании, фразе. **Четвертый этап** — знакомство с транскрипционным значком звука. Изготовление карточки с его изображением. Данный этап важен, так как способствует закреплению в памяти ученика связи между изучаемым звуком

и его транскрипционным значком. **Пятый этап** — чтение слова с данным звуком, словосочетаний с данным звуком (за диктором, учителем, хором и индивидуально). **Последний этап** предусматривает элементы контроля произнесения звука.

При обучении взрослых добавляется несколько этапов. Так, до начала слушания звуков в словах и словосочетаниях можно предложить обучаемым познакомиться с общими сведениями о группе звуков, к которой относится данный звук. Затем желательнее провести речевую гимнастику языка, губ, голосовых связок. Данный этап можно включать и при обучении детей, если звуки сложные. Затем идет введение звука либо звуков в оппозиции. Здесь же следует описание работы речевого аппарата при его произнесении. Последующие этапы совпадают с вышеописанными.

По такому же алгоритму возможно также введение интонационной модели.

При введении звуков интонации весьма помогают жесты. Так, в английском языке при введении взрывного [p] предлагается энергично разжать кулаки, либо выдохнуть воздух из надувшихся щек; можно предложить для введения звуков [p], [b] взять небольшой листок бумаги и произнести их, при этом при произнесении [p] бумага колыхнется, при произнесении [b] — нет. При введении дифтонгоида [i:] предлагается широко развести руки и т.д. Повышающий или понижающий тон легко показать руками, так же как основное и второстепенное ударение. При введении ударения желательнее использовать символы для ударных и неударных слогов: большие круги или квадраты для ударных, маленькие — для неударных. Эффективному введению интонационных моделей способствует дирижирование, отстукивание ритма, интонационная разметка фраз.

Закрепление фонетического материала происходит через серию языковых упражнений.

Упражнение на имитацию

Инструкция может звучать следующим образом: Прослушай и повтори за диктором. Учащемуся предлагается пальчиковая кукла-робот/попугай и дается инструкция точно повторить следующие слова, фразы, короткие тексты. Данная работа может проводиться в парах, хором или индивидуально. На имитацию часто предлагаются скороговорки, стихи, короткие диалоги, песенки, в которых часто повторяются изучаемые звуки. Очень полезным упражнением является задание на чтение русских фраз с английским/французским акцентом.

Упражнения на идентификацию и дифференциацию

Данный тип упражнения широко представлен, например, во всех отечественных УМК для начальных классов по английскому языку. Инструкции звучат следующим образом: соотнесите транскрипционные значки с буквами и буквосочетаниями; прослушайте и скажите, в каких словах использовались следующие звуки, подчеркните слова, в которых есть звук [i:]; хлопните в ладоши, когда услышите звук [u:]; распределите по колонкам слова со звуками, например [s], [z], выберите лишнее слово в цепочке слов, обратите внимание на их звучание, найдите рифмующиеся пары слов из списка предложенных, прочитайте вслух и выпишите в тетради слова, в которых есть следующие звуки, поделите следующие слова на слоги и запишите их в транскрипции, выпишите из текста сложные слова, проставьте в них ударение, прослушайте фразу, выделите в ней синтагмы и т.д.

Часто учащиеся предлагают найти слова в магическом квадрате, состоящем из транскрипционных значков, например:

p e n s l i : p
i z e i : d e i
n θ i ə t ə t
k u m i : i : s i

Во внеклассной деятельности проводят игру в лото. Если учащиеся слышат звук, они находят его в своей карточке и произносят слово с данным звуком. Если они правильно

произносят звук, они выигрывают очко. Выигрывают те учащиеся, которые больше набрали очков.

tʃ		ei
	ai	p
i:		t
	u:	

Полезными являются также задания: разложи карточки с изученными звуками по установленному признаку, например, гласные — согласные, монофтонги — дифтонги, звонкие — глухие согласные, назовите буквы и транскрипционные значки, написание которых совпадает (не совпадает); отметьте паузы в прослушанном тексте, прослушайте две фразы, определите, в какой из них выражается просьба/приказание; прочитай следующие предложения, объясни, какой тон (повышающийся или понижающийся) следует в них использовать и т.д.

В зарубежных школьных учебниках по английскому языку для отработки ударения и интонации предлагается использовать геометрические фигуры: большим квадратом отмечаются ударные слоги, маленьким — безударные. Учащимся предлагается сопоставить модели слов и/или выбрать пары.

Например, worker — ■ ■, ■ ■ — alike.

Sit down.— ■ ■, Put it on the table.— ■ ■ ■ ■ ■ ■

Встречаются также задания на дифференциацию ядерных тонов. Например: Какие из данных тонов ↘ / ↘ \ ↗ ↗ можно использовать в следующих предложениях:

I don't like oranges.— Really? Aren't they tasty? — Not for me.— Take one.— No.

К упражнению на дифференциацию можно отнести фонетические диктанты: запись за диктором изолированных звуков, слов и небольших предложений в транскрипции, установление ударения в прозвучавших словах, интонационную разметку услышанных коротких фраз.

Упражнения на подстановку

Чаще всего данный тип упражнений представлен следующими заданиями: Вставьте пропущенный звук в слово и переведите его, например, в английском языке p...t, l...k. Какого звука не хватает в следующих словах. Вставьте пропущенные слова в следующую рифмовку:

Cats like ... ,
Rats like ... ,
Jim likes ... ,
Pat likes

Часто предлагается найти рифмующиеся пары слов из списка предложенных.

Упражнения на трансформацию

Трансформируйте слова, меняя один звук, например, в английском языке [hi:] — [si:]; [bæd] — [bed]. Переведите слова. Можно попросить учащихся трансформировать звучание и смысл слова путем добавления буквы, например, not — note, sit — site, pet — Pete, mad — made.

Учащиеся довольно часто допускают ошибки в ударении. Необходимо привлекать внимание учащихся к смещению ударения в тех случаях, когда слова, например в английском языке, пишутся одинаково, но в одном случае являются существительными, в другом — глаголами. Задание строится на оппозиции: существительное (ударение на первом слоге) — глагол (ударение на втором слоге). Например, present — to present; record — to record; protest — to protest.

Трансформация может происходить в случае употребления логического ударения в предложении. Например: He can ↓ do it.— He ↓ can do it.— ↓He can do it. Трансформация интонации может произойти в случае изменения отношения говорящего к высказыванию.

Так, одно и то же предложение *It's 9 o'clock* произнесется по-разному, если человек встревожен, удивлен, раздражен, обрадован и т.д.

Конструктивные упражнения

Самым простым видом упражнений данного типа при обучении английскому языку является составление слов из транскрипционных значков, например, [f], [s], [ei] — [feis]; [d], [r], [i:] — [ri:d]; либо создание новых слов путем добавления звуков, например, [i:], [bi:], [bi:t]. Часто предлагается составить слова, записанные транскрипционными значками, из разрозненных слогов, например, [fif], [ti], [ti:n], [twen].

Можно попросить продолжить слова и произнести их, например:

fa... — face, fade, fame

ho... — home, hole, hope

ma... — make, made, male и т.д.

К данному типу упражнений относятся также упражнения, которые называются „снежный ком” и могут читаться с конца или начала предложения. Например, Pete, Pete eats, Pete eats beans, Pete eats green beans. A hat, a black hat, in Pat's black hat, is in Pat's black hat, cat is in Pat's black hat, Jack's black cat is in Pat's black hat.

Данные упражнения полезны как для отработки звуков, так и ритма.

Для отработки ударения можно предложить учащимся составить слова из предложенных частей слов и выделить в образованных словах ударные слоги. Например, в английском языке:

tion, to, ber, row, por, mor, mem, u — population, tomorrow, member.

Развитие интонационных навыков является самым сложным при обучении иностранному языку. Фразовое ударение выделяет одни слова в предложении от других. В предложении, как правило, ударны знаменательные слова (существительные, смысловые глаголы, прилагательные, наречия, числительные, вопросительные и указательные местоимения, притяжательные местоимения в абсолютной форме). Безударны обычно служебные слова (вспомогательные и модальные глаголы, если с них не начинается предложение, союзы, артикли, частицы и большинство местоимений). Обучение интонации необходимо начинать в начальной школе. Для этого сначала выделяются ударные слоги во фразе. Например: It is a PEN. MARY is a PUPIL. IS MARY a PUPIL?

Для отработки интонации можно показать интонацию стрелками, например: Mary is a ↓pupil. Добавив вторую часть предложения, мы не изменяем интонационный рисунок в первой части предложения. Mary is a ↓pupil, | isn't she? либо Is Mary a ↑pupil? Is Mary a ↑pupil | or a student?

Условно-речевые и речевые упражнения

К условно-речевым упражнениям можно отнести следующие задания²⁵:

- Не согласитесь со следующими утверждениями.

Your family is large.— No, my family is small.

Данное задание учит использовать логическое ударение во фразе.

- Задание: Выразите сомнение, используя следующую модель:

She is ↓70.— ↓Really? Is she? дается на отработку тона Fall-Rise.

- Огромный интерес вызывает у учащихся работа с чантами (проговаривание фраз под джазовую музыку). В английском языке существуют специальные пособия с аудионосителями, написанные Каролин Грэхэм, для отработки речевых образцов, грамматического и лексического материала (Graham Caroline, 1992). Например:

Where did you go last night? — I went to the movies.

GROUP 1

Where did you **go** last night?

GROUP 2

— I **went** to the movies.

²⁵ Все примеры даются на английском языке.

Where did you go last night?	— I went to the movies.
Where did you go last night?	— I went to the movies.
Where did you go last night?	— I went to the movies.
When did you go?	— Last night.
1 2	3 4
Where did you go?	— I went to the movies.
1 2	3 4
What did you see ?	— I saw Batman.

Предложенные чанты помогают усвоить ритмико-интонационную структуру устных высказываний разных типов. Работа с чантами имеет следующие этапы: слушание чантов, слушание чантов и разметка высказываний с выделением интонационных центров, проговаривание высказываний после диктора по разметке хором, проговаривание высказываний вместе с диктором по разметке в парах, чтение высказываний без разметки и без аудионосителя в командах, парах или индивидуально, воспроизведение высказываний в коротких, предложенных учащимися контекстах в парах без зрительной и слуховой опоры.

Учащимся можно также предложить список слов, и, работая в парах или в группах, они должны воспроизвести все возможные варианты произнесения этих слов. Список может включать, например, такие слова: really, quite, agreed, definitely, pity, strange, nice, unfortunately, pity. Затем можно предложить составить короткие диалоги с ними и разыграть их. Например:

- She is missing.
- Really?
- Definitely!
- Pity.
- Agreed.

Использование интонационных моделей в контексте, слушание и воспроизведение звуков в спонтанной речи — весьма сложная задача. Ее решить помогает работа с текстами разных жанров и типов. При работе над текстом монологического или диалогического характера учащемуся можно предложить найти в тексте трудные для произношения слова и затранскрибировать их. Затем следует прослушивание текста, его фонетическая разметка и комментирование фонетических явлений. Затем предлагается учащимся прочитать текст по разметке (хором, в парах друг другу, индивидуально: шепотом и вслух). Следующий этап — чтение текста без разметок в парах или индивидуально. Затем текст учится наизусть или пересказывается. Заключительный этап — составление учащимся подобного текста и его презентация с соблюдением интонации, предложенной в тексте-образце.

Важное место на уроке иностранного языка занимает фонетическая зарядка. Ее содержание зависит от лексико-грамматического материала, который должен отрабатываться на уроке. Фонетическая зарядка может проводиться как в начале урока, так и на других этапах урока. Если она проводится в начале урока, в ее задачи входит настраивание артикуляционного аппарата школьников на иностранную речь и на тему урока. Не следует отбирать сразу много звуков или интонационных моделей для отработки во время фонетической зарядки. Как правило, алгоритм фонетической зарядки может включать отработку двух-трех звуков или фонетических явлений в словах, словосочетаниях, фразах, стихах. Если фонетическая зарядка проводится в середине урока, то часто сопровождается движениями, то есть совмещается с физкультурной паузой. Как правило, в этих случаях используются песенки или рифмовки. Содержание фонетической зарядки усложняется в основной и старшей школе. Как правило, сюда включаются явления на отработку темпа говорения (чтение текстов вместе с диктором), на отработку ударения и интонации. Обычно в учебниках иностранного языка для основной и старшей школы содержится мало материала для развития фонетических навыков, поэтому задача учителя тщательно продумывать, какие фонетические явления представляют трудности для данного контингента учащихся и для овладения конкретным материалом урока, и включать их в фонетическую зарядку.

Практика в речевом общении отражает степень сформированности фонетических навыков как составных компонентов устной речи.

Контроль фонетических навыков осуществляется в основном при выполнении речевых упражнений в чтении, аудировании, говорении и письме. Возможно написание фонетических диктантов. Они не должны занимать много времени, поэтому лучше предлагать одно-два небольших задания, например, предложить прослушать отдельные слова или короткие предложения и записать их, например для английского языка в транскрипции, отметить ударение в прослушанных словах, стрелками показать интонацию ядерного тона в прослушанных предложениях. В ЕГЭ непосредственный контроль фонетических навыков осуществляется при оценивании диалогической речи. Опосредственный контроль слухопроизносительных навыков в ЕГЭ осуществляется в аудировании и чтении. Учащиеся должны знакомиться с критериями оценивания фонетических навыков и с помощью записи своей речи на аудио-носителе пытаться оценивать себя. Это значит, что важное место при этом занимает самоконтроль.

На старшем этапе можно предложить учащимся список наиболее типичных ошибок, чтобы учащийся подчеркнул те, которые он допускает при произношении, например, в английском языке: звуков с несколькими согласными, идущими подряд в предложении (description), либо неправильное ударение в длинных словах (pronouncement), либо произношение „немых” согласных (doubt, calm) и т.д. Полезно записывать трудные для произношения слова в специальную тетрадь, там же учитель может записывать типичные фонетические ошибки, допущенные учащимся на уроке.

Формой контроля могут также послужить фонетические конкурсы на чтение стихотворений, скороговорок, воспроизведение коротких диалогов, постановка фрагментов спектаклей.

Обучение произношению будет результативным и увлекательным как для учащихся, так и для учителя, если учитель владеет теоретическими знаниями в области фонетики изучаемого и родного языка, умеет варьировать технологии обучения в зависимости от задач конкретного урока, привлекает аутентичные материалы, предвосхищает появление типичных ошибок учащихся, понимает их природу и может объяснить, как их устранить.

Глава 6. Обучение лексической стороне речи

1. Обучение лексике: цели и задачи

Под лексикой понимают совокупность слов, входящих в состав какого-либо языка или диалекта. Слово представляет собой предельную составляющую предложения, способную непосредственно соотноситься с предметом мысли как обобщенным отражением данного „участка” (кусочка) действительности и направляться (указывать) на эту последнюю; вследствие этого слово приобретает определенные лексические, или вещественные свойства. (Ахманова О.С., 2005, с. 214, 422).

Лексика является одним из основных компонентов речевого общения и выступает в речи в тесной взаимосвязи с фонетикой и грамматикой.

Лексика более важный инструмент для общения, чем грамматика, так как на начальном этапе или в разговорной речи можно общаться отдельными словами, например: *Tomorrow. Yes. Good.* В то время как хорошее знание грамматики не всегда помогает коммуникации, например, *Could you lend me your...* означает мало, если не добавить слово *book*. Однако полноценное общение требует взаимодействия лексики, фонетики и грамматики.

Выделяют следующую типологию лексики: исходя из критерия „лексико-грамматические признаки” лексику делят на части речи; исходя из критерия „способ производства” различают простые, сложные и производные слова (дериваты); исходя из критерия „функциональная нагрузка” выделяют знаменательные и служебные слова; исходя из критерия „сфера общения” лексику подразделяют на социально-бытовую, социально-культурную и социально-трудовую; исходя из тематического признака, можно выделить

лексику, относящуюся к темам „Природа”, „Человек” и т.д. К лексическим единицам относят слово, словосочетание, фразеологические единства. Лексические единицы обладают определенным, закрепленным за ними значением. Сколько лексических единиц нужно знать для успешной коммуникации? Хотя статистические данные несколько расходятся, в целом ученые сходятся во мнении: 3000 слов достаточно для того, чтобы эффективно читать в университете, 5000 слов, чтобы достичь оптимального успеха в продуктивных видах речевой деятельности (Hunt A., Beglar D., 2002, p. 258). А что означает овладеть словом?

И.Л. Бим отмечает, что овладеть словом означает овладеть его значением, формой (звуковой и графической), уметь его употреблять в контексте. Чтобы правильно употребить слово в контексте, учащемуся необходимо овладеть словообразованием (в парадигматическом ряду — словоизменение), употреблением (в синтагматическом ряду — словосочетание) (Бим И.Л., 1988, с. 164). Следовательно, чтобы овладеть словом, мы должны знать, в первую очередь, его значение. Большинство слов — полисемичны, то есть имеют несколько значений. Слова могут иметь денотативное значение (обозначающее его предметную соотнесенность) и коннотативное (дополнительное содержание лексической единицы, которое накладывается на ее основное значение и выражает эмоционально-оценочные оттенки). Необходимо также знать, как произносится и пишется слово, знать его грамматическую форму (например, множественное, единственное число), способы его словообразования, возможность его сочетания с другими словами (коллокации).

Употребление слова в контексте — непростая задача. Вот что пишет об этом известный филолог С.Г. Тер-Минасова: „Узнав новое иностранное слово, эквивалент родного, следует быть очень осторожным с его употреблением: за словом стоит понятие, за понятием — предмет или явление реальности мира, а это мир иной страны, иностранный, чужой, чуждый” (Тер-Минасова С.Г., 2004, с. 42). Таким образом, С.Г. Тер-Минасова выделяет еще один важный аспект, влияющий на употребление слова: культурный компонент, культурные фоновые знания о мире изучаемого языка. В родной речи мы интуитивно правильно употребляем лексику в различных ситуациях общения. Для того чтобы правильно воспринимать и употреблять лексику в различных ситуациях общения на иностранном языке, необходимо целенаправленно формировать и развивать лексические навыки во всех видах речевой деятельности.

Лексический навык представляет собой автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими единицами в продуктивной речи и автоматизированное восприятие и ассоциирование со значением в рецептивной речи (Азимов Э.Г., Щукин А.Н., с. 133). Лексические навыки подразделяют на рецептивные (в аудировании и чтении) и продуктивные (в говорении и письме).

Ранее за рубежом считалось, что обучение лексике может происходить произвольно при чтении и ему не следует уделять много внимания, однако последние исследования как в области лингвистики, так и методики опровергли эту точку зрения, показав, что в чтении иностранцами усваивается только незначительное количество слов (Hunt A., Beglar D., 2002, p. 258). Конечно, это не значит, что нужно отказаться от чтения или аудирования. На продвинутом этапе количество слов, усвоенных при чтении и аудировании, быстро растет. Изучая проблему зависимости усвоения лексики от ее предъявления, зарубежные методисты пришли к выводу, что письменное предъявление лексики даже для устных высказываний способствует лучшему запоминанию лексики и ее употреблению в письменной и устной форме. Обсуждение значения незнакомых слов означает, что у слова больше шансов быть усвоенным. Чем больше лексика используется в разных контекстах, отличающихся от предъявленного письменного, тем быстрее идет запоминание (Hunt A., Beglar D., 2002, p. 269).

В России традиционно уделялось много внимания обучению лексике. Однако если раньше целью обучения лексике было формирование и развитие лексических навыков, то теперь цель значительно расширена, так как, обучая лексике, мы обучаем языку и культуре страны изучаемого языка. В подтверждение приведем следующие цитаты: „...семантика слова не

исчерпывается одним лишь лексическим понятием. Семантика слова в значительной степени обусловлена его лексико-фразеологической сочетаемостью и разного рода социолингвистическими коннотациями, а случаи эквивалентности слов во всем объеме их семантики и реального функционирования в речи, по-видимому, чрезвычайно редки” (Тер-Минасова С.Г., 2004, с. 60). И еще одна цитата: „За языковой эквивалентностью лежит понятийная эквивалентность, эквивалентность культурных представлений” (Верещагин Е.М., Костомаров В.Г., 1990, с. 38).

Какие требования к лексической стороне речи предъявляются в общеобразовательном учреждении? В начальной школе предусматривается изучение 500 лексических единиц, обслуживающих ситуации общения социально-бытовой, социально-трудовой и социально-культурной сфер для двустороннего (рецептивного и продуктивного) усвоения, простейшие устойчивые словосочетания, оценочная лексика и реплики-клише как элементы речевого этикета, отражающие культуру стран изучаемого языка, интернациональные слова, а также дается начальное представление о способах словообразования: аффиксации, словосложения, конверсии. В основной школе предусматривается расширение объема продуктивного и рецептивного лексического минимума (до 1200 лексических единиц) за счет лексических средств, обслуживающих новые темы и ситуации общения, развитие навыков их распознавания и употребления в речи. Расширяется изучение случаев словообразования и лексической сочетаемости. В старшей школе на базовом уровне предполагается усвоение лексического минимума до 1400 единиц, на профильном — до 1600. Предусматривается расширение потенциального словаря за счет овладения употреблением интернациональной лексики, новыми значениями известных слов, новыми словами, образованными на основе продуктивных способов словообразования, наиболее распространенными устойчивыми словосочетаниями, репликами-клише речевого этикета, характерными для культуры стран изучаемого языка (Примерные программы..., 2004).

Основными требованиями к употреблению лексики являются точность употребления лексических единиц в контексте, богатство словарного запаса.

Таким образом, выпускники школы должны усвоить значение, форму лексических единиц и уметь их употреблять:

- при осуществлении аудирования и чтения:
 - соотносить звуковой/графический образ слова с его семантикой;
 - узнавать и понимать изученные слова, словосочетания в речевом потоке;
 - раскрывать значения слов и словосочетаний, исходя из контекста их употребления;
 - устанавливать ассоциативные семантические связи слов;
 - распознавать и понимать омонимы, омографы, однокоренные слова, интернациональные слова;
 - понимать значение слов, опираясь на словообразовательные признаки (аффиксацию, конверсию, заимствования);
 - различать и понимать лексику, обозначающую предметы и объекты повседневного быта стран изучаемого языка (денежные единицы, меры веса, длины, обозначение времени и т. д.), речевые и этикетные формулы, безэквивалентную лексику (используя справочную литературу);
- при осуществлении говорения и письма:
 - правильно выбирать слова и словосочетания в соответствии с коммуникативной задачей общения;
 - правильно сочетать слова в синтагмах и предложениях;
 - соблюдать структурную и морфологическую корректность оформления слов и словосочетаний;
 - владеть лексико-смысловыми и лексико-тематическими ассоциациями;
 - осуществлять эквивалентные замены, например, подбирать синонимы и антонимы, перефразировать;
 - включать изученные ключевые слова и словосочетания в речь;

– владеть механизмами расширения и сокращения предложений.

Выпускники также должны знать:

- правила словообразования лексических единиц и их сочетаемости;
- лексические средства связи в предложениях и тексте;
- этимологию отдельных слов;
- отдельные понятия, значение которых выражается по-разному в различных языках;
- классификацию лексики по лингвистическому принципу (Программы обучения иностранным языкам..., 2000).

2. Проблема отбора лексического минимума

Вопрос об отборе лексического минимума является одним из основных при обучении лексике. Совершенно очевидно, что невозможно усвоить весь словарный запас изучаемого языка. Достаточно привести тот факт, что корпус английского языка (*language corpora*²⁶) включает около 200 миллионов слов, а наиболее полные словари содержат около полумиллиона слов, например словарь английского языка “Webster New International Dictionary”.

В зависимости от характера речевой деятельности различают активный и пассивный лексический минимум. В активный, или продуктивный, словарь входят слова, которые учащиеся употребляют в устной речи для выражения своих мыслей. Пассивный, или рецептивный, словарь составляют слова, которые учащиеся должны понимать при чтении и слушании иноязычной речи. Существуют принципиальные различия между рецептивным и продуктивным словарем.

Для правильного употребления слова при говорении или письменном выражении мыслей необходимо, прежде всего, научиться находить его в памяти, воспроизводить его звуковую или графическую форму во внешней речи, выбирать его грамматическую форму, сочетать с другими словами и включать в предложение. Нетрудно заметить, что в этих случаях предстоит выполнить ряд операций. Совершенно иные операции необходимы при чтении или восприятии речи на слух. В этом случае нужно выделить формально-графические и грамматические признаки слова и отличить его от сходных по форме. Далее требуется ассоциировать эти слова с их лексическими и грамматическими значениями. Для понимания слов в звучащей речи необходимо уметь быстро ассоциировать звуковую форму слова с его лексическим значением, определить его грамматическую форму и на основе этого связать с другими словами. Последнее позволит понять смысл всего предложения. Сопоставление приведенных выше умений показывает, что при рецептивном и продуктивном усвоении необходимы и различные знания о слове. Так, например, знание сочетаемости слова совершенно необходимо при продуктивном усвоении. При рецептивном оно желательно, так как дает возможность прогнозировать содержание при слушании, однако не является обязательным, так как будет дано в письменном или устном тексте.

Пассивный/Рецептивный лексический фонд значительно больше продуктивного. Он увеличивается за счет потенциального словаря, включающего слова, о значении которых учащиеся могут догадаться по словообразовательным элементам, по сходству с родным языком или из контекста. Потенциальный словарь отличается от рецептивного и продуктивного в двух направлениях. Во-первых, потенциальный запас не может быть заранее определен или установлен, ибо он зависит от того, какие слова встретятся в тексте. Во-вторых, потенциальный словарь зависит от того, насколько в целом большой словарь у учащегося, какой объем у него лингвистических знаний и насколько он натренирован в догадке о значении неизученных ранее лексических единиц.

Границы между продуктивным и рецептивным словарем в иностранном языке не являются такими подвижными, как в родном, и требуют специальной дополнительной отработки.

²⁶ Огромная электронная коллекция примеров употребления слов, словосочетаний, фразеологических единиц взята из разных источников: текстов книг, журналов, газет, телевизионных речей, выступлений и т. д.

Какие же принципы лежат в основе отбора рецептивного и продуктивного словаря? Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез делят все принципы на три взаимосвязанные группы: статистические, лингвистические, методические.

К первой группе — **статические принципы** — они относят употребительность слова, которая включает в себя частотность и распространенность как два равноценных компонента одного показателя и подсчитывается с помощью специальной формулы так называемого коэффициента стабильности (Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2004, с. 295). Однако практика обучения показала, что нужные для ведения занятий слова часто оказываются с очень небольшой частотностью, например, доска, мел и т. п., которые относятся к семи тысячам слов.

Ко второй группе относятся **лингвистические принципы**, разработанные еще в 1948 под руководством Л.В. Щербы и И.В. Рахманова.

Они делятся на основные и дополнительные.

К основным принципам относят:

1) принцип семантической ценности, на основе которого отбираются слова, отвечающие специально разработанной тематике, отражающие наиболее важные понятия; 2) принцип сочетаемости, согласно которому отбираются лексические единицы, способные дать наибольшее количество сочетаний; 3) принцип словообразовательной ценности (то есть способность слов образовывать производные единицы и создавать предпосылки для лексической догадки и самостоятельному раскрытию значения слова).

К дополнительным принципам относят:

1) принцип стилистической неограниченности, согласно которому включаются слова как книжно-письменного стиля, так и разговорного стиля литературного языка; 2) принцип многозначности слов; 3) принцип строевой способности (подчеркивающий ведущую роль строевых элементов языка для высказывания и смыслового восприятия); 4) принцип частотности.

Третья, **методическая группа принципов** ориентируется на тип школы, цели обучения, стандарты и программы обучения и включает соответствие лексики теме и ситуации общения, учет важности понятий, которые она отражает, принцип описания понятий (Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2004, с. 295).

3. Типология трудностей, возникающих при обучении лексике

Трудности, возникающие при формировании лексических навыков, можно разделить на две группы: межъязыковые трудности и внутриязыковые трудности.

К **межъязыковым трудностям** можно отнести несовпадение объема значений слова в иностранном и в русском языках. Например²⁷, сравните: в русском языке слово „золотой” используется в сочетании *золотые часы* и *золотые волосы*, в то время как в английском языке используются два слова *gold watch*, *golden hair*. В русском языке объем семантики слов *нога* и *рука* шире, чем в английском. В английском языке различают *foot* — *leg* и *hand* — *arm*. В русском языке глагол *встречать* имеет более широкое значение, чем в немецком, и может быть выражен тремя глаголами: *treffen*, *begegnen*, *empfangen*. Семантика английского глагола *to run* шире, чем русского *бегать*.

К межъязыковым трудностям относят стилистические коннотации. С.Г. Тер-Минасова называет их «западными и ловушками, но также и оборонительными приемами языка в его войне с „захватчиками”-иностранцами, пытающимися вторгнуться в его пределы» (Тер-Минасова С.Г., 2004, с. 131). Примерами могут служить: словосочетание *черная кошка* — *black cat*, которое в русском языке имеет отрицательную коннотацию (приносит несчастье, неудачу), а в английском — положительную (приносит удачу); словосочетание *зеленые глаза* в русском языке имеет положительную коннотацию, в английском языке *green eyes* является метафорическим обозначением зависти, то есть несет негативную коннотацию. Затрудняет

²⁷ Здесь и далее примеры приводятся преимущественно применительно к английскому языку.

употребление слов большое количество заимствований в английском языке из разных языков, когда, например, существительное *зуб* — *tooth* имеет прилагательное *зубной* — заимствование из латинского или французского языка — *dental*, слово *человек* — *man*, *человеческий* — *human*; слово *говядина* переводится не *cow*, а *beef*. К трудностям данной группы также отнесем лексическую сочетаемость, которая часто приводит к языковой интерференции (негативное воздействие языковой системы родного языка), например, словосочетание *работать над собой* часто переводят как *to work at oneself* вместо *to develop one's abilities*, словосочетание *посещать занятия* — *to visit lessons* вместо *to attend classes*. В немецком языке *нос корабля* — *der Bug* (а не *Nase*) *des Schiffes*. Еще одной трудностью являются „ложные друзья переводчика”. Школьники часто переводят слово *desk* как *доска* вместо *парта*, слово *dramatic* как *драматический* вместо значительный, слово *revolutionary* как *революционный* вместо *существенный* или *радикальный*. Большую сложность вызывает безэквивалентная лексика, так *Boxing day* иногда переводится как *день бокса*. Это связано с тем, что в русской культуре нет представления о следующем дне после Рождества, когда открывают коробки с подарками. Такую же, если не большую, сложность вызывают идиомы и фразеологизмы. К некоторым из них легко подобрать перевод с английского на русский, например, *a bull in a china shop* — *слон в посудной лавке*, но значительно сложнее будет сделать перевод той же идиомы с русского на английский язык. Но даже семантически близкие эквиваленты нередко отличаются структурой и значением составляющих их компонентов, например, *с глазу на глаз* — *unter vier Augen* (нем.), *face-to-face* (англ.), *tête-à-tête* (франц.). Некоторые идиомы могут поставить в тупик учащихся. Например, *the police are barking the wrong tree*. При переводе необходимо использовать описание. В данном случае имеется в виду, что полиция на ложном пути и подозревает кого-то, кто не имеет отношения к преступлению. Еще одной трудностью является то, что в английском языке слова значительно короче, чем в русском языке, поэтому плохо дифференцируются на слух.

К **внутриязыковым трудностям** отнесем, во-первых, многозначность слов, так значения глагола *get* занимают несколько страниц в словаре, и чтобы выбрать правильное, необходимо знать контекст, часто выручает „чувство языка”, во-вторых, употребление слов в конкретной ситуации. Например, в английском языке в одном случае мы употребим слово *historical*, например, *исторический факультет*, но событие, имеющее историческое значение, переводится словом *historic*. Еще один пример: для того чтобы перевести предложение: *Он посмотрел на часы*, необходимо знать, были ли это часы наручные (*watch*), либо настенные/настольные (*clock*). Сюда же отнесем необходимость учитывать регистр речи: формальный, неформальный, письменную речь, устную речь. Сюда же отнесем правильное использование британской и американской лексики. Если мы переводим текст, написанный британцами, то слово *faculty* переведем как *факультет*, если текст написан американцами, то мы переведем его как *преподавательский штат*. В-третьих, затрудняет употребление слов их словообразовательная специфика. Например, немотивированность образования (с соединительным звуком и без него), сравните: в немецком языке *der Frühlingswind*, но *der Herbstwind*. В-четвертых, затрудняет наличие, например, в английском языке большого количества синонимов, употребление которых имеет свою специфику — разные коннотации. Так, в английском языке существует много синонимов к глаголу *to look* (смотреть): *to stare* (смотреть с удивлением, любопытством); *to glare* (смотреть со злостью, с яростью); *to gaze* (смотреть с восхищением, нежностью); *to peer* (смотреть быстро и украдкой) и т.д.

4. Работа по формированию и развитию лексических навыков

Для того чтобы сформировать лексические навыки, учитель должен четко представлять этапы работы над лексическим материалом.

Процесс введения лексики распадается на два этапа: предъявление лексической единицы и ее объяснение. Первичная презентация слова должна происходить в предложении, когда можно обратить внимание учащихся на употребление слова, его сочетаемость, форму. Затем целесообразно изъять презентуемое слово из предложения и провести звукобуквенный

анализ, то есть обратить внимание учащихся на произношение и правописание слова. Объяснение значения слова проходит с помощью семантизации. Под **семантизацией** понимается система действий, связанная с раскрытием значения слова. Главным требованием, предъявляемым к учебной семантизации, является ее адекватность. Выбор способа семантизации зависит от этапа обучения и возрастных особенностей учащихся, от специфики лексической единицы, профессиональной компетенции учителя, арсенала и возможностей средств обучения в школе. Различаются переводной и беспереводной способы семантизации, каждый из которых реализуется с помощью разных приемов. Основными приемами семантизации лексики являются опора на предметную наглядность, на языковую и речевую наглядность, толкование на родном или иностранном языке, перевод.

При опоре на предметную наглядность можно раскрыть значение слова без перевода путем демонстрации предметов, действий, жестов, мимики, показа картинки. При использовании этих способов семантизации возможна непрерывная ассоциация иностранного слова с предметом. Данные способы семантизации широко и плодотворно применяются на начальном этапе. Однако при отборе картинок нужно быть осторожным. Так, при введении слова *дерево* в его родовом понятии учитель может показать *ель*, и у учащегося может возникнуть неправильная ассоциация, что *tree* — *ель*, а не *дерево*.

При опоре на языковую и речевую наглядность можно раскрыть значение слова путем использования синонимов и антонимов, языковой догадки, опоры на родной язык (интернациональные слова), дефиниции (описание с помощью известных лексических единиц), толкования (краткое разъяснение на иностранном или родном языке понятия: чаще всего реалии, идиомы, либо фразеологизмы), с помощью речевой ситуации или контекста, а также путем словообразовательного или этимологического анализа слова. Очень важно научить учащихся догадываться о значении слова по контексту. Чтобы помочь ему, учитель должен обращать внимание на встречающиеся в тексте коллокации, планировать виды работы, которые привлекут внимание учащихся к коллокациям разных типов, поощрять учащихся пользоваться словарем для определения типичных коллокаций, просить их объяснять значение слов и коллокаций, исходя из подсказок лексико-грамматического оформления предложения предлагать тексты, где одна часть коллокаций отсутствует, и попросить учащегося восстановить коллокацию и т.д. Данные способы семантизации важны, так как развивают лингвистическую компетенцию учащихся, их языковую догадку. Однако некоторые из них мало применимы на начальном этапе обучения.

Перевод (передача семантики средствами другого языка) чаще всего предлагается при введении абстрактных существительных, сложных слов. Подобный способ семантизации является наиболее простым и не требующим больших затрат времени. Однако в ряде случаев простого перевода недостаточно, например при семантизации многозначных слов или при несовпадении объема значений слов. В этом случае необходимо дополнить перевод разъяснением. Так, раскрывая значение слова *great* — *большой*, следует добавить, что это слово соответствует русскому *большой* в смысле *великий, знаменитый*. Несмотря на некоторые положительные стороны использования перевода как средства семантизации, нельзя не отметить его недостатки. Если беспереводные способы раскрытия значения слов содействуют обучению аудированию, формированию догадки о значении, то перевод лишен этого дополнительного преимущества. Кроме того, сокращается время слушания иностранной речи.

Объяснение не сводится только к семантизации. Оно включает в себя разъяснение звукового и графического образа лексической единицы, его лексической и грамматической валентности (сочетаемости). Для того чтобы школьник мог прочно запомнить и воспроизвести новые слова, необходимо, чтобы одновременно предъявляемый ему ряд лексических единиц равнялся или ненамного превышал средний объем его кратковременной памяти: $7 + 2$ (закон Миллера) (Психология и педагогика, 2000, с. 53).

При введении лексики очень важно, чтобы учитель при объяснении значения слова использовал несложную, доступную учащемуся, лексику, фокусировался только на самых

важных случаях употребления слова, приводил примеры, апеллировал к знаниям и чувствам учащихся.

Психологи отмечают, что работа разных видов памяти подчиняется некоторым общим законам. Первый из них — это закон осмысления: чем глубже осмысление запоминаемого, тем лучше оно сохраняется в памяти. Самый лучший способ запомнить — это научиться должным образом организовывать информацию в момент запоминания. Следует шире использовать картинки, схемы, таблицы. Кроме того, эффективен прием прогнозирования. Следовательно, желательно, используя словообразовательные элементы, прибегать к раскрытию значения слова через прогнозирование. Так, например, если школьники знают слово *work* и суффикс *-er*, они могут понять значение слова *worker*. Важны также закон установки: запоминание лучше происходит в том случае, если человек ставит перед собой задачу запомнить слово надолго, а также закон интереса. Основа формирования интереса — цель. Если человек знает, что информация важна, то ее освоение будет более продуктивным. Известно, что повторение способствует лучшему запоминанию. Поэтому следующий закон — это закон повторения. Если что-то нужно надолго запомнить, то необходимо как минимум четыре повторения: первый раз нужно повторить сразу после запоминания, второй — через 20-30 минут, третий — через день, четвертый — через две-три недели. Повторение при этом должно быть активным. Для лучшего запоминания широко используются мнемотехнические приемы, имеющие свою специфику при запоминании иностранных слов. Основные из них: метод ассоциаций, метод связок, метод мест.

Метод ассоциации. Чем многообразнее и многочисленнее ассоциации, тем прочнее они закрепляются в памяти. Странные, нелогичные ассоциации способствуют лучшему запоминанию.

Метод связок. Он заключается в объединении новых слов в единый рассказ.

Метод мест. Он базируется на зрительных ассоциациях: нужно ясно себе представить предмет, который следует запомнить, и объединить его образ с образом места, которое легко „извлекается” из памяти. Этот метод не требует логических ассоциаций, он основан на ассоциациях, диктуемых последовательностью предметов и мест (Психология и педагогика, 2000, с. 53-54).

За этапом введения следует этап закрепления, а затем этап практики в общении. Для этого в отечественной методике принято использовать следующую систему упражнений: подготовительные упражнения, распадающиеся на языковые и речеподготовительные, и речевые, или коммуникативные. Подготовительные упражнения предназначены для формирования навыка, в нашем случае лексического, и включение этого навыка в речевое действие. Речевые же упражнения предназначены для формирования коммуникативных умений, то есть умений общения. Каждое лексическое упражнение имеет информационную и информативную части. Последняя является основной, ибо в процессе ее формируется навык. Однако информационная часть имеет также большое значение, так как представляет собой своего рода инструкцию к действию. Информационная часть должна быть четкой и ясной, чтобы учащиеся точно знали, как выполнять операцию. Важно отметить, что информационная часть речевого упражнения отличается от таковой для языкового. Дело в том, что в процессе тренировки необходимо приблизить этот процесс к включению лексического навыка в речевую деятельность. Инструкции надо придать коммуникативный характер. Поясним сказанное на примере. Целесообразно не просто предложить перечислить предметы — школьные принадлежности, а сформулировать задание в соответствии с актами реального общения: „Скажи, какие школьные принадлежности тебе понадобятся завтра в школе и для чего”.

Закрепление лексического материала происходит через серию подготовительных языковых упражнений. Данный этап весьма важен, так как именно от него зависит прочность запоминания лексических единиц и умение ими оперировать.

В научной литературе отмечается, что первичное закрепление лексики в упражнениях должно осуществляться в соответствии со следующими требованиями: 1) первичное

закрепление должно составлять неотъемлемую часть объяснения, выполняя иллюстративную, объясняющую и контролирующую функции; 2) новые лексические единицы следует предъявлять в знакомом лексическом окружении и на усвоенном грамматическом материале; 3) в упражнениях должны предусматриваться не только элементарные операции, но и сложные умственные действия, развивающие творческие возможности учащихся и позволяющие уже на этом этапе использовать введенные лексические единицы во всех формах речевого общения (Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2004, с. 300). Вероятно, следует добавить, что при первичном закреплении необходимо задействовать разные каналы восприятия и разные механизмы: зрительные, слуховые, моторные, то есть слово нужно прописать, нарисовать, проговорить, пропеть и т.д. Эмоциональное усиление способствует запоминанию слова: легче запомнить слово в смешанном контексте или если оно вводится с помощью куклы, игры и т.д. Важно также отметить, что уже первичное закрепление должно предусмотреть отработку как формы и значения, так и употребления слова.

Первичное закрепление, как правило, осуществляется через упражнения имитационного, дифференцирующего и подстановочного характера. Как правило, первичное закрепление лексической единицы осуществляется на базе слова.

Дальнейшее формирование лексических навыков должно осуществляться также через серию языковых и речевых упражнений на базе слова, словосочетания, предложения, сверхфразового единства и текста. Упражнения включают отработку употребления слова в контексте, способов словообразования, формирования устойчивых словосочетаний, употребления фразовых глаголов, идиом и т.д.

Подготовительные языковые упражнения

Упражнения на имитацию. Инструкция может звучать следующим образом: Прослушайте и повторите за диктором данные слова. Данная работа может проводиться в парах, хором или индивидуально.

Упражнения на идентификацию и дифференциацию. Инструкции к данному типу упражнения, как правило, разнообразны. Они обычно звучат следующим образом: Найдите, подчеркните, выберите, закрасьте нужное слово. Например, найдите морфемы в следующих словах и подчеркните их, найдите префиксы в следующих словах, подберите синонимы/антонимы из предложенного списка к данным словам, выберите однокоренные слова в тексте, сопоставьте дефиниции и слова, найдите лишнее слово в строчке, сопоставьте прилагательные/глаголы в колонке А с существительными в колонке В, чтобы образовать словосочетания. Некоторые прилагательные/глаголы могут быть использованы несколько раз. Сопоставьте следующие слова в колонке А и их определения в колонке В. Одно определение — лишнее. Обведите одно лишнее слово в каждом предложении. Прослушайте предложения. Подчеркните слова, которые услышите. Они звучат одинаково, но пишутся по-разному и имеют разные значения: our/hour, know/по, by/buy, weather/whether, week/weak, rode/road. Обведите правильное связующее слово, чтобы завершить предложение. Какое из слов и словосочетаний, данных ниже, вводит сравнение/контраст, причину/результат. Выберите из трех данных слов в контексте правильный вариант и подчеркните его. Расположите слова по определенному признаку (например, части речи, по алфавиту, по классу: овощи — фрукты и т. д.). Просмотрите список слов/речевых формул, назовите темы/ситуации, в которых они могут использоваться. Прослушайте небольшой диалог, скажите, какие речевые формулы в нем использовались. Какие из приведенных приветствий и прощаний можно использовать в следующих письмах. Прочитайте текст, подчеркните неприемлемые коллокации. Подчеркните слова в тексте, которые для вас новы. Обведите те слова, которые важны для понимания текста.

Упражнения на подстановку. Данный тип упражнения чаще всего представлен следующими заданиями: Прочитайте текст, вставьте в пропущенные места нижеследующие слова или словосочетания, данные в рамках. Вставьте глаголы *to make* — *to do* в следующие

предложения. Проверьте по словарю правильность лексической сочетаемости данных глаголов. Впишите пропущенное слово. Прочитайте текст, не обращая внимания на пропуски. Из опций А – Д выберите правильное слово и заполните пропуски. Прочитайте следующие предложения. Во всех трех предложениях пропущено одно и то же слово. Вставьте пропущенное слово. Прочитайте текст, скажите, можно ли заменить следующие слова из текста данными синонимами. Обоснуйте свой выбор. Заполните пропуски в объявлениях фразовыми глаголами. Замените подчеркнутые слова и словосочетания одним из слов, данных ниже.

Упражнения на трансформацию. Задания могут формулироваться так: Заполните таблицу, образуя из глаголов существительные и наоборот. Образуйте из прилагательных существительные. Добавьте отрицательные приставки к следующим прилагательным. Прочитайте текст, измените слово, данное заглавными буквами, так, чтобы его лексико-грамматическая форма подходила к контексту. Перепишите предложения, вставляя следующие слова.

Конструктивные упражнения. Самым простым видом упражнений данного типа является составление слов из букв, составление словосочетаний из предложенных слов, составление предложений из слов и словосочетаний. Часто предлагают подобрать к существительным определения, к глаголам наречия, соединить разрозненные слова и словосочетания, чтобы получились пословицы и поговорки, закончить предложение, перефразировать предложение, используя изученные слова, объяснить слова, дать производные от основ.

Подготовительные условно-речевые упражнения. Инструкции к такого рода упражнениям обычно формулируются следующим образом: Ответьте на вопросы. Перескажите текст, используя ключевые слова и словосочетания. Выучите диалоги и разыграйте их. Сделайте следующие тексты менее формальными. Для этого используйте вместо некоторых глаголов фразовые глаголы, но так, чтобы сохранить общий смысл предложений. (В каждом тексте — три глагола). Найдите в письме четыре орфографические ошибки и исправьте их. Замените подчеркнутые слова подходящими идиомами и перескажите текст. Прочитайте заголовки статей. Скажите, какие слова и словосочетания могут использоваться в текстах данных статей. Объясните, почему вы так решили.

Речевые упражнения должны носить коммуникативный характер. Приведем некоторые примеры формулировки инструкций.

У феи живут дома животные. Посмотри на картинки и скажи какие. Узнай, какие животные живут у твоих друзей. Посмотри на картинку и скажи, сколько рыбок живет в аквариуме у Пети и какого они цвета. Прочитай текст и скажи, что Энн купила в подарок своим подругам. Прослушай текст и скажи, что едят англичане на завтрак. Расскажи о своем необычном хобби. Узнай у друзей, какими видами спорта они занимаются, скажи, каким бы видом спорта ты хотел заняться. Расскажи, что съел Винни-Пух вчера, придумай конец к этой истории, используя новые ключевые слова и словосочетания. Позвони другу и узнай, какие уроки будут завтра. Используй следующие разговорные клише в телефонном разговоре и т. д. Ты собираешься испечь пирог. Спроси у подруги, какие продукты для этого необходимы. Напиши письмо другу, ответь на его вопросы, не забудь использовать изученные слова по данной теме. Напиши открытку другу и поздравь его с днем рождения. Заполни анкету для того, чтобы записаться в библиотеку.

Контролирующие упражнения. В процессе выполнения упражнений в речи учащихся неизбежны разного рода ошибки, в том числе лексические. Они выявляются в процессе обучения. Сформированность лексических навыков проверяется разными способами и формами проверки. Учитель определяет объекты контроля и какие способы и формы проверки целесообразнее использовать на разных этапах работы над словом с учетом особенностей употребления лексики в продуктивных и рецептивных видах деятельности. Учитель должен выделить упражнения, качество выполнения которых может послужить

показателем уровня сформированности лексических навыков. Банк контролирующих упражнений учителя должен быть разнообразным. Приведем виды некоторых из них.

К контролирующим упражнениям, прежде всего, отнесем лексические диктанты. Содержание лексических диктантов зависит от изучаемого материала. Как правило, в него включаются задания на перевод слов и словосочетаний с иностранного языка на родной, а затем опять на иностранный, задания на продолжение предложений (свободный диктант), задания на запись текста с аудионосителя, задание на восстановление текста (часть букв пропущена в ряде слов). В контрольные работы или тесты включают задания на трансформацию слов в контексте с использованием словообразовательных элементов, предложений (перифраз), клоуз-тесты, задания на подстановку, изложение, описание картинок с употреблением изученных лексических единиц, сочинения и т. д. Объектами контроля в ЕГЭ в разделе „Лексика и грамматика” являются употребление слова в контексте, способы словообразования, лексическая сочетаемость. В ЕГЭ непосредственный контроль лексических навыков также осуществляется при оценивании диалогической речи и сочинения. Опосредственный контроль лексических навыков в ЕГЭ осуществляется в разделах „Аудирование”, „Чтение”. Учащиеся должны знакомиться с критериями оценивания лексических навыков и пытаться оценивать себя в соответствии с их требованиями.

Развитию лексических навыков способствует систематическая лексическая и речевая зарядка. Лексическая зарядка может проводиться на любом этапе урока, но обычно проводится в начале. Лексическая зарядка может иметь разные формы: игры (кто больше слов назовет или напишет по теме, кто быстрее расставит слова, написанные на доске, в алфавитном порядке, кто сумеет поймать мячик и одновременно перевести слово с английского на русский и наоборот, кто быстрее подпишет названия под картинками), фронтального опроса (синонимы, антонимы, производные слова, перевод слов и словосочетаний, придумывание предложений с заданными словами), работы в парах с карточками и т. д. Лексическая зарядка может быть построена на приеме ассоциации. Такую зарядку мы находим на видеопленке урока, проведенного в 7-м классе, когда учащиеся начинают зарядку со слова *pop-singer* и заканчивают словами *rain forests* (Ahrens P., Solovova E., 2000). Положительными моментами такой зарядки является то, что учащиеся демонстрируют при этом весь свой запас лексики, употребляют ее в контексте, объясняют причины ассоциаций. Однако нужно весьма тщательно продумывать цель задания и его установку в этом случае, так как ассоциации каждого учащегося трудно предусмотреть, и часто новые изученные слова (а их употребление и является основной целью данного задания) выпадают из зарядки.

Работа со словарями

Отдельного рассмотрения требуют вопросы, как работать со справочными материалами (словарями) и как составлять свой словарь. Остановимся на первом вопросе. Существует огромное количество разных типов словарей. Необходимо приучать учащихся пользоваться словарями уже на начальном этапе. Методисты считают, что сразу следует приобретать билингвальные (двуязычные) словари и одноязычный словарь. Работа со словарями должна на первых порах проводиться в классе. Учащихся необходимо познакомить со словарными пометами, которые, как правило, даются в сокращенном виде. В словаре практически к каждому слову дается транскрипция, указывается грамматический статус слова (глагол, существительное и т.д.), даются грамматические характеристики (например, исчисляемое существительное — неисчисляемое), его значение и употребление (примеры использования), приводятся словосочетания с данным словом, даются его производные. В словарях можно найти синонимы слова, либо его антонимы. В ряде словарей звездочками помечается частотность слова. Желательно разработать памятку для учащихся, как работать со словарем. Следует обратить внимание учащихся, что большинство слов — многозначны, не всегда первое значение слова будет тем, которое используется в тексте, нельзя выписывать

значение слова в отрыве от контекста, в котором оно дается. Необходимо также объяснить учащимся, чем отличается работа с двуязычными словарями от одноязычных. Большинство современных словарей имеют электронную версию со своей спецификой, и задача учителя показать ее преимущества.

Важен и второй вопрос: как вести словарь. Раньше в словарь записывали слово, его транскрипцию и перевод. В настоящее время специалисты советуют вести словарь по тематическому принципу, то есть выделить страницы для тем, которые планируются в этом учебном году: например, спорт, образование, внешность и т.д. (Redman Stuart, 1999, p. 8). Возможно выделение специальных страниц для фразовых глаголов. По мере того как учащийся узнает новое слово, он заполняет страницу (желательно в алфавитном порядке) по определенным графам, например, первая графа — само слово с транскрипцией, ниже в этой же графе даются грамматические показатели, производные, словосочетания с этим словом. Во второй графе дается его перевод, дефиниция, картинка, синонимы, антонимы. В третьей графе даются примеры употребления данного слова и словосочетаний в предложениях. В старших классах возможно ведение словаря на карточках для составления каталога.

Глава 7 Обучение грамматической стороне речи

1. Особенности обучения грамматике

Для того чтобы раскрыть особенности обучения грамматике, рассмотрим сначала трактовки самого понятия „грамматика”. По определению лингвистов (Розенталь Д.Э., Теленкова М.Э., 1976; Лингвистический энциклопедический словарь, 1990) грамматика в настоящее время обозначает: а) грамматический строй языка; б) раздел языкознания, изучающий такой строй; в) совокупность правил изменения слов, их соединений в сочетания, предложения, тексты; г) учебник, содержащий описание правил. При этом в курсе иностранного языка к грамматике Ж.Л. Витлин также относит соответствующие разделы этого курса и разделы учебников по этому предмету (Витлин Ж.Л., 2000). Ж.Л. Витлин так же отмечает, что „в XX веке лингвисты и методисты стали включать в понятие „грамматика” такие разделы науки о языке, как словообразование и фонетика (Львов М.Р., 1988), а также орфография, элементы лексикологии, фразеологии, стилистики (Витлин Ж.Л., 1998) или разделы „Семантика”, „Прагматика” (Щерба Л.В., 1974) и другие, которые в свою очередь включаются в учебники грамматики разных языков” (Витлин Ж.Л., 2000, с. 23). В свою очередь, под грамматическим уровнем языка в настоящее время „понимаются синтаксические закономерности организации текстов из слов, синтагм и предложений, а также правила слово- и формообразования” (Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2007, с. 305).

Коммуникативная грамматика, о которой все больше говорят современные методисты, предполагает обучение грамматике на функциональной и ситуативной основе. Это означает, что грамматические явления изучаются и усваиваются не как „формы” и „структуры”, а как средства выражения определенных мыслей, отношений, коммуникативных намерений.

Так, на ориентировочно-подготовительном этапе при ознакомлении со структурой повелительного наклонения, например, во французском языке можно предложить учащимся прочитать или прослушать аутентичные высказывания и фрагменты документов, воспроизвести их (обращая внимание на структурное оформление) и определить, в каких ситуациях повседневной жизни французов часто используются формы повелительного наклонения.

"Allez! Allez! Circulez!" (un agent de police)

"Pour devenir grand, mange des petits-suisses!" (un slogan publicitaire)

"Mettez-vous au régime. Ne mangez pas n'importe quoi!" (un médecin)

"Regardez le tableau! Soyez attentifs, réfléchissez!" (un professeur)

В истории обучения иностранным языкам роль и место грамматики не являлось постоянным. В начале XIX века при господстве грамматико-переводного метода (П. Глейзер, Э. Петцольд, Г. Оллендорф) овладение системой грамматики являлось основной целью

обучения, поскольку такой подход содействовал якобы развитию логического мышления учащихся. С течением времени этот подход был преодолен, так как логическое мышление обучаемых формируется также успешно на уроках по другим предметам, в частности на занятиях математикой. Однако и в прошлом веке продолжало господствовать мнение о необходимости формирования у обучаемых полного представления о системе грамматики изучаемого языка. В настоящее время при установке на формирование иноязычной коммуникативной компетенции это положение изменилось. В новых условиях задача обучения грамматике состоит в формировании грамматических навыков, являющихся компонентами разных видов речевой деятельности: говорения, аудирования, чтения и письма. При этом основным источником для отбора материала является функциональная грамматика, описывающая грамматические явления с учетом их функции в построении коммуникативных единиц. Однако это не означает тождественности грамматических средств, включенных в научную грамматику, и тех средств, которые используются в обучении. Иными словами, в настоящее время различают **лингвистическую** и **педагогическую** грамматики.

Полная лингвистическая система грамматики охватывает все формы и конструкции данного языка независимо от того, распространяются ли они на отдельные слова или группы слов. В практике мы наблюдаем, что существуют так называемые супплетивные формы, как формы английского глагола *to be* в Present Indefinite или немецкого глагола *sein* в Präsens. Аналогичными являются и формы образования степеней сравнения. Выведение правил из таких случаев бесполезно, хотя в истории методики это пытались делать. Подчеркивая эту мысль, Л.В. Щерба писал: „Сущность грамматики состоит только в общих правилах, все же исключения относятся к лексике. <... > Столь любимые в немецких грамматиках сильные глаголы, вернее их конкретные формы, должны изучаться в словарном порядке; в грамматике о них нужно упомянуть в той связи, что глаголы, имеющие такое чередование гласных корня, спрягаются особым образом в Imperfekt и имеют специальную форму второго причастия” (Щерба Л.В., 1947, с. 62). Таким образом, в практике преподавания используются в основном те явления, которые распространяются на большие группы слов.

В 1966 году известным лингвистом Н. Хомским было выведено понятие „педагогическая грамматика” (Chomsky N., 1966). Суть его рассуждений состояла в том, что объяснение грамматических явлений, а следовательно, и формулировка правил зависят от родного языка учащихся, их возраста, условий и т. п. В зависимости от этих факторов должны меняться и формулировка правил, и указания на их применение. Иными словами, педагогическая грамматика есть трансформированная лингвистическая грамматика под влиянием указанных выше факторов.

Классическим примером справедливости данного положения является положение лингвистической немецкой грамматики относительно отделяемых приставок. Там указывалось, что приставки *be-*, *ge-*, *er-*, *zer-* и другие являются неотделяемыми, остальные же отделяются. Подобное положение понятно, ибо нормой является отделение приставок. Для русских же учащихся, как и для других национальностей, трудность состоит как раз в отделении приставок от глагола, ибо это не соответствует нормам их родного языка. Поэтому подобная формулировка будет бесполезной. При выделении правила следовало бы сказать, что приставки *aus-*, *auf-*, *ein-* и другие отделяются. Перечисленные же выше неотделяемые приставки учащимся не придет в голову отделять.

В отечественной методике педагогическая грамматика рассматривает те грамматические явления, которые распространяются на большие группы слов и излагаются с учетом особенностей родного языка и условий преподавания. Таковы различия между лингвистической и педагогической грамматикой.

2. Цели обучения грамматике

Грамматический материал, подлежащий усвоению, распределяется, как и лексика, на материал усваиваемый продуктивно и рецептивно. Первый используется для овладения

говорением и письменным выражением мыслей, а второй — для понимания звучащей и письменной речи. Следует отметить, что набор сведений, необходимых для формирования продуктивных и рецептивных грамматических навыков различен. Для овладения продуктивным навыком необходимо знание образования формы, ее употребления в определенных ситуациях. Для становления рецептивного навыка необходимо не только знание формы, но и тех признаков, на основе которых можно распознать то или иное грамматическое явление в тексте.

Рецептивный грамматический материал больше продуктивного и включает последний. Различие продуктивной и рецептивной грамматики предполагает сообщение учащимся не только разных сведений, но и разную организацию овладения ими.

В результате изучения иностранного языка в общеобразовательной школе ученик должен знать признаки изученных грамматических явлений (видо-временных форм глаголов, модальных глаголов и их эквивалентов, артиклей, существительных, степеней сравнения прилагательных и наречий, местоимений, числительных, предлогов) и использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни (Стандарты 2006).

В частности, учащиеся должны овладеть:

а) **продуктивными** навыками грамматического оформления порождаемого текста при говорении и письме:

- образовывать грамматические формы и конструкции;
- выбирать и употреблять грамматические конструкции в зависимости от ситуации общения;
- уметь варьировать грамматическое оформление высказывания при изменении коммуникативного намерения;
- владеть способами интерпретации значений и перевода основных грамматических категорий на родной язык;
- формулировать грамматическое правило с опорой на схему или таблицу;
- различать грамматическое оформление устных и письменных текстов;

б) **рецептивными грамматическими навыками** (аудирование, чтение):

- узнавать/вычленять из речевого потока грамматические конструкции и соотносить их с определенным значением;
- дифференцировать и идентифицировать грамматические явления (по формальным признакам и строевым словам);
- соотносить значение грамматических форм/конструкций с контекстом;
- устанавливать основные группы членов предложения (подлежащего, сказуемого, обстоятельства);
- определять структуру простого предложения (по строевым словам, порядку слов и т. д.);
- определять структуру сложного предложения, границу придаточных предложений и оборотов (инфинитивных, герундиальных, причастных, определительных, обстоятельственных и т. д.);
- устанавливать логические, временные, причинно-следственные связи, сочинительные и подчинительные отношения и связи между элементами предложений;
- устанавливать связи между предложениями внутри абзаца или сложного синтаксического целого в опоре на связующие средства языка (Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2007, с. 306-307)

3. Отбор грамматического материала

Если необходимость отбора лексики никогда не вызывала сомнений, то вопрос об ограничении грамматического материала, его отбора до недавнего времени подвергался сомнению. Подобные сомнения методистов объяснялись устарелым положением о том, что необходимо дать учащимся полное представление о грамматической системе изучаемого

языка, как это пропагандировалось в течение десятилетий. В настоящее же время используется достаточно разработанная система принципов отбора как для продуктивного, так и рецептивного грамматического минимума. Объектом отбора являются грамматические формы и конструкции.

Отбор грамматики строится с учетом уже отобранного словаря, и, соответственно, при отборе грамматики в педагогических целях нужно учитывать уже отобранный лексический минимум. Стоит отметить, что грамматический материал так же, как и лексический, может быть систематизирован. Такая систематизация может опираться на основные коммуникативно-функциональные признаки. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез выделяют следующие грамматические средства:

- описания понятий, явлений, предметов;
- выражения количества;
- сравнения;
- выражения действий повествования при порождении текста;
- выражения временных, причинно-следственных, логических и других отношений;
- выражения образа действия, характеристики действий;
- выражения модальности;
- выражения логико-смысловой связи;
- выражения пространственных и условных отношений;
- выражения просьбы, предложения, совета и др.;
- выражения цели действия (Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2007, с. 306).

Для отбора продуктивного грамматического минимума используются, прежде всего, образцы звучащей разговорной речи на том или ином языке, а также художественной литературы, содержащей передачу устной речи. Для отбора рецептивного словаря привлекаются литературные источники, характеризующие книжно-письменный стиль изучаемого языка.

Первым принципом отбора грамматики считают **частотность** — абсолютную и относительную. Согласно первой учитывается суммарное количество употреблений в использованных источниках, а также количество употреблений в отдельном источнике. В последнее время Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез предложили учитывать, кроме того, распространенность, под которой понимают количество источников, в которых встретилось грамматическое явление хотя бы один раз (Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2004, 2007).

Представляется, что такое предложение с выводом коэффициента стабильности безусловно содействует более точному определению статических показателей частотности того или иного грамматического явления.

Данный принцип является общим для отбора как продуктивной, так и рецептивной грамматики. Разными являются лишь источники, на основе которых делается отбор.

Обратимся к принципам отбора **активного** словаря. Первым является **коэффициент стабильности**. В соответствии с этим принципом применительно к немецкому языку в минимум войдут Präsens, Präteritum, Futurum I и Perfekt как наиболее распространенные в устной речи, а форма Plusquamperfekt не войдет, ибо она характерна для книжно-письменного стиля.

Далее следуют принципы образцовости, исключения синонимичных явлений и принцип исключения встречных ассоциаций. Рассмотрим существо данных принципов несколько подробнее.

Под **образцовостью** подразумевают способность грамматического явления служить эталоном для образования по аналогии. Так, на основе этого принципа отбираются, например, те формы множественного числа, которые служат аналогом для образования других. Остальные случаи заучиваются как отдельные словоформы. Важную роль играет принцип **исключения синонимичных форм**. Согласно этому принципу в минимум отбирается только одно грамматическое явление из ряда синонимов. Так, в продуктивный грамматический минимум войдет конструкция "модальный глагол + Infinitiv", а такие

конструкции как "haben + zu + Infinitiv" в немецком языке или "have to + Infinitive" в английском языке останутся за пределами продуктивного минимума. Последним принципом является принцип исключения **встречных ассоциаций**. Сущность принципа встречных ассоциаций состоит в том, что в продуктивный минимум входят только такие формы, которые распространяются на слова, характеризующиеся дифференцирующим признаком. Характерным примером действия этого принципа является следующее: в образовании множественного числа немецких существительных среднего рода различают пять вариантов: с суффиксами **-er**, **-e**, **-en**, **-s** и без суффикса. Если сначала сообщить учащимся, что существительные среднего рода образуют множественное число с помощью суффикса **-er** (Buch — Bucher), а затем, что для существительных среднего рода характерно образование с помощью суффиксов **-e** и **-en**, то во втором случае создается новая ассоциация. Эта новая ассоциация конкурирует с первой, дезориентирует учащихся и приводит к ошибкам.

Обратимся теперь к отбору **рецептивного** грамматического минимума. Как уже упоминалось, в этом случае используется принцип **стабильности** (частотность и распространенность) с учетом особенностей книжно-письменного стиля. При этом особое значение имеет относительная частотность. Авторы „Теоретических основ...” (1981) приводят пример о том, что из 100 000 случаев английских глагольных форм на Past Continuous падает 0,5 % употребления. Однако относительная частотность этой грамматической формы 500 случаев. Это позволяет включить ее в рецептивный грамматический минимум. Следующим принципом является принцип **многозначности**. В соответствии с этим принципом в минимум включаются отдельные, наиболее распространенные значения многозначных форм. Так, известно, что Perfekt в немецком языке и Present Continuous в английском языке имеют одно значение. Но по распространенности в минимум включаются Perfekt в значении прошедшего разговорного, а Present Continuous в значении действия, совершаемого в настоящий момент.

4. Введение грамматического материала

Введение грамматического материала, или этап ознакомления, включает два элемента — презентацию и объяснение. Представить учащимся ту или иную грамматическую форму или конструкцию можно в устной и письменной форме. Если первый подход содействует восприятию на слух, хотя и мешает его расчленению, то второй содействует более полному пониманию ориентировочной основы действия с изучаемым грамматическим явлением. Первый способ возможен лишь при обучении детей в старшей группе детского сада или в 1-м классе школы, когда невозможно опереться на письмо. Далее презентовать грамматическое явление можно в изолированном виде, как это имело место в грамматико-переводном и смешанном методах, так и в контексте — узком, в рамках предложения, или широком, в составе небольшого текста. Современная методика отказалась от первого пути презентации, поскольку в этом случае нельзя показать употребление формы или конструкции, выявить ее формальные признаки, необходимые для узнавания и понимания.

В методике обучения иностранным языкам существует два способа объяснения нового материала — индуктивный и дедуктивный. Под индуктивным путем объяснения понимают наблюдение и анализ учащимся того или иного явления и выведение на этой основе правила. При дедуктивном подходе преподаватель исходит из анализа формы, употребления и формулирует соответствующее правило. Каждый из них имеет свои достоинства и недостатки. Наиболее подробно эти моменты были изложены в работе Н.Д. Галь-сковой и Н.И. Гез (2007), которые сводятся к следующему. Индуктивный путь особенно нагляден, так как осуществляется в контексте, облегчает запоминание, поскольку оно базируется на наблюдениях и анализе, наконец, содействует развитию мыслительной деятельности, наблюдательности. В то же время этот путь связан со значительными затратами времени, он требует от учащихся определенного языкового опыта. Некоторые исследователи выступают против, по их мнению, пассивного обучения (Dorneyei Z., Johnson K., 1995), когда при изучении грамматики ученики обращаются к учебнику в поисках правила. П.В. Сысоев, А.П.

Старков, З.Н. Никитенко и большинство современных методистов, наоборот, считают, что такие задания позволяют учащимся самостоятельно исследовать языковые структуры, „добывать” правила в ходе целенаправленного активного восприятия материала (ИЯШ, № 6, 2003). На начальном этапе для облегчения трудностей можно выделить (подчеркнуть, использовать жирный шрифт) те языковые явления, которые учащимся предстоит проанализировать.

В свою очередь, дедуктивный способ требует меньше времени для своего осуществления, что чрезвычайно важно, ибо основой усвоения является тренировка, упражнение, требующие больших временных затрат. При дедуктивном подходе к объяснению учитель может прогнозировать возникающие трудности, предостеречь от возможных ошибок. В то же время при таком подходе уменьшается мыслительная активность учащихся, ухудшаются условия для запоминания, уменьшается исследовательский компонент в обучении.

Выбор того или иного способа объяснения зависит от самого явления, языковой подготовки учащихся и соответствия в родном языке. Так, сложные явления требуют дедуктивного подхода, а при более легких явлениях возможен индуктивный путь. Совершенно очевидно, что индуктивный путь возможен лишь при достаточной подготовке учащихся, при наличии у них умения анализировать текст. Наконец, индуктивный путь возможен, если у изучаемого иноязычного явления есть аналог в родном языке. Таким образом, выбор того или иного пути объяснения зависит от целого ряда факторов.

Обратимся теперь к вопросу о содержании объяснения и существованию грамматических правил. Как было показано в предыдущем параграфе, грамматический навык формируется в ходе автоматизации определенных действий, выполняемых учащимся. Из теории поэтапного формирования умственных действий, а формирование грамматического навыка является таковым, явствует, что для успешного осуществления действий необходимо создание ориентировочной основы действия (П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин), то есть сведений, как осуществлять действие или операцию. Очевидно, что для продуктивного и рецептивного грамматического материала нужно давать разные сведения.

Для объяснения, например, *Perfekt* в немецком языке с целью продукции необходимо сообщить образование *Partizip II* от слабых и сильных глаголов, выбор вспомогательного глагола *haben* или *sein*, о месте вспомогательного глагола и причастия в предложении и об употреблении *Perfekt* в качестве прошедшего разговорного времени. Данные сведения позволяют выполнять отдельные действия для употребления *Perfekt* в речи.

Для овладения рецептивным навыком указанные сведения могут оказаться бесполезными, так как необходимы те, которые помогают узнать и понять форму или конструкцию в тексте. Так, для рецептивного усвоения *Past Continuous* надо знать следующие сведения: а) глагол *to be* в прошедшем времени (*was, were*) и причастие I (*reading*) с суффиксом *-ing* указывают на *Past Continuous*; б) *Past Continuous* выражает прошедшее время в ходе его совершения; в) *Past Continuous* глагола соответствует в русском языке глаголам несовершенного вида в прошедшем времени.

Рассмотренный перечень сведений и составляет ориентировочную основу действия, и должен быть сообщен учащимся и составлен в правила.

В отечественной методике по предложению В.С. Цетлин различают два вида правил: правила-инструкции и правила-обобщения. Если первые содержат ориентировочную основу действия и являются руководством к действию, то вторые используются при систематизации, например парадигма временных форм глагола. Они имеют двойное значение: во-первых, содействуют укреплению знаний о группе явлений, следовательно, и использованию их в речи, а также создают определенную систему знаний о разделе иноязычной грамматики.

В своей статье в ИЯШ (№ 1, 1998) В.С. Цетлин подчеркивает, что правила-инструкции должны включать две части, которые были рассмотрены выше: 1) указание на ситуацию (например, условие, предположение) или значение (единственное число, 1-е лицо) и 2) указание на действия, которые следует произвести. Например, „Чтобы выразить будущее

время, надо к основе глагола прибавить такие-то окончания” (ИЯШ.— 1998.— № 1.— С. 18-21).

Она также замечает, что „правила должны ориентироваться на устную форму речи, а не на орфографию (для французского языка это очень существенно)” (там же, с. 19).

Ж.Л. Витлин также поддерживает идею о двух частях, входящих в правила-инструкции, формулируя их немного иначе, как 1) рекомендации для обучения говорению или письму: „Ставьте в устной или письменной речи отделяемые приставки в конце фразы или перед употреблением в данной фразе другого глагола: *Er steht sehr schnell auf und geht in ein anderes Zimmer*” и 2) рекомендации для обучения пониманию „При переводе или прослушивании оригинальных немецких текстов дочитайте (дослушайте) предложение до конца, обращайтесь внимание на отделяемые приставки, соединяйте их с соответствующими глаголами, затем догадайтесь о значении или ищите глагол в словаре. Так, в предложении *Sie schreibt den Text ab* в словаре надо искать глагол *abschreiben*” (ИЯШ.— 2003.— № 4.— С. 8-9). Данное содержание инструкций представляется более соответствующим современному коммуникативному подходу к обучению грамматике.

Анализируя все вышедшие за последние три века отечественные учебные пособия по немецкому языку, Ж.Л. Витлин выделил „следующие способы изложения правил, призванных формировать умения и навыки иноязычной речевой деятельности (РД):

1. Правила, формулировки которых не содержат рекомендаций для использования того или иного языкового явления в разных аспектах РД (индифферентные формулировки).

2. Правила, показывающие способы использования изучаемых языковых явлений в РД только с целью целенаправленного формирования умений и навыков активного владения языком.

3. Правила, показывающие способы формирования умений и навыков только пассивного владения языком” (Там же, с. 8).

К первой группе правил можно отнести абстрактные формулировки, указывающие на образование формы того или иного грамматического явления, вторая группа относится к формированию продуктивного грамматического навыка, а третья — рецептивного грамматического навыка.

5. Понятие грамматического навыка

Характер объяснения и закрепления языкового материала зависит от того, как материал должен быть усвоен и какой грамматический навык должен быть сформирован, то есть, рассматривая общие вопросы обучения грамматике, нельзя обойти вопрос о самом понимании грамматического навыка. По этому вопросу существуют различные мнения. Так, Е.И. Пассов полагает, что могут быть только речевые грамматические навыки, поскольку эти навыки являются компонентами речевой деятельности (Пассов Е.И., 1991). С.Ф. Шатилов различает языковые грамматические навыки и речевые грамматические умения. Первые формируются только под влиянием тренировки с дополнительными пояснениями, вторые же под влиянием теоретических сведений по грамматике и практики (Шатилов С.Ф., 1982). Наконец, существует и третья точка зрения, по которой считается целесообразным различать только языковые грамматические навыки (Цетлин В.С, 1961).

С нашей точки зрения, введение понятия „речевой грамматический навык” не оправдано, так как само понятие речи предполагает сознательность действия, а навык есть автоматизированный компонент сознательно выполняемой деятельности, поэтому он всегда будет языковым независимо от того, что он компонент речи.

Предложение С.Ф. Шатилова также не представляется убедительным. По-видимому, речь идет о первичных умениях. Противопоставление в этом случае вряд ли уместно, так как навыки и умения, по мнению большинства психологов, различаются степенью автоматизации и оба формируются в деятельности.

В настоящее время в свете теории когнитивизма понятие грамматического навыка остается, но меняется в содержательном плане и добавляется понятие „грамматическое

умение”. В понятие грамматического навыка включаются знания о грамматических явлениях и грамматические действия. Понятие грамматического умения, видимо, отражает более творческое использование грамматических форм и конструкций в речи, что должно быть характерно для высокого уровня обученности. Поэтому, говоря об обучении иностранным языкам в школе, будем придерживаться в дальнейшем термина „грамматический навык”.

Обратимся к вопросу о формировании грамматического навыка. В методике существуют две точки зрения на этапы его формирования. В.С. Цетлин предложила различать четыре этапа: подготовительный, элементарный, совмещающий и включение грамматических навыков в речь (Цетлин В.С, 1961). На первом этапе происходит ознакомление с материалом и действиями с ним. На элементарном этапе происходит овладение элементарными действиями, а на совмещающем — закрепление серии действий. С.Ф. Шатилов, в свою очередь, различает три этапа: ориентировочно-подготовительный, стереотипизирующе-ситуативный и, наконец, варьирующе-ситуативный (Шатилов С.Ф., 1982). На первом этапе происходит ознакомление с материалом и первичные действия с ним. На втором этапе, по его мнению, происходит автоматизация постоянных компонентов действия в тождественных и аналогичных ситуациях, а на последнем — дальнейшая автоматизация действия в варьируемых ситуациях. Нетрудно заметить, что предлагаемые этапы формирования грамматического навыка в основном совпадают, несмотря на разницу в названиях, а также на то, что два первых этапа В.С. Цетлин соответствуют одному у С.Ф. Шатилова. Нам представляется, что этапы, предложенные С.Ф. Шатиловым, более удачны, так как предварительный этап не может включать только ориентировочную деятельность (ознакомление), он обязательно связан с первыми действиями на основе ориентировки. Анализ предложенных этапов имеет и еще одно сходство: формирование только продуктивного грамматического навыка. Так, явно видно по сути этапов, что речь идет об отработке сначала формы грамматического явления, а затем о его включении в речь. Все это не характерно для рецептивного навыка. Поэтому, признавая справедливость и теоретическую обоснованность этапов для продуктивного навыка, предложенных С.Ф. Шатиловым, необходимо разработать этапы формирования рецептивного грамматического навыка с учетом свойственных ему операций. Для узнавания и понимания грамматического явления в тексте необходимо сформировать умения выделить его по формальным признакам в тексте, дифференцировав его от сходных, и на основе опознания понять предложение, содержащее изучаемое явление. Вот этот момент не учтен в предложениях В.С. Цетлин и С.Ф. Шатилова. Из сказанного следует, что необходимо выделить другие этапы формирования рецептивных грамматических навыков.

Нам представляется, что целесообразно различать три этапа. Первым из них будет ориентировочно-подготовительный, далее дифференцирующе-идентифицирующий и, наконец, третьим — использование в речевой деятельности. Рассмотрим эти этапы несколько подробнее. На первом этапе будет происходить ознакомление с грамматическим явлением, выделение формальных признаков и проговаривание. На втором этапе будет осуществляться распознавание изучаемого явления, его дифференциация от сходных форм и автоматизация складывающегося грамматического навыка. На третьем этапе будет происходить дальнейшая автоматизация навыка в процессе восприятия и понимание звучащих или исполненных в графике речевых произведений. Таковыми нам представляются этапы формирования рецептивного грамматического навыка.

Упражнения для формирования грамматических навыков

Формирование рецептивных и продуктивных грамматических навыков различается так же, как и введение грамматического материала.

Обратимся, прежде всего, к формированию **продуктивного** грамматического навыка. Задачей ориентировочно-подготовительного этапа после введения материала является автоматизация отдельных действий по использованию грамматических форм или конструкций.

Основными упражнениями на данном этапе будут упражнения на повторение готовых форм.

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез в своей книге (2007) приводят следующую типологию подготовительных упражнений. Приведем эту типологию с нашими комментариями.

1. Упражнения в узнавании и дифференциации грамматического явления. Одним из важных приемов коммуникативно-когнитивного обучения грамматике будет перефразирование учителем вопросов так, чтобы ученик сам дал ответ. Например, вместо общих вопросов, требующих ответа „да”/„нет”, учителя должны задавать вопросы, требующие осмысления конкретной информации и обращения к правилу. Например: Когда происходит действие (сейчас)? Какое время используется при описании такого действия? Почему вы будете использовать это время? Какие слова в предложении указывают на это время?

2. Упражнения в субституции (грамматические явления не подлежат замене, видоизменяется лексическое наполнение). Например, подстановка винительного падежа немецких существительных мужского рода типа: *Was sehen wir? Wir sehen einen Park (Garten, Wald, Baum usw)*. Сюда же относятся упражнения в расширении и заканчивании однотипных предложений типа: *I see a book on the desk (in the bag, under the table)*. Наконец, на этом этапе полезны подстановочные таблицы. Приведем пример.

• **Make up sentences. Write them down.**

My mother			gardening.
I			travelling.
His cousin	am		reading.
Their parents	is	fond of	taking pictures.
We	are		collecting coins.
Her nephews			computer games.
My niece			playing football.

3. Упражнения в трансформации (преобразования касаются самого грамматического явления). Как показано выше, на следующем этапе — стереотипизирующем — продолжается автоматизация отдельных действий в условиях его координации с другими. В процессе выполнения упражнений этого этапа ослабляется концентрация внимания на конкретной грамматической форме и частично переносится на другой материал. В то же время происходит дальнейшая автоматизация употребления изучаемого явления, но на более высоком уровне. Для данного этапа характерны упражнения в перифразе, преобразовании, заполнении пропусков. Приведем некоторые примеры.

• **Вставьте подходящие по смыслу глаголы в Perfekt в следующие предложения:**

lesen, hören, sehen, fahren, sprechen

Peter ... viel über den Reichstag Heute ... er ihn endlich Vom Haus der Kulturen der Welt bis zur Kaiser-Wilhelm Gedachtniskirche ... er mit dem Bus Auf dem Platz hinter der Kirche ... er eine Gruppe von Touristen Er ... mit einem Jungen

Приведем еще один пример.

• **The word in capitals above each of the following sentences can be used to form a word that fits suitably in the blank space. Fill each blank in this way.**

Example: impress

Her dance made a great ... on my friends. — *Her dance made a great impression on my friends.*

1) translate

The girl was awarded a prize for her English ... of the poem.

2) discuss

The ... has already begun.

3) develop

Hong Kong is famous for its quick economic

4) win

At the award ceremony the ... collected a gold medal for his excellent Russian.

5) perform

Her last ... in the theatre was successful.

6) tour

The National Park is visited by thousands of ... every summer.

4. Вопросно-ответные упражнения. На последнем этапе формирования продуктивных грамматических навыков — варьирующе-ситуативном — происходит включение изучаемого явления в ситуативную речь. При выполнении этих упражнений достигается варьирование языковыми средствами, а обучаемые должны исходить из интенции, подбирая в соответствии с этим языковой материал. Эти упражнения характеризуются тем, что грамматический навык используется в речевых упражнениях, тут получает завершение его автоматизация, и он тем самым приобретает полностью присущие ему свойства. Особенностью упражнений этого этапа является также то, что сознание учащихся все более переключается на смысл высказывания, на выполнение коммуникативной задачи. Упражнения данного этапа достаточно разнообразны. Это могут быть вопросно-ответные упражнения с использованием определенных грамматических явлений; рассказы о своих товарищах, о событиях, происходивших в прошлом или будущем; дополнение диалогов и т.д.

Последнее упражнение может иметь следующий вид:

A: Bist du in Deutschland gewesen?

B:

A: Welche Sehenswürdigkeiten hast du dort gesehen?

B:

A: Was hat dir am besten gefallen?

При составлении подобных упражнений следует учитывать прежде всего лексический запас учащихся. Если он недостаточен, то необходимо предпослать грамматическому упражнению лексическое или просто повторить лексику. Это позволит снять трудность выбора слов и создаст благоприятные условия для грамматического оформления высказывания. Упражнения последнего этапа могут выполняться как устно, так и письменно. По нашему мнению, данные упражнения являются как бы „мостиком” от употребления одного грамматического явления до употребления нескольких грамматических явлений. Так, например, задавая вопросы типа „Что ты делал вчера?” учащийся может использовать как прошедшее простое, так и прошедшее продолженное время.

Пример такого задания из книги Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез:

• **Работая в группе, узнайте, как ваш друг провел выходные дни.**

Activités moi classe

a fait du sport

a lu un bon livre

a vu un film

a écrit des lettres

est allé(e) au cinéma

etc

5. Репродуктивные упражнения. Данный вид упражнений характерен для последнего этапа формирования навыка.

Приведем примеры из книги Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез (2007):

• Дополните/Сократите/Видоизмените диалог, содержащий закрепляемые грамматические явления; или

• Заполните пропуски глаголами в Passiv, перескажите текст.

6. Переводные упражнения. Завершить данный этап работы могут переводные упражнения с русского языка, требующие использования изучаемого грамматического явления. В этом случае от учащихся уже требуется рассредоточенное внимание.

Обратимся к рассмотрению вопроса о становлении **рецептивного** навыка. На первом ориентировочно-подготовительном этапе происходит не только объяснение материала, сосредоточение внимания обучаемых на формальных признаках, по которым можно определить изучаемую форму и конструкцию, но и проводятся первые упражнения. Задача этих упражнений состоит в том, чтобы запечатлеть изучаемое явление в памяти и научиться выделять его. Все внимание в этом случае направлено на форму и ее характерные признаки.

Для создания звукомоторного образа изучаемого явления могут использоваться подстановочные таблицы, образование по аналогии. Далее могут применяться упражнения направленно-аналитического порядка. Например, предлагается определить грамматическую функцию слов с суффиксами *-t*, *-d*, *-ed*. Для этого можно дать, например, следующие предложения:

The results received wide application.

The results received in the experiment are widely applied.

Далее возможны упражнения с пропусками. Однако они не должны быть связаны с образованием и употреблением формы или конструкции, направлены на поиск недостающих частей. Такое упражнение может иметь следующий вид.

Bestimmen Sie, was fehlt in den folgenden Sätzen: Ein Engländer ... viel über den Roten Platz in Moskau gelesen. Heute ... er ihn zum ersten Mai gesehen. Er ... mit der U-Bahn zum Revolutionsplatz gefahren. Auf dem Roten Platz ... er viele Touristen gesehen. Mit einem Mann ... er lange gesprochen.

Следует заметить, что подобные упражнения должны выполняться устно, чтобы сформировать в сознании учащихся звукомоторные образы форм, конструкций.

На втором этапе, как это явствует из названия, происходит формирование умения дифференцировать изучаемое явление и идентифицировать его. Для этого целесообразно использовать упражнения в выделении изучаемого явления и перевод предложений с ними на русский язык. Подобные упражнения могут иметь следующий вид:

• **Find the sentences in the Passive Voice. Translate them into Russian.**

1. Our classmate was seriously ill. The doctor was sent for. He came earlier than he was expected.

2. My elder brother is a student. He was offered a job but he refused. It was not the kind of work he wanted.

3. We were asked to stay back in school after lessons. Our teacher wanted to tell us some important news.

4. Do you know the American actor who is visiting our town at the moment? He was seen by lots of people in the streets and shops. He was so unusually dressed.

Очень полезны на данном этапе также переводные упражнения, в которых нарочито подобраны сходные грамматические явления. Учащиеся должны, опираясь на формальные признаки, определить форму сказуемого и перевести предложение. Подобные упражнения называются дифференцирующими. Например, дается задание:

• **Bestimmen Sie die Form des Prädikats und übersetzen Sie folgende Sätze ins Russische.**

1. Mein Freund ist aus Deutschland gekommen.

2. Er hat dort eine Arbeit geschrieben.

3. Leider ist diese Arbeit nicht bis zu Ende gemacht.

4. Er hat sie nur in Moskau beendet.

5. Mein Vater ist bis jetzt gesund.

6. Er ist Baumeister.

7. Seine Häuser sind gut gebaut.

Подобные упражнения могут выполняться как письменно, так и устно.

Завершают работу по формированию рецептивного навыка речевые упражнения по восприятию устных и письменных сообщений.

В заключение остановимся на вопросах повторения грамматического материала. С нашей точки зрения, оно может носить двоякий характер. Во-первых, целесообразно

организовывать время от времени повторение в виде использования упражнений, характерных для вариативно-ситуативного этапа применительно к продуктивной грамматике, и упражнений на дифференцировку для рецептивной грамматики. В целом же повторение происходит в ходе выполнения речевых упражнений. Во-вторых, в конце полугодия или года может быть проведена систематизация изученного материала. Особенно важна такая систематизация в конце 4-го класса (при начале обучения со 2-го класса) и в конце 9-го класса. Учащиеся на основе текста должны обобщить свои знания, например о временных формах Indefinite или Passive. Здесь возможно использование обобщающих правил и выполнение соответствующих упражнений.

ЧАСТЬ III. Особенности обучения иностранному языку на разных ступенях средней школы

Глава 1. Обучение иностранным языкам в начальной школе

1. Общие положения

Четырехлетняя начальная школа является первой ступенью модернизируемой школы с обновленным содержанием образования. Перед новой школой ставятся задачи, отвечающие мировым тенденциям развития образования, такие, например, как повышение требований к общей культуре, формирование готовности к межнациональному и межкультурному сотрудничеству.

В концептуальных документах, посвященных обновленному начальному образованию (Новые государственные стандарты..., 2004), отмечается, что на начальной ступени обучения в школе происходит становление личности младшего школьника, выявление и развитие его способностей, формирование умения и желания учиться. В числе необходимых умений и навыков, формируемых в начальной школе, помимо навыков учебной деятельности упоминаются овладение элементами культуры речи и поведения, развитие коммуникативных способностей. И чем раньше начинается работа в этом направлении, тем более высоких результатов можно достичь, в том числе на уроках иностранного языка.

Согласно действующему базисному учебному плану предусматривается *обязательное изучение* иностранного языка со 2-го по 4-й классы в начальной школе при двух часах в неделю. Тот факт, что иностранный язык предлагается изучать в школе со 2-го класса, является признанием объективно существующего социального интереса и подтверждением важности предмета для решения перспективных задач развития личности, хотя количество часов все же недостаточно.

Успешность реализации идеи массового обучения иностранному языку учащихся с начальной школы во многом зависит от уровня разработки теоретического фундамента по данному вопросу и от накопленного в стране практического опыта раннего обучения иностранным языкам.

Прежде всего следует определить понятие „раннее обучение” и других терминов, которые в ряде случаев рассматриваются как синонимы обучения иностранным языкам в начальной школе. Неоднозначность и размытость данного понятия отмечается многими учеными. „Раннее обучение”, а также близкие к нему „начальное обучение иностранному языку”, „раннее школьное обучение иностранному языку”, „обучение иностранному языку на начальном этапе” имеют множество интерпретаций в зависимости от того, кто и с каких позиций их рассматривает. Приведем лишь некоторые примеры.

Наиболее широкое понимание термина „раннее обучение иностранному языку” принадлежит Е.И. Негневицкой (1986), которая рассматривает его как начальный этап обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста. Такой же позиции придерживаются Н.Д. Гальскова и З.Н. Никитенко (2004), которые относят к раннему обучению как обучение в детских дошкольных учреждениях, так и в начальных классах

общеобразовательных школ. Об этом же говорит К.К. Остапенко (2004), отмечая, что многообразие программ обучения, разное начало обучения в начальной школе не позволяют четко определить границы школы и дошкольного образования и предлагает называть „ранним” обучение детей 6-7 лет, где бы оно ни происходило.

В книге Г.В. Роговой и И.Н. Верещагиной (1998) обучение иностранным языкам в 1-4-х классах получило название „начальный этап в обучении иностранному языку”, что трудно признать корректным, так как начальный этап можно выделить в любом учебном курсе независимо от того, с какого возраста и с какого класса он начинается.

Таким образом, можно говорить о том, что большинство ученых связывают термин „раннее обучение” с некоторым временным отрезком, охватывающим дошкольное и начальное школьное образование, то есть фактически термин „раннее обучение” в его нынешнем понимании можно отнести к любому обучению иностранному языку вне языковой среды, которое начинается раньше возрастного порога 10 лет, достигаемого учащимися к 5-му классу.

При этом часто кроме возраста не конкретизируются другие условия обучения:

- как организовано обучение (происходит систематически, с дозированными занятиями или в условиях естественного общения, например в семье или с англоговорящим воспитателем в детском саду);
- в каком типе дошкольного учреждения происходит обучение (в кружках, воскресных школах, в подготовительных классах при школах, в детском саду и др.);
- в каком типе школьного общеобразовательного учреждения происходит обучение (в общеобразовательных массовых школах, в школах с углубленным изучением иностранного языка, в прогимназиях);
- какие методы используются — преимущественно интуитивные, сознательные или их комбинация. Единственным критерием признается возраст обучаемого — от рождения до 9-10 лет.

В последующем изложении мы будем использовать термин „раннее обучение” в его самом широком понимании (от рождения ребенка до 9-10 лет). А применительно к систематическому обучению в массовой общеобразовательной школе будем употреблять термин „обучение иностранному языку в начальной школе”, который дает исчерпывающую информацию о том, как организовано обучение и где оно происходит, а также о возрасте обучаемых (6-10 лет).

Введение изучения иностранного языка в общеобразовательную начальную школу осуществлялось неоднократно, начиная с конца 40-х годов прошлого века. В Постановлении Правительства от 3 октября 1947 года рекомендовалось ввести обучение иностранным языкам в 3-4-х классах общеобразовательных школ. В начале 50-х годов были созданы экспериментальные учебники для этих классов и подготовлена методика обучения (Методика начального обучения..., 1957). Однако в связи с нехваткой учителей и невозможностью организовать обучение во всех школах страны преподавание иностранного языка в 3-4-х классах было отменено.

Определенный подъем в обучении иностранным языкам в начальной школе можно отметить в 60-70-е годы XX века после Постановления Правительства об изучении иностранных языков (1961 г.). Появились разнообразные учебники, были предложены различные подходы в методике обучения. В 80-90-е годы проводилась серьезная экспериментальная работа в ряде школ Москвы по обучению иностранным языкам с 1-го класса начальной школы. В результате всех указанных выше попыток разработать подходы к обучению иностранным языкам в начальной школе была доказана целесообразность распространения изучения иностранных языков на начальную общеобразовательную школу, появился ряд вариативных методик подобного обучения.

На основе проведенных исследований можно утверждать, что польза обучения иностранным языкам в начальной школе многократно доказана. Преимущества систематического обучения детей иностранному языку в младшем школьном возрасте

наиболее явно обнаружилось в следующем:

1. Изучение иностранных языков в данном возрасте полезно всем детям, независимо от их стартовых способностей, поскольку оно оказывает бесспорное положительное влияние на развитие психических функций ребенка: его памяти, внимания, мышления, восприятия, воображения и др.; стимулирующее влияние на общие речевые способности ребенка, которое положительно сказывается также и на владении родным языком.
2. Обучение иностранным языкам в начальных классах дает большой практический эффект в плане качества владения первым иностранным языком, создавая базу для продолжения его изучения в основной школе, а также открывает возможности для обучения второму/третьему иностранному языку, необходимость овладения которыми становится все более очевидной.
3. Неоспорима воспитательная и познавательная ценность раннего обучения иностранным языкам, которая проявляется в более раннем вхождении ребенка в общечеловеческую культуру через общение на новом для него языке. При этом постоянное обращение к опыту ребенка, учет его менталитета, способа восприятия им действительности позволяет детям лучше осознавать явления собственной национальной культуры в сравнении с культурой стран изучаемого языка.
4. Введение предмета „иностраный язык” в число предметов, изучаемых в начальной школе, имеет безусловные прагматические плюсы, поскольку оно расширяет спектр гуманитарных предметов, изучаемых на данной ступени, и делает начальное образование более радостным, притягательным для детей в силу специфики иностранного языка как учебного предмета.

2. Цели и содержание обучения

Цели образования можно считать результатом общественного согласия (ученик, родители, школа, органы образования, педагогическая наука, общественность), достигнутым относительно данного предмета и применительно к конкретному периоду времени. К настоящему моменту в качестве согласованных целей выступают те, которые сформулированы в Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования (начальное общее образование) с учетом того, что массовое обучение иностранным языкам начинается со 2-го класса (ФГОС, 2010). Вместе с тем нельзя считать окончательно решенным вопрос о начале обучения этой дисциплине. Выбор начала обучения, как и самого языка, определяется конкретными условиями обучения, в том числе региональными. Например, в России существуют начальные школы, в которых дети с 1-го класса начинают изучать одновременно родной язык и русский язык как государственный. Введение третьего (иностранного) языка может вызвать одновременное скопление большого числа трудностей. Начало обучения со 2-го класса позволяет избежать межъязыковой интерференции и создать прочную языковую базу на основе изучения языков, овладение которыми естественно мотивировано благодаря наличию определенного языкового окружения (в семье, в школе). В тех случаях, когда учащиеся с 1-го класса изучают только русский язык, а также если в школу приходят дети, изучавшие иностранный язык в дошкольных учебных заведениях (детских садах, кружках и др.), часто практикуется обучение иностранным языкам с 1-го класса. Это необходимо, чтобы соблюсти преемственность между дошкольным и школьным образованием по предмету. Опасения, что изучение иностранного языка с 1-го класса может отрицательно повлиять на обучение грамоте родного языка, несколько преувеличены. Интерференции можно избежать полностью за счет продуманных приемов обучения, в частности, ограничившись преимущественно устными формами общения на уроках иностранного языка.

Однако при любых сроках начала обучения и при всем разнообразии применяемых стратегий обучения цели обучения иностранному языку в начальных классах согласно Примерной программе по иностранному языку сводятся к следующему:

- *формирование умения* общаться на иностранном языке на элементарном уровне с учетом речевых возможностей и потребностей младших школьников в устной (аудирование и говорение) и письменной (чтение и письмо) формах;
- *приобщение* детей к новому социальному опыту с использованием иностранного языка: знакомство младших школьников с миром зарубежных сверстников, с зарубежным детским фольклором и доступными образцами художественной литературы; воспитание дружелюбного отношения к представителям других стран;
- *развитие* речевых, интеллектуальных и познавательных *способностей* младших школьников, а также их общеучебных умений; развитие мотивации к дальнейшему овладению иностранным языком;
- *воспитание* и разностороннее развитие младшего школьника средствами иностранного языка.

Исходя из сформулированных целей, изучение предмета „иностранный язык” направлено на решение следующих **задач**:

- *формирование представлений* об иностранном языке как средстве общения, позволяющем добиваться взаимопонимания с людьми, говорящими/пишущими на иностранном языке, узнавать новое через звучащие и письменные тексты;
- *расширение лингвистического кругозора* младших школьников; освоение элементарных лингвистических представлений, доступных младшим школьникам и необходимых для овладения устной и письменной речью на иностранном языке на элементарном уровне;
- *обеспечение коммуникативно-психологической адаптации* младших школьников к новому языковому миру для преодоления в дальнейшем психологического барьера и использования иностранного языка как средства общения;
- *развитие личностных качеств* младшего школьника, его внимания, мышления, памяти и воображения в процессе участия в моделируемых ситуациях общения, ролевых играх; в ходе овладения языковым материалом;
- *развитие эмоциональной сферы* детей в процессе обучающих игр, учебных спектаклей с использованием иностранного языка;
- *приобщение младших школьников* к новому социальному опыту за счет проигрывания на иностранном языке различных ролей в игровых ситуациях, типичных для семейного, бытового, учебного общения;
- *развитие познавательных способностей*, овладение умением координированной работы с разными компонентами учебно-методического комплекта (учебником, рабочей тетрадь, аудиоприложением, мультимедийным приложением и т. д.), умением работы в паре, в группе.

Очевидно, что при безусловном значении коммуникативных целей на начальном этапе доминируют воспитательные и развивающие цели.

„Изучение языка с самого начала должно быть открытием нового мира, а не просто освоением некоего нового коммуникативного орудия” (Леонтьев А.А., 1989). Осваивая иностранный язык, ребенок может пережить и понять, насколько мир по-разному структурируется и по-разному осмысливается в различных культурах и языковых группах. Остановимся подробнее на воспитательных целях.

Воспитательное воздействие на учащихся осуществляется в процессе реализации коммуникативной цели как через содержание образования, так и через используемые приемы и технологии обучения.

Тщательный отбор содержания позволяет выделить предметы речи (тематику общения), языковые и речевые единицы, а также социокультурные знания, интересные и доступные младшим школьникам. Так, школьники данного возраста с удовольствием знакомятся с жизнью своих зарубежных сверстников, с детским фольклором (считалками, рифмовками, песенками), традициями, доступными художественными литературными произведениями. Тот факт, что многие детские произведения давно переведены на русский язык, помогает

детям узнавать знакомые сюжеты и героев (например, Винни-Пуха, Красную Шапочку и др.), ставших интернациональными. Осознание английских, немецких, французских „корней” литературного героя помогает воспитанию дружелюбного отношения к представителям стран, говорящих на этих языках, и того факта, что добро и зло, радость и печаль, благородство и дружба не имеют границ.

Воспитанию, безусловно, способствует аутентичность используемого материала для обучения общению на иностранном языке. Реальные письма зарубежных сверстников, легкие сказки, детские рассказы, комиксы, небольшие простые произведения детского фольклора (стихи, песни) страны изучаемого языка, иллюстрации, качественные звукозаписи, видеосюжеты — это и есть аутентичный контекст, имеющий воспитательное и образовательное значение.

Воспитательное воздействие на младших школьников оказывается и в ходе непосредственного общения, организуемого учителем с целью формирования коммуникативных умений в устной речи, чтении и письме. Так, разыгрывая диалоги этикетного характера в ситуациях повседневного общения, школьники:

- приобретают жизненный и социальный опыт за счет расширения спектра проигрываемых ими социальных ролей (я — роль, ученик, член семьи, друг по переписке, покупатель, спортсмен и т.д.);
- учатся соблюдать нормы этикета в устной речи, принятого в странах изучаемого языка, например, приветствовать и ответить на приветствие, знакомиться, представиться, вежливо попрощаться, поздравить и поблагодарить за поздравление, извиниться и т.д., используя соответствующие речевые клише. В диалогах, побуждающих к совместному действию, школьники учатся обращаться с просьбой, выражать готовность или вежливо отказываться ее выполнить;
- знакомятся с элементами культуры письменной речи, принятыми в стране изучаемого языка, например при написании поздравительной открытки к Новому году или ко дню рождения школьника;
- учатся оценивать в процессе общения с одноклассниками поступки персонажей после чтения и прослушивания произведений детского фольклора на изучаемом языке, получая уроки нравственного воспитания.

Безусловное влияние на воспитание младших школьников оказывают формы и приемы работы, используемые в начальной школе на уроках иностранного языка.

Любовь к предмету в данном возрасте очень тесно связана с ощущением психологического комфорта, радости, потребности и готовности к общению, которое создается на уроке.

Спектр воспитательного воздействия предмета легко расширить, включив в уроки такие формы воспитания, как:

- эстетическое воспитание — за счет приобщения детей к разным видам творческой деятельности: пению, инсценировкам на изучаемом иностранном языке, выполнению рисунков, коллажей, которые затем подписываются, обсуждаются, показываются на выставках детского рисунка;
- физическое воспитание — за счет разминок, физкультминуток, динамических игр, соревнований, оживляющих уроки иностранного языка;
- трудовое воспитание — за счет выполнения поделок, игрушек с использованием инструкций учителя на изучаемом языке; приобщения школьников к доступным им формам организаций учебного труда, таким, как умение сочетать в процессе подготовки заданий по иностранному языку разные компоненты учебно-методического комплекта (учебник, рабочую тетрадь, аудиокассеты), использование двуязычного словаря и т. д.

Результат обучения на данной ступени школьного образования сводится к следующим моментам:

- **знать и понимать:**

- алфавит, буквы, основные буквосочетания, звуки изучаемого иностранного языка;
- основные правила чтения и орфографии изучаемого языка;
- особенности интонации основных типов предложения;
- название страны (стран) изучаемого языка, ее столицы;
- имена наиболее известных персонажей детских литературных произведений страны (стран) изучаемого языка;
- рифмованные произведения детского фольклора (доступные по содержанию);
- **уметь:**
 - понимать на слух речь учителя, одноклассников, основное содержание облегченных, доступных по объему текстов с опорой на зрительную наглядность;
 - участвовать в элементарном этикетном диалоге (знакомство, поздравление, благодарность, приветствие);
 - расспрашивать собеседника, задавая простые вопросы (кто?, что?, где?, когда?) и отвечать на них;
 - кратко рассказывать о себе, своей семье, друге;
 - составлять небольшие описания предмета, картинки (о природе, школе) по образцу;
 - читать вслух, соблюдая правила произношения и соответствующую интонацию, доступные по объему тексты, построенные на изученном языковом материале;
 - читать про себя, понимать основное содержание доступных по объему текстов, построенных на изученном языковом материале, пользуясь при необходимости двуязычным словарем в учебнике;
 - списывать текст, вставляя в него пропущенные слова в соответствии с контекстом;
 - писать краткое поздравление (с опорой на образец);
- **использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для:**
 - устного общения с носителями иностранного языка, развития дружелюбного отношения к представителям других стран;
 - преодоления психологических барьеров в использовании иностранного языка как средства общения;
 - ознакомления с детским зарубежным фольклором и доступными образцами детской художественной литературы на иностранном языке;
 - более глубокого осознания некоторых особенностей родного языка (Новые государственные стандарты школьного образования по иностранным языкам, 2004).

Содержание обучения иностранному языку в начальной школе состоит из тех же компонентов, что и на последующих ступенях: коммуникативных умений (каким образом и в какой форме происходит общение: устно или письменно); языковых знаний и навыков (какие единицы изучаемого языка учащийся использует — лексические, фонетические, грамматические — и как он оперирует ими); предметного содержания речи, социокультурных знаний и навыков на самом элементарном уровне, общеучебных и специальных учебных умений.

Предметное содержание речи (тематика) отбирается с учетом реальных интересов и потребностей младших школьников, их возрастных особенностей. Темы ориентированы на расширение кругозора учащихся, развитие их познавательных способностей, мотивации и могут быть отнесены к одному из содержательных блоков, характеризующих восприятие младшим школьником окружающей его действительности через призму собственного сознания. Такими темами являются:

- моя семья, мои друзья;
- времена года, погода;
- моя школа;
- страна/страны изучаемого языка.

Для общения в пределах отобранных тем понадобятся языковые средства: языковые знания и навыки использования единиц языка. В связи с этим выделяют фонетическую,

лексическую и грамматическую стороны речи, а также графику и орфографию.

Изучая графику и орфографию, школьники учатся писать все буквы алфавита иностранного языка, основные буквосочетания, знаки транскрипции (для английского языка), знакомятся с основными правилами чтения и орфографии, со звукобуквенными соответствиями, с написанием наиболее употребительных слов, входящих в активный словарь.

Овладение фонетической стороной речи подразумевает адекватное произношение и различение на слух всех звуков и звукосочетаний изучаемого языка: соблюдение норм произношения, которые свойственны данному языку, например, долготы и краткости гласных, отсутствия или наличия оглушения звонких согласных в конце слога или слова, отсутствия смягчения согласных перед гласными. Сюда же относят ударение в слове, во фразе, отсутствие ударения на служебных словах, членение предложений на смысловые группы. На уровне предложения фонетическая сторона речи подразумевает ритмико-интонационные особенности разных типов предложений (повествовательного, побудительного, вопросительного — общий и специальный вопрос).

Лексическая сторона речи предполагает знание лексических единиц, которые необходимы для общения в пределах отобранной тематики: слова, принадлежащие разным лексико-грамматическим классам (артикли, существительное, глагол, местоимение, прилагательное, числительное, предлог), наиболее распространенные словосочетания (существительное + прилагательное: *a white rabbit, eine weiße Katze*, местоимение + существительное: *my family, unsere Freunde*, числительное + существительное: *two boys, zehn Bücher*). К лексической стороне речи относят также простейшие устойчивые словосочетания (*hot dog*), оценочную лексику (*I think...*), реплики-клише, которые являются элементами речевого этикета и отражают культуру стран изучаемого языка (*Good morning. How are you? — I'm fine, thank you. Guten Tag*). В начальной школе происходит первое знакомство со способами словообразования в изучаемом языке (словосложение, аффиксация), с заимствованиями из других языков и другими универсальными лингвистическими понятиями.

Грамматическая сторона речи на начальном этапе достаточно обширна. Она включает:

- основные коммуникативные типы простого предложения (утверждение, вопрос, побуждение); предложения типа *Я могу..., Я хочу..., Я должен...*; предложения с глаголом-связкой; предложения с оборотами, типичные для изучаемого иностранного языка, например, *There is / There are*;
- правильные и неправильные (сильные и слабые) глаголы в простом настоящем, будущем и прошедшем времени (распознавание, различение и употребление в речи);
- артикли (определенный/неопределенный/нулевой/частичный/слитный — в зависимости от изучаемого языка); склонение имен существительных (если оно имеет место в изучаемом языке); наиболее распространенные в речи местоимения, прилагательные, количественные числительные до 100 и порядковые числительные до 20; простые предлоги места и направления.

Особое внимание при отборе содержания обучения иностранным языкам уделяется социокультурным знаниям, позволяющим учащимся адекватно представлять культуру своей страны в процессе иноязычного общения.

Общеучебные и специальные учебные умения и навыки детально не раскрываются в целях обучения, однако над ними регулярно проводится работа на уроках иностранного языка и их перечень достаточно обширен. Так, школьники учатся:

- сравнивать языковые явления родного и изучаемого языков: звуки, буквы, буквосочетания, слова, словосочетания, предложения;
- соотносить графический образ слова с его звуковым образом в процессе чтения и письма;
- списывать слова/предложения/небольшие тексты на изучаемом языке, выписывать, вставлять слова и буквы, изменять форму слов в процессе выполнения орфографических, лексических и грамматических упражнений;

- действовать по образцу при выполнении упражнений;
- пользоваться опорами, планом (в виде ключевых слов и словосочетаний, вопросов) при создании собственных высказываний в рамках изученной тематики;
- группировать лексические единицы изучаемого иностранного языка по тематическому признаку;
- применять усвоенные грамматические правила в процессе общения в устной и письменной формах;
- пользоваться двуязычным словарем учебника (в том числе транскрипцией);
- пользоваться справочным материалом, представленным в виде таблиц, схем, правил в учебнике и рабочей тетради;
- комплексно использовать разные компоненты УМК (аудиокассету и учебник, рабочую тетрадь и учебник).

Естественно, общеучебные умения и навыки формируются средствами всех предметов начального цикла, однако, как показывает перечень, вклад предмета „иностранный язык” в подготовку школьников к учению нельзя недооценивать.

Итак, согласно Федеральному государственному стандарту общего образования и Примерной программе по иностранному языку к завершению обучения в начальной школе учащимся должна быть достигнута элементарная коммуникативная компетенция (речевая и языковая), сформированы элементарные лингвистические представления, некоторая социокультурная осведомленность, а также ряд общеучебных и специальных умений и навыков.

3. Принципы обучения иностранным языкам в начальной школе

С целью уточнения принципов обучения на данном этапе необходимо остановиться на возрастных особенностях детей начальной школы.

Отличительной чертой детей данного возраста является то, что их речевые способности все еще находятся в стадии интенсивного развития. Психологи утверждают, что от рождения до 8-9-летнего возраста каждый ребенок является специалистом в овладении языками, что подтверждается опытом билингвов (Негневицкая Е.И., 1986). В данном возрасте ребенок без усилий запоминает большое количество слов, клише, на основе имитации овладевает произношением, интонацией. С возрастом эти способности угасают, и требуется значительно больше усилий для достижения тех же результатов.

Очевидно, что учащиеся начальных классов динамично развиваются и меняются от года к году. При этом общим для всех младших школьников является то, что у них еще недостаточно развито произвольное внимание и такие виды памяти, как логическая, эмоционально-образная, ассоциативная и кинестетическая (моторная). Большинство перечисленных видов памяти активизируется с помощью специальных приемов: ролевых игр, соревнований, конкурсов, использования иллюстративно-изобразительной наглядности, музыки, ритмических приемов, движения, рисования и т. д.

Следует упомянуть и такое преимущество детской памяти, как например прочность запоминания. Младший школьник способен запоминать языковой материал целыми блоками, как бы „впечатывать” его в память (Леонтьев А.А., 1989). Но это происходит только в тех случаях, когда у ученика создана соответствующая установка и ему очень важно запомнить данный материал. Например, если для достижения успеха в игре ребенку надо совершить какое-то речевое действие, то оно осваивается почти без усилий. Впечатыванию способствует также создание соответствующих условий: яркости и образности предъявления, необходимости данного материала для решения интересных и посильных учащимся речевых задач и т.д.

Долговременная память ребенка данного возраста прекрасно развита, чего нельзя сказать о кратковременной (оперативной) памяти. Все, что ребенок 6-9 лет выучит, надолго запоминается. Однако должно пройти определенное время, прежде чем ребенок научится извлекать из памяти информацию по первому требованию и от узнавания единиц языка

перейдет к их осмысленному употреблению.

Вместе с тем логическая память развивается с помощью приемов, требующих сознательной работы с материалом, например группировки, классификации, сравнения, сопоставления. Поэтому важно комплексно использовать в обучении приемы и сознательные, и интуитивные, заставляющие „работать” все каналы восприятия и закрепления в памяти учащихся новой информации.

В процессе занятий иностранным языком объем оперативной памяти у детей расширяется, вырабатывается произвольное внимание, обогащаются приемы восприятия, вырабатываются стереотипы вербального поведения (например, привычка вслушиваться в речь собеседника, употреблять „вежливые слова” при просьбе, обращении, извинении и т.д.).

Вместе с тем речевые потребности учащихся начальной школы еще весьма ограничены: их высказывания на родном языке односложны, просты, круг тем невелик. Тот факт, что речевые потребности детей ограничены и растут вместе с расширением их языкового багажа, чрезвычайно важен для обучения иностранному языку. Это снимает некоторые психологические барьеры, связанные с желанием строить развернутое высказывание на иностранном языке, которое на первых порах невыполнимо из-за нехватки языковых средств. Например, для третьеклассника (второй год обучения) совершенно естественно описывать свой внешний вид, своих друзей, героев сказок, используя простые фразы и весьма ограниченный словарь. Это же задание вызывает неловкость у шестиклассника (также второй год обучения при начале с 5-го класса), поскольку многое в собственной внешности его не устраивает, ему интересно поделиться своими мыслями, переживаниями, а языковый багаж ему не позволяет это сделать.

На первом году обучения начинается иноязычное коммуникативно-речевое развитие учащихся. Преимущественное развитие устно-речевых форм общения позволяет продвигаться быстрее, что создает более высокую мотивацию к изучению иностранного языка. Занятие устной речью позволяет разделить трудности звукового и графического плана, отодвигая чтение на несколько более позднее время.

По мере продвижения в начальной школе ученик приобретает некоторый опыт учебной деятельности, который может оказать существенную помощь в овладении иностранным языком. Например, на втором-третьем году обучения ученику легче самостоятельно выполнять домашние задания, работать в паре, группе, ориентироваться в книге (отыскивать нужную страницу учебника, воспринимать формулировку задания на иностранном языке, пользоваться форзацами учебника) и др.

Не менее важно то, что у учащихся 3-4-х классов в большей степени развиты, по сравнению с первым годом изучения иностранного языка, специальные учебные умения: умение догадываться о значении иностранного слова по сходству его звучания со словом родного языка (*football* — *футбол*), умение пользоваться словарем учебника и читать знаки международной транскрипции.

Ближе к завершению начальной школы у учащихся все более отчетливо проявляются их индивидуальные предпочтения и способности, учителю проще организовать индивидуальную, парную и групповую работу, а также более активно применять новые педагогические технологии, такие например, как обучение в сотрудничестве (Иванова Е.Г., 2003). Более того, стремление школьников к групповому взаимодействию побуждает к более активному использованию на уроках таких приемов, как соревнование, конкурс, инсценировка диалогов, работа в малых группах, проектная работа.

Несмотря на удивительную способность младших школьников впитывать новое, нежелательна их перегрузка избыточной лингвистической или социокультурной информацией в начальной школе. К определению объема предлагаемой детям информации, как и к способам ее предъявления, необходимо относиться осторожно, учитывая интеллектуальные и физиологические особенности учащихся данного возраста, индивидуальные языковые способности каждого ученика. Насыщая содержание начального этапа интересной и полезной информацией, следует помнить, что курс иностранного языка в

начальной школе является в первую очередь развивающим и мотивирующим, ориентированным на подготовку к обучению в основной школе.

Таким образом, определяя характер обучения иностранному языку в начальной школе, можно говорить о специфике:

- условий обучения — к ним относятся наличие у младших школьников выраженных способностей к овладению языками и ограниченные речевые потребности учащихся, которые позволяют организовать коммуникацию на иностранном языке в пределах весьма узкого круга тем и с использованием незначительного набора языковых средств и др.;
- целей обучения — наблюдается существенная доминанта развивающей цели, что позволяет средствами предмета развивать такие психические функции, как память, мышление, воображение, внимание. Эти функции обуславливают успешное осуществление любой деятельности, развитие речевых способностей учащихся, осознание ими и расширение спектра проигрываемых социальных ролей и др.;
- содержания образования — это выражается в некотором опережении устных форм общения; двустороннем характере формируемых языковых навыков (рецептивно-репродуктивных); необходимости формирования теоретических лингвистических понятий учащихся с опорой на имеющиеся у них эмпирические, или житейские, лингвистические понятия в родном языке; возможности интеграции с другими предметами за счет целостного восприятия мира учащимися и др.;
- методов, приемов/технологий обучения — это предполагает необходимость разумного баланса между сознательным и имманентным, произвольным и непроизвольным в процессе обучения иностранному языку; более широкого (по сравнению с другими степенями обучения) использования одной из ведущих в этом возрасте видов игровой деятельности, позволяющих усилить мотивацию и расширить спектр опоры на непроизвольные механизмы.

Подобная сознательно-коммуникативная стратегия обучения иностранному языку без противоречий вписывается в те системы начального образования (а их на настоящий момент насчитывается около десятка), которые построены на деятельностном подходе и нацелены на развитие младшего школьника. Данная стратегия позволяет устанавливать взаимосвязи с рядом предметов начального цикла, такими, как „Окружающий мир” (Трубанева Н.Н., 1994), „Родной язык” (Боховкина В.В., 1998), внеклассное чтение (Денисенко О.А., 1995), предметы эстетического цикла (Невежина И.И., 2000) и др.

Важным достижением отечественной методики является вариативность наблюдаемых стратегий обучения иностранным языкам в начальной школе. За последние два десятилетия были созданы серии экспериментальных учебных пособий, которые имели свои характеристики, отражающие особенности концепций их авторов.

Существование разных стратегий обучения младших школьников представляется важным, поскольку это позволяет учителю выбирать наиболее эффективные стратегии для конкретных условий обучения.

Опираясь на сказанное, можно выделить основные принципы, характеризующие деятельностную коммуникативно-когнитивную стратегию обучения иностранным языкам в русле личностно-ориентированной парадигмы образования в начальной школе. Важными принципами обучения иностранным языкам в начальных классах признаются следующие:

- **Коммуникативная направленность в обучении иностранному языку.**

Данный принцип подразумевает направленность на достижение школьниками начальных классов минимально достаточного уровня коммуникативной компетенции, который обеспечит их готовность и способность к общению на иностранном языке в устной и письменной формах в пределах, установленных стандартом и программой для данного этапа обучения. В процессе достижения коммуникативной цели реализуются воспитательные, развивающие и общеобразовательные функции иностранного языка как учебного предмета.

Коммуникативная направленность проявляется в постановке целей, отборе содержания, в выборе приемов обучения и в организации речевой деятельности учащихся. Отбор тематики для устного и письменного общения и языкового материала осуществляется исходя из его коммуникативной ценности, воспитательной значимости, соответствия жизненному опыту и интересам учащихся согласно их возрасту. Задания для обучения устной речи, чтению и письму формулируются так, чтобы в их выполнении был коммуникативный смысл и был виден выход в реальное общение.

- **Соблюдение деятельностного характера учебного процесса.** Суть данного принципа в том, чтобы процесс обучения иностранному языку строился как процесс овладения речевой деятельностью, с характеристиками, присущими данному виду деятельности: мотивом (целью), планированием (отбором средств и способов формирования и формулирования собственной мысли), результатом (достижением намеченной цели общения).

В организации речевой деятельности на уроках иностранного языка в начальных классах важно соблюдать равновесие между деятельностью, организованной на основе произвольной и произвольной памяти. Это объясняется тем, что механизмы произвольной памяти у младших школьников еще недостаточно сформированы. Соответственно преимущество имеют те виды деятельности, которые позволяют сконцентрировать внимание учащихся на цели деятельности, а не только на используемых языковых средствах и максимально использовать механизмы произвольного запоминания. В числе таких видов деятельности можно назвать ролевую игру, проектную деятельность и др. При этом овладение языковыми средствами тесно связано с их применением в речевых действиях, выполняемых учащимися при решении конкретных коммуникативных задач.

Деятельностный характер обучения предполагает разные формы работы (индивидуальные, парные, групповые, коллективные) как способы подготовки к условиям реального общения. Создание условий для развития индивидуальных способностей учащихся в процессе их коллективного взаимодействия помогает поддерживать на уроке атмосферу взаимопонимания и сотрудничества.

- **Личностно-ориентированный характер обучения,** который проявляется в осознании школьниками их собственного участия в образовательном процессе как субъектов обучения; в постановке целей обучения, соответствующих реальным потребностям учеников; в отборе содержания, отвечающего интересам и уровню психофизиологического и нравственного развития учащихся данного возраста; в осознании учащимися их причастности к событиям, происходящим в мире; в формировании умения высказать свою точку зрения; в развитии умения побуждать партнеров по общению к позитивным решениям и действиям.

Сказанное достигается в том числе за счет разнообразия заданий, их дифференциации по характеру и по степени трудности, что позволяет учителю учитывать различие речевых потребностей и способностей учащихся, регулируя темп и качество овладения учебным материалом, а также индивидуальную посильную учебную нагрузку учащихся. Тем самым соблюдение личностно-ориентированного принципа позволяет „создать условия, в которых ребенок развивает свою уникальную сущность, свои природные силы" (Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н., 2004).

- **Учет ведущей деятельности (игровой) учащихся начальных классов.** Данный принцип базируется на признании пользы игровых форм работы в обучении иностранным языкам, доказанной многими исследователями (Д.Б. Эльконин, Е.И. Негневицкой, Е.М. Матецкой, Г.А. Китайгородской, И.А. Зимней и др.). Известно, что игровая деятельность все еще остается ведущей для младших школьников, что прекрасно сочетается с изучением иностранного языка. Она позволяет, с одной стороны, удовлетворить естественную тягу детей к игре как способу познания мира, а с другой — дает возможность моделировать условия реального общения, позволяя ребенку

одновременно получать удовольствие и учиться, расслабляться и работать; проявлять себя индивидуально и в команде.

По меткому замечанию Е.И. Негневицкой (1986) игра в начальной школе позволяет формулировать такие речевые задачи, в которых есть мотив и цель речевого действия, которые диктуют необходимость употребления нужных для общения речевых образцов.

В методике обучения иностранным языкам разработана типология обучающих игр (Стронин М.И., 1984), описано место игры в учебном процессе, возможности игры при обучении разным аспектам языка и разным видам речевой деятельности.

- **Динамика продвижения от легкого к трудному.** На языковом уровне данный универсальный дидактический принцип преломляется весьма своеобразно в зависимости от взаимоотношений между родным и изучаемым иностранными языками. Например, употребление артикля представляет большую трудность для тех учащихся, в родном языке которых подобного явления нет. Поэтому овладение артиклем, скажем, детьми с родным русским языком будет происходить постепенно, на протяжении всего школьного курса обучения, начиная с типичных и легких случаев употребления артикля к наиболее трудным.

На содержательном уровне трудность может представлять, скажем, предлагаемая для общения тема, которая еще не входит в круг интересов младшего школьника. Даже при наличии достаточных языковых средств учащийся не сможет общаться из-за отсутствия у него соответствующего жизненного опыта и эталонов поведения. Поэтому тематика общения для начального этапа отбирается с особой тщательностью, а новые для учеников проблемы, ситуации и роли вводятся постепенно.

- **Доступность и посильность изучаемого материала по содержанию и объему.** Данный принцип тесно связан с предыдущим и, как правило, соблюдается неукоснительно, поскольку его нарушение отрицательно влияет на результат обучения.

Содержание обучения (темы, проблемы, ситуации общения, роли, языковой материал) отбирается с учетом возрастных особенностей младших школьников, их интересов и речевых потребностей. Вот почему при различии методических подходов и приемов обучения, используемых авторами разных учебных курсов, содержание обучения в начальной школе остается более или менее стабильным.

Целесообразный объем языкового материала и перечень тем общения указаны в стандарте (Новые государственные стандарты..., 2004) с учетом многолетнего эмпирического опыта обучения младших школьников. Поурочная дозировка учебного материала определяется авторами того или иного учебного курса и зависит от многих факторов: года обучения, частоты занятий, количества учащихся в группе, подготовки учителя, объема домашних заданий, помощи родителей и др.

- **Использование различных видов наглядности (зрительной, моторной, слуховой, кинестетической и др.).** Наиболее наглядно данный принцип можно проиллюстрировать на примере обучения лексике. Так, при знакомстве с новой лексической единицей, например глаголом движения, быстрота и эффективность ее запоминания зависит от того, насколько разнообразно использованы все виды наглядности: ученик может увидеть, услышать, произнести, прочитать, написать слово, продемонстрировать/имитировать действие, обозначенное этим глаголом. При этом выбор средств наглядности зависит от ряда факторов:

- 1) значения лексической единицы (конкретное или абстрактное). Слова с конкретным значением при этом запоминаются легче;

- 2) принадлежности лексической единицы к определенному лексико-грамматическому классу слов (существительное, глагол, наречие, союз и др.), причем значимые слова запоминаются легче;

- 3) звуковой и графической формы слова, а также их соответствия — слова, которые читаются по правилам, запоминаются легче в отличие, например, от слова *daughter* ['dɔ:tə], графическая форма которого сильно расходится с его звучанием, что

типично для английского языка;

4) совпадения объема значений слова в родном и иностранном языках — естественно, что слова, полностью совпадающие по объему значений в двух языках, запоминаются легче, например *nose* — нос;

5) наличия слов, сходных по звучанию в родном языке, например, *football* (футбол) запомнить легче и т.д.

С некоторой оглядкой можно упомянуть ситуативную и контекстуальную наглядность, которые начинают появляться в опыте учащихся к концу обучения в начальной школе.

- **Социокультурная направленность процесса обучения иностранному языку** предполагает использование в разумных пределах лингвострановедческих сведений и фактов, которые дают учащимся возможность лучше овладеть иностранным языком через знакомство с бытом, культурой, реалиями, ценностными ориентирами людей, для которых, например, английский язык является родным. Применительно к начальным классам круг подобных фактов невелик и ограничивается, как правило, названием страны изучаемого языка, ее столицы и крупных городов, наиболее известных национальными праздниками, образцами детского фольклора, именами литературных персонажей и др. Это позволяет осознать роль английского языка как средства межкультурного общения и побуждает пользоваться им на доступном учащимся уровне.

- **Учет опыта в родном языке при изучении аналогичных явлений иностранного языка.** Данный принцип подразумевает познавательную активность учащихся по отношению к явлениям родного и иностранного языков, сравнение и сопоставление двух языков на разных уровнях: языковом, речевом, социокультурном. Например, при обучении произношению в начальных классах большую помощь может оказать сравнение/противопоставление звуков родного и иностранного языков; при обучении грамматической стороне речи учащиеся могут самостоятельно открывать языковые закономерности, выводя (с помощью учителя) простейшие грамматические обобщения на основе наблюдения за примерами употребления данных явлений в изучаемом языке. Знакомство с литературными персонажами страны изучаемого языка помогает учащимся по-новому взглянуть на героев отечественной детской литературы, найти аналогии в характерах и поступках.

- **Преобладание аутентичного материала.** Этот принцип учитывается очень широко: при отборе языкового материала, текстов, ситуаций общения, проигрываемых ролей, иллюстраций, звукозаписи, видеосюжетов и др.

Уже в начальных классах можно подобрать для чтения и аудирования тексты из аутентичных источников разных типов, жанров и стилей: стихи, песни, реальные письма детей из стран изучаемого языка, простые вопросники и анкеты, объявления, небольшие отрывки (чаще адаптированные) из детских художественных литературных произведений.

Принцип аутентичности не исключает возможности использования специальных учебных текстов.

Перечень принципов обучения иностранным языкам в начальных классах этим не исчерпывается. Авторские концепции начального образования по иностранному языку могут иметь некоторые отличия, характеризующие их конкретные учебные курсы.

Так, в концепции обучения английскому языку М.З. Биболетовой и Н.Н. Трубаневой (2006) наряду с указанными выделяются следующие принципы:

- **Разумный баланс между игровой, учебной и речевой деятельностью.** Не отрицая важности игровой деятельности, авторы обращают внимание на то, что чрезмерное увлечение игровыми формами работы на уроках иностранного языка в начальной школе вырабатывает у учащихся несколько легковесное отношение к предмету. Цели и мотивы игровой и речевой деятельности могут совпадать при обучении устной речи, однако при обучении чтению и письму коммуникативные задачи не всегда поддаются трансформации в игровые формы. Кроме того, перед иностранными языками, как и перед любым учебным предметом, стоит задача формировать общеучебные умения,

которые представлены в стандарте и Примерной программе. Все сказанное говорит в пользу сбалансированного подхода к сочетанию трех видов деятельности на уроках иностранного языка.

- **Сбалансированное обучение устным и письменным формам общения**, в том числе разным формам устно-речевого общения (монологической, диалогической и полилогической речи), разным стратегиям чтения и аудирования (с пониманием основного содержания, с полным пониманием прочитанного/услышанного, с извлечением нужной или интересующей информации).

Важно, чтобы данный принцип реализовывался с первого года обучения. Естественно, что в первые годы в силу объективных причин более динамично происходит формирование умений и навыков устной речи. Однако уже к концу обучения в начальных классах соотношение устных и письменных видов речи должно стремиться к равновесию, поскольку более прочное и гибкое владение материалом достигается при параллельном, взаимосвязанном обучении всем видам речевой деятельности.

- **Широкое использование эффективных современных технологий обучения**, позволяющих интенсифицировать учебный процесс и сделать его более увлекательным и эффективным: различных методов, приемов и средств обучения, речевых и познавательных игр, лингвистических задач, создание благоприятного психологического климата, располагающего к общению, использование соответствующего иллюстративного, аудио-, видеоматериалов и мультимедийных приложений, а также индивидуальных и групповых проектов.

Одним из действенных способов организации речевого взаимодействия учащихся помимо проектной методики признается работа в малых группах сотрудничества. Это способствует развитию самостоятельности, умения работать с партнером/партнерами, умения быть членом команды при решении различного рода учебных и познавательных задач.

В концепции Н.Д. Гальской и З.Н. Никитенко важное место занимают следующие принципы:

1. Использование дифференцированного и интегративного подходов при обучении иностранному языку. Суть данного принципа авторы усматривают, с одной стороны, в дифференциации, понимаемой как ознакомление детей с различными формами общения, каждая из которых имеет свои особенности, а с другой — в интеграции, проявляющейся во взаимосвязанном овладении языковыми средствами и видами речевой деятельности; а также в интеграции предмета „иностраный язык” с другими учебными предметами на деятельностном и содержательном уровнях.
2. Индивидуальный подход в условиях коллективных форм обучения, что предполагает наличие индивидуальных заданий с учетом уровня сформированности у ученика речевых навыков и умений; постановку речевых и познавательных задач, связанных с опытом, желаниями, интересами и эмоционально-чувственной сферой обучаемых и т.д. (Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н., 2004).

Знакомство с перечисленными „авторскими” принципами обучения иностранному языку в начальных классах показывает, что они во многом перекликаются с основным перечнем принципов, несколько уточняя некоторые из них.

4. Формирование языковых навыков

Наиболее эффективными приемами формирования произносительных навыков у младших школьников признаются следующие:

- простая имитация, то есть копирование произношения учителя или диктора в фонозаписи;
- осознанная имитация на основе объяснения артикуляции звуков. При этом объяснение может происходить в форме сказки, с привлечением различных героев: Mr Tongue

(мистер Язычок), Miss Chatter (мисс Болтушка) и др.;

– имитация, основанная на осознании различий в произношении звуков в изучаемом языке (например, долгие и краткие) и сопоставлении их со звуками родного языка (например, [ш] в словах „шалаш”, „шить” и [ʃ] в слове "she").

Интонационные и фонетические различия большинства иностранных языков, изучаемых в школах РФ, с одной стороны, и русского/родного языка — с другой, весьма ощутимы. А фонетические ошибки, сформировавшиеся в начальных классах, на последующих этапах корректируются с огромным трудом. Поэтому работе над произношением рекомендуется уделять постоянное внимание.

Обратимся к обучению лексике. Лексика отбирается в соответствии с теми предметами речи (тематикой), которые определены для общения в начальных классах. Ее состав достаточно разнообразен и включает как значимые (глаголы, существительные, прилагательные, числительные, местоимения), так и служебные слова (союзы, предлоги, артикли, междометия), а также наиболее распространенные речевые клише. Коммуникативная ценность отобранной лексики существенно зависит от соотношения глаголов и других частей речи, например существительных, наречий. Предикативный характер речи обуславливает соотношение отбираемых лексических единиц и подсказывает, что для организации полноценной речевой деятельности на иностранном языке важно включить в состав лексики достаточное количество глаголов, в том числе глаголы действия, модальные, вспомогательные.

Обучение лексике, как правило, происходит во взаимосвязи с обучением грамматике. Лексические единицы иностранного языка поступают преимущественно через речь учителя, чаще в речевых образцах, которые сразу же дают ребенку представление о том, как и где может быть использовано данное слово или словосочетание. Постепенно, чаще к середине второго года обучения, учащиеся начинают использовать отдельные лексические единицы из текстов для чтения. Эта тенденция нарастает к концу начального этапа обучения и становится ведущей на среднем этапе.

Значение новой лексической единицы (семантизация) раскрывается с помощью:

- а) предметной (предмет, картинка) или ситуативной (*How are you? — I'm fine, thank you.*) наглядности;
- б) показа действия (*go, jump, write*);
- в) перевода на родной язык (*want = хотеть*).

Прямой перевод на родной язык не следует злоупотреблять, тем более что слов с абстрактным значением в словарном минимуме младшего школьника не так уж много.

На этапе знакомства с новой лексической единицей важно сформировать ее правильный звуковой и графический образ. Особенно важно это для тех языков, в которых наблюдается серьезное расхождение звукового и графического образов слова, например, *one* [wʌn] или наличие большого количества исключений, например *love* [lʌv] и *home* [həʊm], в которых одна и та же буква в открытом слоге читается по-разному. С целью создания звукомоторного и графического образов слова оно многократно повторяется изолированно, в словосочетаниях, во фразе в ходе выполнения тренировочных упражнений (устных и письменных). Это же относится и к развитию умения сочетать изучаемое слово с другими, принадлежащими к разным классам (например, существительное и прилагательное, местоимение и существительное и др.). Судить о прочности и гибкости сформированного лексического навыка можно только на этапе выхода данной лексической единицы в свободную речь.

Большая часть лексики в начальных классах усваивается двусторонне: для понимания на слух/при чтении и для использования учащимися в собственных устных (реже в письменных) высказываниях. К концу курса начальной школы планируется овладение не менее чем 500 лексическими единицами.

В методике существует два принципиально отличающихся пути обучения грамматической стороне речи в начальных классах:

1. Имитативный, подражательный путь, при котором учащимся не объясняется суть грамматического явления (без правил), а предлагаются готовые речевые образцы, включающие новое явление, с последующей тренировкой в употреблении этих образцов с подстановкой разных лексических единиц, например, *Do you speak English? — Do you speak French?*
2. Сознательный путь, при котором учащимся раскрывается суть нового грамматического явления, дается правило (модель, алгоритм), в котором объясняются принципы выполнения соответствующих грамматических действий/операций с последующей их автоматизацией.

Высказывания учащихся, которые заучили грамматические конструкции в речевых образцах имитативным путем, как правило, однотипны, лишены личностной оценки, не окрашены эмоционально. Любая попытка изменить, расширить или дополнить заученное высказывание, влечет за собой большое количество грамматических ошибок. При этом дети не в состоянии контролировать или исправлять ошибки, так как в их сознании нет чувственно или словесно оформленных знаний.

В ряде исследований (Биболетова М.З., 1985; Логунова С.В., 1997) доказано, что из двух названных путей овладения грамматикой второй является более надежным и позволяет формировать более прочные и гибкие грамматические навыки. С этой целью используется моделирование как прием формирования ориентировочной основы грамматических действий, поскольку признается, что в возрасте 7-8 лет моделирование является наиболее естественной формой обучения обобщенным действием (Давыдов В.В., 1992), к которым можно отнести грамматические действия. В целом модель может иллюстрировать морфолого-семантические связи на уровне предложения.

Практика подтвердила верность данного утверждения. При использовании моделирования для обучения грамматике как немецкого, так и английского языка, удается реализовать все три функции модели:

Обобщающую — она выступает как обобщенный образ большого количества предложений одинаковой структуры, но с разным лексическим наполнением. Например, одна модель может соотноситься с несколькими предложениями: *I am seven. His name is Ben. We are students. You are smart*, имеющие множество вариаций. Если же каждую из этих фраз рассматривать как отдельный речевой образец, то потребуется гораздо больше времени на овладение ими.

Планирующую — с опорой на модели ученик может самостоятельно конструировать предложения и даже целые высказывания, состоящие из предложений, имеющих разную структуру. Причем речь учащегося будет несравненно более инициативна, чем речь, созданная по образцу (с опорой на готовый текст). Структура высказывания, задаваемая с помощью моделей, позволяет каждому ученику заложить в высказывание личностный смысл, передаваемый самостоятельно подбираемыми лексическими средствами.

Контролирующую — любая допущенная ошибка может быть самостоятельно устранена учеником с опорой на правило, на набор и последовательность компонентов (символов), использованных в модели. В качестве компонентов модели наиболее часто используются известные детям геометрические фигуры (квадрат, круг, треугольник с различными дополнительными элементами), а также некоторые сказочные персонажи.

В ряде случаев не целесообразно использование приемов сознательного формирования грамматических навыков, например, при овладении некоторыми грамматическими конструкциями типа: *Would you like a cup of tea? How do you do?* и др. Овладение ими происходит лексическим путем, то есть так же, как при обучении отдельным лексическим единицам.

Из сказанного очевидно, что использование „приспособительного”, лексического, пути овладения грамматикой в младшем школьном возрасте также возможно, если выбирать разумное сочетание сознательного и имитативного пути.

5. Обучение коммуникативным умениям

Аудирование — это вид речевой деятельности, с которого начинается знакомство с иностранным языком. На первом же году обучения перед детьми ставится задача научиться понимать речь учителя по ходу ведения урока, речь одноклассников в процессе диалогического общения с ними. Последовательно формируются умения различать на слух звуки, звукосочетания, слова и предложения изучаемого языка; различать на слух интонацию и эмоциональную окраску звучащих фраз.

Работе над аудированием следует уделять внимание на каждом уроке. Помимо грамотной речи учителя школьникам важно слушать речь в исполнении носителей языка в аудиозаписи. Спектр формируемых умений аудирования постепенно расширяется, и к концу обучения в начальной школе учащиеся должны полностью понимать небольшие сообщения, построенные на знакомом языковом материале; понимать с опорой на наглядность (иллюстрации, фотографии, жесты, мимику) и языковую догадку основное содержание несложных сказок, детских рассказов, соответствующих возрасту и интересам младших школьников.

На начальном этапе обучение аудированию и говорению тесно взаимосвязаны. Умения говорения развиваются динамично с некоторым преобладанием умений диалогической речи, предполагающей речевое взаимодействие в типичных ситуациях повседневного общения, а также в связи с прочитанным или прослушанным произведением детского фольклора. В процессе овладения диалогической речью младшие школьники учатся:

- вести диалог этикетного характера: приветствовать и отвечать на приветствие; знакомиться, представляться самому и представлять друга; прощаться; поздравлять и благодарить за поздравление; выражать благодарность в процессе совместной деятельности; извиняться; приглашать (например, на свой день рождения) и принимать приглашение/вежливо отказываться от приглашения;
- вести диалог-расспрос, используя вопросы: кто?, что?, когда?, где?, куда?, откуда?, почему?, зачем?;
- вести диалог побудительного характера: обращаться с просьбой, соглашаться/отказываться выполнять просьбу; предлагать что-либо сделать вместе (например, в ходе выполнения проекта), соглашаться/не соглашаться на предложение партнера; просить о помощи и предлагать свою помощь.

Параллельно происходит работа над формированием умений монологической речи. Начинается с самых простых коммуникативных форм как описание и постепенно охватывает такие формы, как высказывания (рассказ, сообщение, характеристика) в связи с прочитанным или услышанным. В процессе овладения монологической речью младшие школьники учатся:

- описывать картинку, фотографию, рисунок на заданную тему;
- описывать животное, предмет, указывая название, качество, размер, количество, принадлежность, место расположения;
- кратко высказываться о себе, своей семье, своем друге, своем домашнем животном, герое любимой сказки/мультфильма: назвать имя, возраст, место проживания, сказать какой он /она и что умеет делать, любимое занятие и выражать при этом свое отношение к предмету высказывания (нравится/не нравится) с использованием самых простых речевых клише, например, *I think ...*;
- передавать содержание прочитанного/услышанного текста с опорой на иллюстрацию, ключевые слова, простой план.

К умениям устной речи можно также условно отнести очень распространенное в начальной школе воспроизведение заученных стихов, песен, рифмовок. Часто они не несут большой коммуникативной нагрузки, однако служат одним из способов формирования произносительных навыков и развития памяти, помогают в игре на уроке, позволяют снять напряжение и организовать динамическую паузу на уроке, помогают учащимся продемонстрировать свои успехи во время внеклассных мероприятий.

Чтение — одно из самых трудоемких речевых умений, особенно в начальных классах. Вместе с тем правильно организованное овладение техникой чтения способно сэкономить время на последующих этапах обучения. В методике известны различные приемы обучения технике чтения:

- с опорой на правила чтения. Данный прием хорош для тех языков, в которых большинство слов читаются по правилам;
- с опорой на цветовую сигнализацию, при которой каждый цвет соответствует той или иной орфограмме. Например, красный цвет символизирует гласную в открытом слоге, зеленый — в закрытом, черный — нечитаемую гласную или согласную;
- методом целых слов, при которых от учащихся не требуется различения отдельных букв и буквосочетаний, поскольку они узнают слово по внешним контурам: выступающим элементам букв, длине слова и др.;
- чтение по транскрипции с последующим переходом к алфавитному чтению. Принято считать, что данный способ приемлем для языков, в которых звуковой и графический образы существенно различаются, например английского: *enough* [ɪˈnʌf]. Однако переход к алфавитному чтению неизбежен, поэтому учащиеся испытывают позже те же затруднения, что и при традиционном алфавитном чтении.

Выработка умения пользоваться знаками транскрипции, например в английском языке, необходима, поскольку без знания транскрипции учащийся не сможет полноценно пользоваться словарем.

В процессе овладения техникой чтения происходит обучение чтению вслух и про себя. Лучший результат достигается в том случае, если работа над всеми аспектами чтения происходит параллельно, поскольку в этом случае учащиеся своевременно осознают коммуникативную функцию чтения, не превращая его в простое озвучивание печатного текста.

Итак, при овладении чтением младшие школьники учатся:

- технике чтения вслух: соотносить графический образ слова с его звуковым образом на основе знания основных правил чтения, соблюдать правильное ударение в словах и фразах, интонацию в целом;
- читать выразительно вслух небольшие тексты, содержащие только изученный материал;
- читать про себя и понимать полностью учебные тексты, содержащие только изученный материал, а также тексты, включающие отдельные незнакомые слова, пользуясь приемами изучающего чтения;
- читать про себя и понимать основное содержание несложных текстов, доступных по содержанию учащимся начальной школы, находить в них необходимую или интересующую их информацию (имя главного героя/героев, место действия, время действия, характеристики героев и т.п.), пользуясь приемами ознакомительного и поискового чтения. В процессе чтения возможно использование двуязычного словаря учебника.

В начальных классах требования, предъявляемые к школьникам в плане собственно письменной речи, весьма скромны. Большой удельный вес имеет работа над графическими, орфографическими навыками, а также общеучебными умениями и навыками, связанными с письменной фиксацией необходимой информации.

В начальных классах школьники учатся:

- писать буквы иностранного алфавита;
- списывать текст и выписывать из него слова, словосочетания, простые предложения;
- восстанавливать слово, предложение, текст;
- заполнять таблицы по образцу;
- записывать слова, предложения под диктовку учителя;
- отвечать письменно на вопросы к тексту, картинке;
- заполнять простую анкету (имя, фамилия, возраст, любимое время года, любимая еда,

любимый вид спорта и т.п.);

– писать поздравления с Новым годом, Рождеством, днем рождения с опорой на образец;

– писать короткое личное письмо зарубежному другу (в рамках изучаемой тематики), правильно оформлять конверт (с опорой на образец).

Заслуживает упоминания такой вопрос, как написание букв полупечатным шрифтом, на которое переходит большинство стран, говорящих на иностранных языках, изучаемых в российской школе. Данный способ написания в значительной степени облегчает процесс обучения алфавитному чтению и знакам транскрипции (благодаря сходству начертания букв), облегчает использование компьютера.

В заключение остановимся на некоторых вопросах контроля и оценки деятельности учащихся.

В науке ведутся постоянные споры о том, стоит ли в начальной школе производить прямой контроль учебных действий и достижений учащихся. В эти годы закладывается интерес к учебе в целом, достижения учащихся подвижны и индивидуальны, периоды динамичного развития речевых умений могут чередоваться с относительно непродуктивными периодами учебы. В ряде школ отметки вообще не выставляются.

В этих случаях наиболее адекватной может быть признана система содержательных оценок, разработанная Ш.А. Амонашвили (Амонашвили Ш.А., 2000). Данная система позволяет выработать у учащихся правильное отношение к учебе и учителю, а у учителя — достаточно объективное отношение к детям.

Основными характеристиками системы содержательных оценок являются:

- 1) доброжелательное отношение к ученику как личности;
- 2) положительное отношение к усилиям, предпринимаемым учеником для решения поставленной задачи (в данном случае — коммуникативной или учебной). Положительное отношение учителя не ставится в прямую зависимость от успешности выполнения задачи: даже если ребенку не удалось решить задачу, оценивается его старание;
- 3) конкретный анализ трудностей, которые испытывал ученик при решении поставленной задачи, а также анализ допущенных им ошибок;
- 4) конкретные указания на то, как можно улучшить достигнутый результат во время следующей попытки.

Подобный подход к контролю и оценке умений учащихся ориентирован на их успехи, а не неудачи, на их поощрение, поддержку, которые сопровождаются вполне конкретными действиями учителя и ученика, направленными на улучшение качества обучения.

Вместе с тем при оценке конкретных достижений учащихся в разных речевых умениях (говорении, аудировании, чтении и письме) учитель со временем может ориентироваться на количественные и качественные параметры формальных оценок, принятых в школах, например объем высказывания и его соответствие коммуникативной задаче. Важным условием проведения контроля следует считать следующее: характер и форма проверочного задания должны быть хорошо знакомы детям.

Достижимая выпускниками начальных классов иноязычная подготовка закладывает базу для обучения иностранному языку на среднем этапе.

Глава 2. Обучение иностранным языкам в основной средней школе

1. Характеристика средней ступени обучения

Обучение иностранному языку в основной школе обеспечивает преемственность с подготовкой учащихся в начальной школе, с одной стороны, и, с другой — дает возможности для продолжения среднего образования как в стенах школы, так и в специальных профессиональных средних учебных заведениях. Данный этап изучения иностранного языка характеризуется наличием значительных изменений в развитии школьников. К началу обучения в основной школе у школьников наблюдается существенное

расширение кругозора и общих представлений о мире. Наряду с элементарными иноязычными коммуникативными умениями в четырех видах речевой деятельности у школьников сформированы основные общеучебные умения, а также специальные учебные умения, необходимые для изучения иностранного языка как учебного предмета, накоплены некоторые знания о правилах речевого поведения. В то же время наблюдаемая в начальной школе выраженная мотивация и интерес к иностранному языку в основной школе начинают постепенно ослабевать, поскольку учащиеся не ощущают быстрого продвижения в овладении языком и начинают осознавать трудоемкость процесса обучения. Кроме того, речевые потребности учащихся 5-9-х классов существенно выше и разнообразней, чем у младших школьников. При этом средств для выражения своих речевых потребностей на иностранном языке у подростков еще не хватает, более того, становится очевидным процесс забывания изученного материала и необходимость постоянного повторения для поддержания уже достигнутого уровня владения иностранным языком.

Наблюдаются также очевидные изменения в психологическом развитии школьников раннего подросткового возраста. У них появляется стремление к самостоятельности и самоутверждению, проявляются различия в интересах в целом, формируется избирательный познавательный интерес.

Средние классы (5-9-е) это период бурного развития учащихся. При наличии общего между учащимися младшего подросткового возраста (10-11 лет) и подростками (12-15 лет) наблюдаются и существенные различия. С 12-летнего возраста все яростнее становится стремление к самоутверждению, проявляется негативное отношение к прямым требованиям со стороны учителя, к принуждению, острая реакция на нарушение учителем нейтрального стиля общения. Явный познавательный интерес у подростков перемежается с его спадами, формальным отношением к учебе, неровным отношением к одному и тому же предмету в разные годы.

Преодоление всех перечисленных противоречий, помимо знания возрастной психологии и умения наблюдать, требует от учителя терпения, педагогического такта, методического мастерства.

Все это находит отражение в методике обучения иностранному языку на данном этапе:

- усиливается значимость принципов когнитивной направленности учебного процесса, индивидуализации и дифференциации обучения;
- возрастает роль опоры на вербальную (ситуация, контекст) и зрительную наглядность (документальные фото- и видеоматериалы, коллажи, таблицы, диаграммы) в процессе обучения иностранному языку;
- усиливается роль регулярного повторения, обобщения и систематизации ранее изученного языкового и речевого материала;
- уменьшается длительность устного опережения при введении новых языковых явлений;
- достигается баланс между коммуникативными умениями в устной речи, чтении и письме, усиливается взаимосвязь между ними;
- создаются благоприятные условия для формирования самоконтроля и самооценки в деятельности учащихся, в том числе и через такие технологии, как портфель ученика;
- большее значение приобретает использование современных педагогических и информационных технологий обучения иностранному языку, таких, как разноуровневое обучение, проектная методика, обучение в сотрудничестве и др.

В результате иной характер приобретают связи иностранного языка с другими учебными предметами, появляется реальная возможность приобщаться к ценностям мировой культуры средствами предмета „иностранная культура” в процессе школьного образования. Это находит выражение в метапредметных результатах обучения, достижение которых возможно только при тесном взаимодействии различных предметов.

К метапредметным результатам изучения иностранного языка в основной школе относят

умения:

- планировать свое речевое и неречевое поведение;
- взаимодействовать с окружающими, выполняя разные социальные роли;
- работать с информацией, осуществляя поиск, выделение, обобщение и фиксацию нужной информации; определять тему, прогнозировать содержание текста по заголовку/по ключевым словам, выделять основную мысль и др.;
- осуществлять самонаблюдение, самоконтроль, самооценку в процессе коммуникативной деятельности на иностранном языке.

Кроме того, расширяются возможности для организации иноязычного общения школьников со своими сверстниками из других стран, например, в ходе проектной деятельности как через интернет, так и участие в школьных обменах, молодежных форумах, туристических поездках. В процессе непосредственного общения школьники начинают осознавать ценность владения иностранным языком, свободу, которую дает это умение для удовлетворения своих социальных и познавательных интересов.

Параллельно формируется интерес к изучению второго и третьего иностранных языков, что в скором будущем станет одним из желаемых условий успешности современного человека в поликультурном и многоязычном мире.

Таким образом, мотивированное расширение возможностей использования иностранного языка содействует созданию у школьников целостной картины многоязычного, поликультурного мира, осознания места и роли родного языка и изучаемого иностранного языка в современной реальности и в результате социальной адаптации школьников в стремительно меняющемся мире.

Значительные возрастные и индивидуальные различия, наблюдаемые у школьников на данной ступени языкового образования, необходимо учитывать как при отборе содержания, так и в использовании приемов обучения. В связи с динамикой возрастного развития школьников на средней ступени в ряде программ предусматривается выделение двух этапов:

- обучение иностранному языку в 5-7-х классах;
- обучение иностранному языку в 8-9-х классах.

В 8-9-х классах реальной становится предпрофильная подготовка школьников средствами иностранного языка.

К завершению обучения в основной школе учащиеся, которые изучали иностранный язык с начальных классов, достигают общеевропейский допороговый уровень подготовки по иностранному языку (уровень А-2). Этот уровень дает возможность выпускникам основной школы использовать иностранный язык для продолжения образования на старшей ступени полной средней школы, в специальных учебных заведениях и для дальнейшего самообразования.

2. Цели обучения иностранному языку на данной ступени обучения

Согласно действующему государственному образовательному стандарту (2004) изучение иностранного языка в основной школе направлено на достижение следующих целей:

- **Развитие иноязычной коммуникативной компетенции** в совокупности ее составляющих — речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной:
 - *речевая компетенция* — развитие коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме);
 - *языковая компетенция* — овладение новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с темами, сферами и ситуациями общения, отобранными для основной школы; освоение знаний о языковых явлениях изучаемого языка, разных способах выражения мысли в родном и изучаемом языках;
 - *социокультурная компетенция* — приобщение учащихся к культуре,

традициям и реалиям стран/страны изучаемого иностранного языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы на разных ее этапах (5-7-е и 8-9-е классы); формирование умения представлять свою страну, ее культуру в условиях иноязычного межкультурного общения;

– *компенсаторная компетенция* — развитие умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации;

– *учебно-познавательная компетенция* — дальнейшее развитие общих и специальных учебных умений; ознакомление с доступными учащимся способами и приемами самостоятельного изучения языков и культур, в том числе с использованием новых информационных технологий.

• **Развитие и воспитание у школьников понимания важности изучения иностранного языка в современном мире** и потребности пользоваться им как средством общения, познания, самореализации и социальной адаптации; воспитание качеств гражданина, патриота; развитие национального самосознания, стремления к взаимопониманию между людьми разных сообществ, толерантного отношения к проявлениям иной культуры (Новые государственные стандарты по иностранным языкам, 2-11-е классы. — М.: АСТ-Астрель, 2004).

Следует отметить, что в нормативных документах прошлых поколений не выделялись как социокультурная, так и компенсаторная составляющие коммуникативной цели. Усиление роли этих составляющих обусловлено изменением реальной значимости владения иностранным языком как средством коммуникации в современном мире, расширением непосредственных контактов между людьми разных стран и по разному поводу (туризм, работа, учеба, контакты через интернет и др.).

В этих условиях процесс совершенствования владения иностранными языками становится непрерывным и в значительной степени зависит от мотивации изучающего язык и его умения совершенствовать свои иноязычные умения и навыки самостоятельно. Вот почему в материалах, посвященных подготовке стандартов нового поколения, особое внимание уделяется стратегиям самообучения, владению умениями самостоятельно поддерживать и приобретать знания в будущем.

Результаты обучения на данной ступени школьного образования, изложенные в действующем государственном образовательном стандарте по иностранным языкам, сводятся к следующему. Выпускник основной средней школы, должен:

• **знать /понимать:**

– основные значения изученных лексических единиц (слов, словосочетаний); основные способы словообразования (аффиксация, словосложение, конверсия);

– особенности структуры простых и сложных предложений изучаемого иностранного языка; интонацию различных коммуникативных типов предложения;

– признаки изученных грамматических явлений (видовременных форм глаголов, модальных глаголов и их эквивалентов, артиклей, существительных, степеней сравнения прилагательных и наречий, местоимений, числительных, предлогов);

– основные нормы речевого этикета (реплики-клише, наиболее распространенная оценочная лексика), принятые в стране изучаемого языка;

– роль владения иностранными языками в современном мире; особенности образа жизни, быта, культуры стран изучаемого языка (всемирно известные достопримечательности, выдающиеся люди и их вклад в мировую культуру), сходство и различия в традициях своей страны и стран изучаемого языка;

• **уметь**

в области говорения:

– начинать, вести/поддерживать и заканчивать беседу в стандартных ситуациях общения, соблюдая нормы речевого этикета, при необходимости переспрашивая, уточняя;

- расспрашивать собеседника и отвечать на его вопросы, высказывая свое мнение, просьбу, отвечать на предложение собеседника согласием/отказом, опираясь на изученную тематику и усвоенный лексико-грамматический материал;
- рассказывать о себе, своей семье, друзьях, своих интересах и планах на будущее, сообщать краткие сведения о своем городе/селе, о своей стране и стране изучаемого языка;
- делать краткие сообщения, описывать события/явления (в рамках изученных тем), передавать основное содержание, основную мысль прочитанного или услышанного, выражать свое отношение к прочитанному/услышанному, давать краткую характеристику персонажам;
- использовать перифраз, синонимичные средства в процессе устного общения;

в области аудирования:

- понимать основное содержание кратких, несложных аутентичных прагматических текстов (прогноз погоды, программы теле-, радиопередач, объявления на вокзале/в аэропорту) и выделять значимую информацию;
- понимать основное содержание несложных аутентичных текстов, относящихся к разным коммуникативным типам речи (сообщение/рассказ); уметь определить тему текста, выделить главные факты в тексте, опуская второстепенные;
- использовать переспрос, просьбу повторить;

в области чтения:

- ориентироваться в иноязычном тексте; прогнозировать его содержание по заголовку;
- читать аутентичные тексты разных жанров преимущественно с пониманием основного содержания (определять тему, основную мысль; выделять главные факты, опуская второстепенные; устанавливать логическую последовательность основных фактов текста);
- читать несложные аутентичные тексты разных жанров с полным и точным пониманием, используя различные приемы смысловой переработки текста (языковую догадку, анализ, выборочный перевод), оценивать полученную информацию, выражать свое мнение;
- читать текст с выборочным пониманием нужной или интересующей информации;

в области письменной речи:

- заполнять анкеты и формуляры;
- писать поздравления, личные письма с опорой на образец: расспрашивать адресата о его жизни и делах, сообщать то же о себе, выражать благодарность, просьбу, употребляя формулы речевого этикета, принятые в странах изучаемого языка (Там же).

Предполагается, что полученная подготовка может, с одной стороны, служить основой для достижения взаимопонимания в процессе общения с носителями изучаемого иностранного языка в устной и письменной формах; для установления межличностных и межкультурных контактов в доступных пределах; для ознакомления представителей других стран с культурой своего народа; осознания себя гражданином своей страны и мира; а с другой — послужит базой для дальнейшего совершенствования своих иноязычных коммуникативных умений.

3. Содержание обучения иностранным языкам в основной средней школе

Переходя к описанию содержания обучения иностранным языкам, необходимо, прежде всего, упомянуть о трех „содержательных линиях”, выделяемых в последние годы, а именно:

- **коммуникативные умения** в основных видах речевой деятельности;
- **языковые средства** и навыки оперирования ими;
- **социокультурные знания и умения**.

Указанные содержательные линии находятся в тесной взаимосвязи, что обусловлено единством составляющих коммуникативной компетенции как цели обучения — речевой, языковой, социокультурной.

Хотелось бы проакцентировать усиление роли социокультурного аспекта содержания обучения иностранным языкам. Как известно, в 90-е годы прошлого века резко изменилась социально-политическая ситуация в нашей стране, наше общество из закрытого становилось открытым, множились и расширялись международные контакты. Возрос, в частности, интерес к культуре европейских стран, язык которых изучался многие годы в условиях изоляции, то есть ограниченного доступа к культурному наследию стран изучаемого языка. Поток социокультурной информации, которая содержалась в хлынувших в Россию западных учебниках, буквально захлестнул школьников. На это время пришелся пик школьных обменов как возможности окунуться в иноязычную среду, которые со всей очевидностью показали, что российский школьник интересен своим зарубежным партнерам именно как носитель культуры своей страны. Вопросы владения социокультурной информацией о родной стране, сопоставления культур, нахождения общего и признания различий в культуре взаимодействующих народов весьма важны для успешной реальной коммуникации. В итоге со временем однобокое отношение к социокультурному аспекту содержания обучения уступило место пониманию его важности. Социокультурная компетенция, основанная на знании и владении социокультурной информацией о стране изучаемого языка и о родной стране и на умении осуществлять межкультурное общение, является в настоящее время важной составляющей иноязычной коммуникативной компетенции как интегративной цели обучения иностранному языку.

Вместе с тем основной среди содержательных линий следует считать коммуникативные умения, которые представляют собой результат овладения иностранным языком на данном этапе обучения. Формирование коммуникативных умений предполагает овладение языковыми средствами, навыками оперирования ими в процессе говорения, аудирования, чтения и письма. При этом языковые знания и навыки рассматриваются как часть названных сложных коммуникативных умений. Формирование коммуникативной компетенции неразрывно связано с социокультурными знаниями, которые составляют предметное содержание речи и обеспечивают взаимопонимание в межкультурной коммуникации. Все три указанные основные содержательные линии взаимосвязаны, и отсутствие одной из них нарушает единство учебного предмета „иностраннй язык”.

Содержание обучения иностранному языку может быть описано с разной степенью конкретизации:

- обобщенно суммарно за всю ступень, как, например, это сделано в стандарте;
- по этапам (например, 5-7-е и 8-9-е классы), как это дано в Примерных программах;
- по классам, как это иногда делается в авторских программах;
- линейно и последовательно, как это сделано в учебниках иностранного языка.

Какая бы логика изложения содержания обучения иностранному языку не использовалась, общий объем содержания, освоенный за 5-9-е классы должен в целом соответствовать программе, обеспечивая инвариантное ядро образования.

Проиллюстрируем сказанное на тематике устного и письменного общения (так называемый идеальный аспект речи согласно терминологии И.Л. Бим), которая является непременным элементом содержания и обуславливает отбор языковых средств. Тематика (темы, проблемы, ситуации) претерпела значительные изменения за последние два десятилетия. Помимо таких известных критериев отбора тематике, как соответствие целям обучения на данной ступени, соответствие возрасту и речевым потребностям учащихся, доступность и актуальность, на отбор тематике оказывает влияние такой критерий, как способность тематике отражать динамично меняющуюся картину мира. С учетом этого критерия за последние годы тематика обогатилась такими аспектами, как социальные процессы (современный мир профессий, взаимозависимость и взаимоотношение культур,

этносов, религий), технический прогресс (плюсы и минусы: возрастающие технические возможности человечества и техногенные катастрофы), человек и природа (возможность выжить в условиях природных катаклизмов и негативное/позитивное влияние на природу) и т.д.

В ныне действующем стандарте тематика средней ступени обучения выглядит следующим образом:

1. Мои друзья и я. Взаимоотношения в семье, с друзьями, в школе. Внешность. Досуг и увлечения (спорт, музыка, чтение, *посещение дискотеки, кафе, клуба*). Молодежная мода. Карманные деньги. Покупки. Переписка.
2. Школьное образование. Изучаемые предметы, отношение к ним. Каникулы. *Международные школьные обмены*. Проблемы выбора профессии и роль иностранного языка.
3. Родная страна и страна/страны изучаемого языка. Их географическое положение, климат, население, города и села, достопримечательности. Выдающиеся люди, их вклад в науку и мировую культуру. *Технический прогресс. Средства массовой информации*.
4. Природа и проблемы экологии. *Глобальные проблемы современности*. Здоровый образ жизни.

Вариативность средств обучения (учебников, учебных пособий, мультимедийных приложений) предполагает некоторые различия в трактовке обозначенных тем. Например, проблемы взаимоотношений в семье можно рассматривать как в русле конфликтного изложения событий, так и в русле принятия позитивных решений (см. тему Conflict Resolution, "Enjoy English" 9-й класс). Тем самым в процессе обучения иностранному языку реализуется еще один принцип отбора и организации содержания обучения: принцип вариативности, который предполагает наличие некоторой инвариантной части содержания (тем, лексики, грамматики и т. д.), за пределами которой допускается авторская трактовка темы.

Устное и письменное общение в пределах обозначенной тематики предполагает наличие определенного набора языковых средств — графических, фонетических, лексических, грамматических. Процессы развития языков на современном этапе (например, возрастающее количество заимствований), размытость понятия нормы языка делают эти компоненты содержания весьма подвижными. Поэтому при описании лексической стороны речи в программах указываются лишь количественные пределы отбираемой лексики (например, 1200 лексических единиц для двустороннего употребления в речи и 1300-1350 для распознавания при чтении и аудировании). Собственно фиксированный перечень лексических единиц нигде не выделяется, что позволяет учащемуся, учителю и автору УМК гибко подходить к отбору лексики.

Вместе с тем в содержание всегда включаются способы словообразования, которые оказываются полезными как при распознавании новой лексики, так и при ее употреблении в процессе продуктивной речи. Например, знание суффиксов глаголов *-ed* и *-ing* позволяет, с одной стороны, отличать данную часть речи при чтении, а с другой — образовывать нужные формы известных и новых глаголов в процессе говорения и письма.

Многое из сказанного в отношении лексики применимо и к отбору средств, обслуживающих грамматическую сторону речи.

Грамматика как наиболее стабильный компонент языковых средств, как правило, задается в программах в виде перечня синтаксических и морфологических явлений, типичных для изучаемого языка, по следующим категориям:

- коммуникативные типы предложений: повествовательное (утвердительное и отрицательное), вопросительное, повелительное;
- виды предложений: простое (в том числе распространенное) и сложное (сложносочиненное и сложноподчиненное), союзное и бессоюзное;
- виды синтаксических связей в предложении: согласование времен, косвенная

речь и др.;

- части речи (существительное, артикль, глагол, прилагательное, наречие, числительное, союз, предлог).

В определении набора грамматических средств также наблюдается возможность вариативного подхода при наличии некоего минимума грамматических явлений (инвариантная часть). Например, при овладении такими явлениями английского языка, как герундий, отглагольное существительное, причастие настоящего времени, допускается изучение всех этих форм на *-ing* без различения их функций.

Фонетические и графические навыки к средней ступени уже в основном сформированы, однако требуют постоянного совершенствования на протяжении всего курса обучения иностранному языку. На среднем этапе, например, ощущается необходимость в овладении некоторыми типами интонации и фразового ударения, использование которых было неактуально для начальной ступени.

Итак, подводя итог данному разделу, можно сказать, что в числе тенденций, влияющих на отбор и организацию содержания обучения иностранному языку на средней ступени обучения, отмечаются следующие:

- выделение содержательных линий, что облегчает установление иерархии и взаимосвязей компонентов содержания обучения иностранному языку;
- усиление роли социокультурного компонента коммуникативной компетенции и, как следствие, расширение социокультурного аспекта содержания обучения с целью включения школьников в диалог культур;
- динамично изменяющаяся и расширяющаяся тематика общения, которая вбирает все новые аспекты окружающего мира и позволяет усилить личностную значимость содержания для обучаемого;
- вариативность в отборе всех аспектов содержания, что является зримым проявлением личностно-ориентированного подхода к обучению иностранному языку.

Еще одной особенностью содержания образования по иностранному языку на среднем этапе является предпрофильная подготовка учащихся в 8-9-х классах. Остановимся на этом подробнее.

4. Предпрофильная подготовка школьников

Рассмотрим этот вопрос сначала в принципиальном плане, а затем с ориентацией на филологический профиль, выделенный в качестве примера в базисном учебном плане применительно к обучению иностранным языкам (Бим И.Л., 2003).

Как отмечается в „Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования”, „реализация идеи профильности старшей ступени ставит выпускника основной школы перед необходимостью совершения ответственного выбора — предварительного самоопределения в отношении профилирующего направления собственной деятельности. Необходимыми условиями создания образовательного пространства основной школы, которое способствовало бы самоопределению подростка, является, прежде всего, введение предпрофильной подготовки...” (Концепция профильного обучения..., 2002, с. 9).

Предпрофильная подготовка — необходимый компонент введения профильного обучения, ибо известно, что учащиеся девятого класса основной школы испытывают серьезные затруднения в выборе профиля обучения в старшей школе. В основе предпрофильной подготовки лежит профориентационная работа, нацеленная на самоопределение учащихся.

В отечественных исследованиях вопросов самоопределения, профориентации значительное место занимают работы С.Н. Чистяковой, Н.Ф. Родичева, П.С. Лернера и др.

Так, в предпрофильной подготовке С.Н. Чистякова выделяет три этапа:

- „пропедевтический (при завершении обучения в 8-м классе или в начале 9-го класса) — выявление образовательного запроса учащихся;
- основной (в период обучения в 9-м классе) — моделирование видов

образовательной деятельности, востребованных в профильной школе и принятие решения в различных образовательных ситуациях;

- завершающий (по окончании 9-го класса) — оценка готовности школьника к принятию решения о выборе профиля обучения в старшей школе" (Чистякова С.Н., 2004, с. 7).

Далее автор отмечает, что на пропедевтическом этапе профильной ориентации осуществляется:

а) общее знакомство учащихся с миром профессий, с типами учреждений профессионального образования в регионе;

б) презентация возможностей/путей предпрофильной подготовки и профильного обучения в общеобразовательных школах, межшкольных учебных комбинатах и учреждениях дополнительного образования;

в) предварительная диагностика интересов, склонностей, способностей, образовательного запроса школьников с учетом мнения их родителей и педагогов.

Таким образом, пропедевтический этап позволяет дифференцировать массив учащихся в соответствии с их потребностями в различных вариантах предпрофильной подготовки.

На основном этапе реализуются содержательные линии предпрофильного ориентационного курса, которые осуществляются в следующих направлениях:

- обучение способам принятия решений о выборе направления предпрофильной подготовки, профильного обучения и путей послешкольного образования и трудоустройства;

- обсуждение возможного индивидуального маршрута образовательной деятельности;

- выявляются проблемы, трудности;

- реализуются „пробы выбора профиля обучения с помощью серии эвристически ориентированных заданий, прогнозирующих соответствие личностной заинтересованности школьника в обучении на данном профиле, а также соответствия возможностей школьника требованиям выбираемого профиля. Эвристическая ориентация проб способствует конкретизации запроса учащегося в отношении связи содержания избираемого профиля обучения с содержанием послешкольного образования и будущей профессиональной деятельности” (Чистякова С.Н., 2004, с. 8).

На заключительном этапе профильной ориентации предусматриваются:

- повторное использование диагностических материалов (анкет, тестов и т.д.), которые были использованы на пропедевтическом этапе;

- работа со схемой альтернативного выбора профиля обучения, выявление аргументов „за” и „против” данного выбора (с учетом возможностей учащихся, мнения родителей, советов учителей и т. д.).

С.Н. Чистякова следующим образом обобщает содержание, структуру (в общих чертах) предпрофильной подготовки и ее обеспеченность часами (Там же, с. 9).

Вид деятельности в предпрофильной подготовке	Длительность (ч.)
Информационная работа	10
Профильная ориентация	16
Курсы по выбору	70
Завершающий этап	4
Всего	100

Часы на предпрофильную подготовку берутся в основном за счет школьного компонента базисного учебного плана. Как отмечает далее С.Н. Чистякова, „примерными критериями готовности учащихся 9-го класса к выбору профиля обучения в старшей школе могут выступать:

- выраженность ценностных ориентации, связанных с профилем обучения и

соответствующими ему направлениями послешкольного образования;

- представленность индивидуально выраженных целей профильного обучения;
- информационная направленность в отношении значимости профильного обучения для дальнейшего продолжения образования, жизненного, социального и профессионального самоопределения;
- наличие опыта приложения усилий по освоению образовательного материала, освоению компетенций, востребованных в профильном обучении” (Там же, с. 10).

Что касается предпрофильной подготовки по иностранным языкам, то к ней могут быть отнесены те же концептуальные положения, что были изложены выше. Они касаются целей, структуры и содержания предпрофильной подготовки (в общем плане)²⁸.

1. Предпрофильную подготовку по иностранным языкам, в том числе с ориентацией на филологический профиль, целесообразно начать с анкетирования учащихся в конце 8-го класса с целью определения сферы их интересов в области филологии²⁹.

Полученные данные важно учесть при организации предпрофильной подготовки в 9-м классе. Более того, они помогут придать профильному обучению в 10-11-х классах соответствующую интересам школьников направленность, в том числе и за счет вводимых элективных курсов.

В 9-м классе могут быть рекомендованы следующие курсы предпрофильной подготовки:

1. Предметно-ориентированный курс „Иностранный язык”. Этот курс имеет целью предоставить ученику возможность расширить свой кругозор в области филологии, реализовать свой интерес к предмету, проверить свои профориентационные устремления, утвердиться в сделанном выборе. Он может способствовать также созданию более осознанных мотивов учения, подготовить к профильному обучению на старшей ступени, к выбору элективных курсов.

Курс предусматривает углубление и расширение тем базовой программы предмета „иностранный язык”. Это осуществляется за счет выделения следующих содержательных модулей:

- лингвистический модуль, включающий блоки (практикумы) по лексике и грамматике;
- коммуникативный модуль, включающий блоки (практикумы), в каждом из которых доминирует один из видов речевой деятельности — аудирование, чтение, письмо, говорение.

При этом большое значение имеет опора на самонаблюдение, самоанализ, самоконтроль, самооценку, в том числе с использованием портфолио (языкового портфеля) для выявления своих учебных достижений.

Предпрофильная подготовка реализуется в различных вариантах конструирования индивидуального учебного плана ученика. Это можно сделать с помощью модульно-блочной организации содержания данного курса: ученики 9-го класса могут выбирать модули или блоки (практикумы) сообразно своим интересам и поставленным задачам. Ученик должен иметь возможность выбрать любой практикум (грамматику, устную речь, чтение и т.д.), получить после его прохождения зачет или оценку, которая рассматривается как сертификат индивидуального учебного достижения учащегося и будет характеризовать его возможности обучения в рамках избранного профиля. При желании ученик может заниматься либо последовательно, либо параллельно по нескольким блокам (практикумам) в соответствии со своим индивидуальным планом.

Не исключено, что в процессе этих „проб” ученик решит, что ему эта работа не по силам или что она не отвечает его планам на будущее. И это тоже следует рассматривать как важный результат предпрофильной подготовки, который должен повлечь за собой переориентацию школьника, смену или видоизменение его профессиональных устремлений.

²⁸ В этом разделе используются материалы И.Л. Бим, М.Л. Вайсбурд, Н.П. Грачевой, М.А. Лытаевой, А.В. Щепиловой (Рекомендации по организации предпрофильной подготовки школьников с ориентацией на филологический профиль (иностранный язык) // ИЯШ.— 2003.—№ 6).

²⁹ Образцы анкет см. в работе, указанной в предыдущей сноске.

2. Межпредметный (ориентационный) курс. Курс имеет целью в научно-популярной форме познакомить учеников с таким уникальным явлением, как язык, его ролью в жизни и культуре, ориентировать учеников в мире современных профессий, связанных с владением иностранными языками, познакомить учеников со спецификой типичных видов деятельности с использованием иностранного языка, интегрировать процесс овладения иностранным языком с процессом овладения знаниями по ряду предметов, соответствующих наиболее распространенным профессиям.

Разделы данного курса содержат обзорную информацию, аналогичную содержанию как самого профильного курса, так и элективных курсов в системе профильного обучения в 10-11-х классах, а именно:

- Иностранный язык и введение в лингвистику.
- Иностранный язык и основы зарубежной литературы.
- Иностранный язык и введение в переводческую деятельность.
- Иностранный язык и международная журналистика.
- Иностранный язык и туристический бизнес.
- Иностранный язык и основы страноведения/истории страны изучаемого языка.
- Иностранный язык и обучение за рубежом.

Приведенная выше тематика, знакомящая учеников с теми или иными профессиями, может быть дополнена или уточнена в соответствии со спецификой регионов, в которых расположены учебные заведения.

В ходе предпрофильной подготовки необходимо провести беседы с учениками в рамках ориентационного курса. Тематика бесед может касаться языка как средства коммуникации, его значимости в современном мире, особенностей разных языков, науки о языке и ее разделов и т. п.

Тематика бесед с учащимися может составляться по усмотрению учителя с учетом интересов и потребностей конкретного контингента учащихся. Аналогично решается вопрос о выборе языка для беседы — родной или иностранный — в зависимости от уровня языковой подготовки учащихся.

II. Предпрофильная подготовка может осуществляться в виде различных комбинаций курсов двух предложенных выше типов.

Формы обучения могут быть как академическими, так и ориентированными на инновационные педагогические технологии: коммуникативно-направленная групповая работа, проектно-исследовательская деятельность (выделение проблемы, сбор информации, ее обработка, обсуждение, презентация), индивидуальная творческая деятельность.

В качестве конечных продуктов самостоятельной деятельности девятиклассников (индивидуальной, парной, групповой), в том числе проектной деятельности, могут быть рефераты, доклады на иностранном языке, иллюстрируемые средствами наглядности, например: слайдами, видеофильмами, звуковой ряд которых дается на иностранном языке, настенными коллажами, альбомами рисунков, фотографиями с комментариями на изучаемом языке. Результатом совместной деятельности учащихся могут быть также организация и проведение конференций, выставок с приглашением гостей (родителей, учащихся и учителей других классов и школ).

Различные достижения учащихся по выполнению проектов, творческих работ могут войти как компонент в состав индивидуальной накопительной оценки, индивидуального портфеля учебных достижений.

Беседы с учениками по конкретной проблематике филологического профиля могут проводиться с участием ученых-филологов, преподавателей вузов, специалистов различных профессий, что обеспечит информационную подготовленность учеников в отношении значимости профильного обучения для дальнейшего продолжения образования.

Проориентационная работа может включать также посещения „дней открытых дверей” в других школах, средних профессиональных учебных заведениях и вузах.

В целях формирования интереса и положительной мотивации к выбранному профилю содержание предпрофильной подготовки может включать внешкольные мероприятия. К ним, в первую очередь, относится работа кружков, студий, клубов, где ученики смогут реализовать свой творческий потенциал при инсценировании отрывков из литературных произведений зарубежных авторов, расширить кругозор, принимая участие в дискуссиях по актуальным проблемам современности, осмыслить свою жизненную позицию, отстаивая ту или иную точку зрения.

III. Отслеживание развития профориентационных устремлений девятиклассников, их рефлексии, самооценки.

Для проверки результативности предпрофильной подготовки можно в конце обучения в 9-м классе провести беседу со школьниками, чтобы выяснить, удалось ли им утвердиться в выборе профиля, пополнить свои знания о предмете, несколько улучшить во время профессиональных практик, проб качество владения иностранным языком, в том числе используя для этого портфолио-досье, листы для самоконтроля, а также провести анкетирование.

Важно, чтобы в результате предпрофильной подготовки школьник прежде всего выбрал направление своего дальнейшего обучения на старшей ступени школы, чтобы предпрофильная подготовка способствовала развитию у него рефлексии (самонаблюдения, самоконтроля, самооценки) и в целом содействовала его самоопределению.

Как отмечают исследователи, эксперимент по введению предпрофильной подготовки в десяти субъектах Российской Федерации в 2003-2004 гг. подтвердил плодотворность исходных концептуальных положений предпрофильной подготовки в принципиальном плане и позволил сделать следующие выводы:

1. Предпрофильная подготовка представляет систему педагогической, психологической, информационной и организационной поддержки учащихся основной школы, содействующей их успешному самоопределению по завершении основного общего образования и обоснованному выбору пути продолжения образования.
2. Предпрофильная подготовка состоит из следующих основных компонентов:
 - Информирование и профильная ориентация учащихся 9-х классов в отношении возможного выбора направления обучения в старшей школе, в системе начального или среднего профессионального образования.
 - Организация и освоение учащимися курсов по выбору (элективных курсов), работа на которых позволяет, с одной стороны, совершить ответственный выбор профиля обучения, а с другой — помогает успешному обучению в старшей школе в соответствии с выбором ученика.
 - Объем предпрофильной подготовки должен быть не меньше 100 учебных часов в год (в 9-х классах). При этом 2/3 времени приходится на специально организованные курсы по выбору, а оставшаяся часть времени используется для информационной работы и профильной ориентации учащихся (Пинский А.А., 2004).

Что касается предпрофильной подготовки по иностранному языку, то следует сказать, что наличие в базисном учебном плане в качестве примера только одного филологического профиля, где иностранный язык выступает в качестве профильного учебного предмета, приводит на практике к некоторому недопониманию и издержкам. Учителя отмечают, что филологический профиль недостаточно востребован школьниками, но не решаются на введение другого профиля на старшей ступени, хотя в концепции профильного обучения на такую возможность указывается.

Кроме того, надо иметь в виду, что и сам филологический профиль может быть (в случае наличия такой потребности у школьников!) несколько видоизменен. Это может осуществляться, как уже отмечалось, за счет некоторых изменений в содержании профиля и за счет подбора элективных курсов.

Глава 3. Обучение иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы³⁰

Как отмечается в „Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года”, новые вызовы цивилизации закономерно приводят многие страны к „образовательному буму”; к реформированию систем образования (Концепция модернизации..., 2002).

В России в этой связи особо пристальное внимание привлекла к себе старшая ступень полной средней школы, так как стало ясно, что она плохо реализует идею непрерывности образования, недостаточно нацелена на профориентацию школьников, мало способствует их самоопределению, не предусматривает рациональное распределение учебной нагрузки старшеклассников с учетом их интересов и профессиональных устремлений.

Вновь, как неоднократно раньше на протяжении истории российской школы, встал вопрос о необходимости пересмотра структуры и содержания обучения школьников на старшей ступени.

В „Концепции модернизации российского образования...” указывается: „Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения, прогнозируя их возможные последствия, отличаются мобильностью, способны к сотрудничеству, обладают чувством ответственности за судьбу страны, ее социально-экономическое процветание” (Там же).

Какими же должны быть структура и содержание обучения в старшей школе, чтобы обеспечить соответствующее качество и непрерывность образования, способствовать социальной адаптации школьников, их самоопределению, в том числе средствами иностранного языка как учебного предмета?

Рассмотрим краткую характеристику старшей ступени обучения.

1. Психолого-педагогические условия обучения иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы

Возраст учащихся 10-11-х классов (15-17 лет) относится к периоду ранней юности. К концу этого периода юноши и девушки обычно достигают физической зрелости. Завершается период бурного роста и развития организма, наступает относительно спокойное время дальнейшего физического развития. Происходит дальнейшее развитие их интеллектуальной сферы. Растет сознательное отношение к учению и труду, познавательные интересы приобретают более устойчивый и действенный характер. Мыслительная деятельность, процессы анализа и синтеза, теоретического обобщения и абстрагирования приобретают такой уровень развития, который стимулирует самостоятельную творческую деятельность старшеклассников, побуждают их к поиску причинно-следственных связей между явлениями, развивают критическое мышление, умения доказывать, аргументировать.

Психологи утверждают, что „Главное психологическое приобретение юности— открытие своего внутреннего мира” (Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И., 2002, с. 279). Самосознание в этом возрасте обусловлено стремлением оценить качество своей личности с учетом конкретных жизненных устремлений, профессиональной ориентации.

Юношеский возраст отличается богатством и разнообразием переживаемых чувств, в том числе связанных с отношениями между людьми, чувствами дружбы, любви. Как отмечает И.А. Зимняя: „Это завершающий этап созревания и формирования личности, когда наиболее полно выявляется ценностно-ориентационная деятельность школьников. В этом возрасте на основе стремления школьника к автономии у него формируется полная структура самосознания, развивается личностная рефлексия, осознаются жизненные планы, перспективы, формируется уровень притязания” (Зимняя И.А., 2002, с. 182).

Как показывает практика, состав учащихся на старшей ступени бывает часто крайне

³⁰ В данной главе использован материал из книги И.Л. Бим „Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы. Проблемы и перспективы”.— М.: Просвещение, 2007.

неоднородным, особенно с позиций их планов на будущее. У одних в 10-м классе уже достаточно развита профессиональная ориентация, и они твердо знают, чем хотят заниматься в будущем, какую профессию выбрать. Другие еще не очень уверены, сомневаются. У них либо большой разброс интересов, либо вообще нет четко выраженных интересов. Третьи совсем не знают, на чем остановить свой выбор. Они слишком подвержены чужому мнению или недостаточно информированы.

Это особенно тогда имеет место, когда в основной школе плохо поставлена профориентационная работа: не проводятся беседы о современных профессиях на уроках по разным учебным предметам, не устраиваются встречи с интересными людьми, не организуется посещение „дней открытых дверей” в средних и высших профессиональных учебных заведениях, мало кружков и факультативов по интересам и т.п.

Особую проблему составляет отношение старшеклассников к иностранному языку. Его востребованность в современном мире сейчас очевидна для всех. Однако у школьников часто имеется большой разброс в уровне владения им. Одним ученикам он дается достаточно легко, и они убеждены в необходимости совершенствоваться во владении иностранным языком, хотя предметом их профессионального выбора может быть совсем другая область знания. Другие, наоборот, проявляют к иностранному языку профессиональный интерес и хотели бы в будущем заниматься преподавательской, переводческой или исследовательской деятельностью в области лингвистики, филологии. Третьим он дается трудно, они значительно отстают от других по своему уровню обученности, утратили мотивацию к его изучению, потеряли надежду освоить иностранный язык, хотя, возможно, и хотели бы владеть им на элементарном коммуникативном уровне.

Кроме того, следует также иметь в виду, что в 10-м классе могут быть собраны учащиеся из разных школ, в которых по-разному было поставлено обучение иностранному языку, что также может быть причиной разброса в уровне обученности.

Как в таких условиях учесть возможности и потребности всех школьников? Только на основе дифференцированного подхода к учащимся. На основе индивидуализации обучения, перехода на личностно-ориентированную парадигму образования.

2. Цели обучения иностранным языкам на старшей ступени

Уже отмечалось что личностно-ориентированная парадигма представляет собой исходный концептуальный подход к образованию и воспитанию, нацеленный на развитие личности школьника, на его самоопределение, самореализацию, социальную адаптацию. На старшей ступени эта нацеленность приобретает особую значимость.

Итак, какими должны быть цели обучения иностранным языкам в старшей школе, чтобы отвечать требованиям времени?

Основные функции старшей ступени обучения в системе общего среднего образования — в ее назначении:

- обеспечить завершение школьниками общего полного среднего образования и подготовить выпускников школы к жизни и труду в современном постиндустриальном информационном обществе, способствовать их социальной адаптации к условиям современного мира;
- помочь учащимся в их самоопределении, в выборе дальнейшего жизненного пути в соответствии с их склонностями, возможностями, способностями;
- стимулировать старшеклассников к продолжению образования и создать условия для облегчения их перехода из одного звена системы образования в другое, а также нацелить их на самообразование.

Решению указанных задач должно способствовать введение в соответствии с „Концепцией модернизации российского образования...” двухуровневой подготовки школьников — базовой и профильной.

Применительно к обучению иностранным языкам двухуровневое обучение на старшей ступени реализуется в рамках двух курсов обучения: общеобразовательного базового (при трех часах в неделю) и углубленного профильного (при шести часах в неделю). В

соответствии с этим интегративная коммуникативная цель обучения, предусматривающая достижение старшеклассниками функционального рабочего владения изучаемым иностранным языком, также должна быть достигнута на двух уровнях — общеобразовательном базовом и углубленном профильном.

Рассмотрим цели обучения иностранным языкам на базовом уровне, как они даны в Государственном образовательном стандарте по иностранным языкам (2004).

Базовый уровень

Изучение иностранного языка на базовом уровне среднего (полного) общего образования направлено на достижение следующих целей:

- **дальнейшее развитие** иноязычной коммуникативной компетенции (речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной):
- **речевая компетенция** — совершенствование коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении и письме); умений планировать свое речевое и неречевое поведение;
- **языковая компетенция** — овладение новыми языковыми средствами в соответствии с отобранными темами и сферами общения: увеличение объема используемых лексических единиц; развитие навыков оперирования языковыми единицами в коммуникативных целях;
- **социокультурная компетенция** — увеличение объема знаний о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка, совершенствование умений строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике, формирование умений выделять общее и специфическое в культуре родной страны и страны изучаемого языка;
- **компенсаторная компетенция** — дальнейшее развитие умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче иноязычной информации;
- **учебно-познавательная компетенция** — развитие общих и специальных учебных умений, позволяющих совершенствовать учебную деятельность по овладению иностранным языком, удовлетворять с его помощью познавательные интересы в других областях знания;
- **развитие и воспитание** способности и готовности к самостоятельному и непрерывному изучению иностранного языка, дальнейшему самообразованию с его помощью, использованию иностранного языка в других областях знаний; способности к самооценке через наблюдение за собственной речью на родном и иностранном языках; личностному самоопределению в отношении их будущей профессии; социальная адаптация; формирование качеств гражданина и патриота.

Исходя из соотношенности целей и планируемых результатов обучения, в стандарте даются требования к уровню подготовки школьников по иностранным языкам.

В результате изучения иностранного языка на базовом уровне ученик должен:

- **знать/понимать:**

- значения новых лексических единиц, связанных с тематикой данного этапа обучения и соответствующими ситуациями общения, в том числе оценочной лексики, реплик-клише речевого этикета, отражающих особенности культуры страны/стран изучаемого языка;
- значение изученных грамматических явлений (временные, неличные и неопределенно-личные формы глагола, формы условного наклонения, косвенную речь/косвенный вопрос, побуждение и др., согласование времен);
- страноведческую информацию из аутентичных источников, обогащающую социальный опыт школьников: сведения о странах изучаемого языка, их науке и культуре, исторических и современных реалиях, общественных деятелях, месте в мировом сообществе и мировой культуре, взаимоотношениях с нашей страной, языковые средства и правила речевого и неречевого поведения в соответствии со

сферой общения и социальным статусом партнера;

- **уметь:**

в области говорения:

- вести диалог, используя оценочные суждения, в ситуациях официального и неофициального общения (в рамках изученной тематики); беседовать о себе, своих планах; участвовать в обсуждении проблем в связи с прочитанным/прослушанным иноязычным текстом, соблюдая правила речевого этикета;
- рассказывать о своем окружении, рассуждать в рамках изученной тематики и проблематики; представлять социокультурный портрет своей страны и стран изучаемого языка;

в области аудирования:

- относительно полно и точно понимать высказывания собеседника в распространенных стандартных ситуациях повседневного общения, понимать основное содержание и извлекать необходимую информацию из различных аудио- и видеотекстов: прагматических (объявления, прогноз погоды), публицистических (интервью, репортаж), соответствующих тематике данной ступени обучения;

в области чтения:

- читать аутентичные тексты различных стилей: публицистические, художественные, научно-популярные, прагматические, используя основные виды чтения (ознакомительное, изучающее, поисковое/просмотровое) в зависимости от коммуникативной задачи;

в области письменной речи:

- писать личное письмо, заполнять анкету, письменно излагать сведения о себе в форме, принятой в стране / странах изучаемого языка, делать выписки из иноязычного текста;

• **использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для:**

- общения с представителями других стран, ориентации в современном поликультурном мире;
- получения сведений из иноязычных источников информации (в том числе через интернет), необходимых в образовательных и самообразовательных целях;
- расширения возможностей в выборе будущей профессиональной деятельности;
- изучения ценностей мировой культуры, культурного наследия и достижений других стран; ознакомления представителей зарубежных стран с культурой и достижениями России³¹.

А каковы цели обучения иностранным языкам на профильном уровне? В стандарте они представлены следующим образом.

Профильный уровень

Изучение иностранного языка на профильном уровне среднего (полного) общего образования направлено на достижение следующих целей:

- **дальнейшее развитие** иноязычной коммуникативной компетенции (речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной);
- **речевая компетенция** — функциональное использование изучаемого языка как средства общения и познавательной деятельности: умение понимать аутентичные иноязычные тексты (аудирование и чтение), в том числе ориентированные на выбранный профиль, передавать информацию в связных аргументированных высказываниях (говорение и письмо); планировать свое речевое и неречевое поведение с учетом статуса партнера по общению;
- **языковая/лингвистическая компетенция** — овладение новыми языковыми средствами в соответствии с темами и сферами общения, отобранными для выбранного

³¹ См. Новые государственные стандарты по иностранным языкам, 2-11 классы.— М.: АСТ-Астрель, 2004.

профиля, навыками оперирования этими средствами в коммуникативных целях; систематизация языковых знаний, полученных в основной школе, увеличение их объема за счет информации профильно-ориентированного характера;

– **социокультурная компетенция** (включающая социолингвистическую) — расширение объема знаний о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка, совершенствование умений строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике с учетом профильно-ориентированных ситуаций общения, умений адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты, основываясь на сформированных ценностных ориентациях;

– **учебно-познавательная компетенция** — дальнейшее развитие специальных учебных умений, позволяющих совершенствовать учебную деятельность по овладению иностранным языком, повышать ее продуктивность; использовать изучаемый язык в целях продолжения образования и самообразования, прежде всего, в рамках выбранного профиля;

– **развитие и воспитание** способности к личностному и профессиональному самоопределению, социальной адаптации; формирование активной жизненной позиции гражданина и патриота, а также субъекта межкультурного взаимодействия; развитие таких личностных качеств, как культура общения, умение работать в сотрудничестве, в том числе в процессе межкультурного общения; развитие способности и готовности к самостоятельному изучению иностранного языка, к дальнейшему самообразованию с его помощью в разных областях знания; приобретение опыта творческой деятельности, опыта проектно-исследовательской работы с использованием изучаемого языка, в том числе в русле выбранного профиля.

В соответствии с целями даются требования к уровню обученности школьников по иностранным языкам на профильном уровне.

В результате изучения иностранного языка на профильном уровне ученик должен:

• **знать/понимать:**

– значения новых лексических единиц, связанных с тематикой данного этапа и соответствующими ситуациями общения;

– языковой материал: идиоматические выражения, оценочную лексику, единицы речевого этикета, обслуживающие ситуации общения в рамках новых тем, в том числе профильно-ориентированных;

– новые значения изученных глагольных форм (видовременных, неличных), средств и способов выражения модальности, условия, предположения, причины, следствия, побуждения к действию;

– лингвострановедческую и страноведческую информацию, расширенную за счет новой тематики и проблематики речевого общения, с учетом выбранного профиля;

• **уметь**

в области говорения:

– вести диалог (диалог-расспрос, диалог-обмен мнениями/суждениями, диалог-побуждение к действию, этикетный диалог и их комбинации) официального и неофициального характера в бытовой, социокультурной и учебно-трудовой сферах, используя аргументацию, эмоционально-оценочные средства;

– рассказывать, рассуждать в связи с изученной тематикой, проблематикой прочитанных/прослушанных текстов, описывать события, излагать факты, делать сообщения, в том числе связанные с тематикой выбранного профиля;

– создавать словесный социокультурный портрет своей страны и стран / страны изучаемого языка на основе разнообразной страноведческой и культу-роведческой информации;

в области аудирования:

– понимать относительно полно (общий смысл) высказывания на изучаемом иностранном языке в различных ситуациях общения;

- понимать основное содержание аутентичных аудио- или видеотекстов познавательного характера на темы, связанные с личными интересами или с выбранным профилем, выборочно извлекать из них необходимую информацию;
- оценивать важность/новизну информации, передавать свое отношение к ней;

в области чтения:

- читать аутентичные тексты разных стилей (публицистические, художественные, научно-популярные, прагматические, а также несложные специальные тексты, связанные с тематикой выбранного профиля), используя основные виды чтения (ознакомительное, изучающее, просмотровое /поисковое) в зависимости от коммуникативной задачи;

в области письменной речи:

- описывать явления, события, излагать факты в письме личного и делового характера; заполнять различные виды анкет, сообщать сведения о себе в форме, принятой в стране/странах изучаемого языка; составлять письменные материалы, необходимые для презентации результатов проектной деятельности;

• использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для:

- успешного взаимодействия в различных ситуациях общения, в том числе профильно-ориентированных; соблюдение этикетных норм межкультурного общения;
- расширения возможностей использования новых информационных технологий в профессионально-ориентированных целях;
- расширения возможностей трудоустройства и продолжения образования;
- участия в профильно-ориентированных интернет-форумах, межкультурных проектах, конкурсах, олимпиадах;
- обогащения своего мировосприятия, осознания места и роли родного и иностранного языков в сокровищнице мировой культуры (Новые государственные стандарты..., 2004).

Таким образом, цели профильного обучения иностранному языку несколько отличаются от целей общеобразовательного базового курса и, прежде всего, благодаря тому что:

- 1) расширяется компонентный состав развиваемой иноязычной коммуникативной компетенции за счет формирования самых элементарных основ лингвистической компетенции, то есть элементарных знаний о языковедческих науках, более систематизированных представлений о категориях языка, речи и элементарных теоретических основах конкретного иностранного языка;
- 2) в качестве целевого профессионально-ориентированного умения рассматривается перевод с иностранного языка на родной.

Есть основание полагать, что на базовом уровне иноязычная подготовка школьников будет соответствовать *пороговому уровню* (в терминах Совета Европы), а на профильном — *приближаться к достижению порогового продвинутого уровня*, приобретая, кроме того, определенную специализацию, то есть профильную направленность.

Благодаря личностной ориентации образования и принципам дифференциации и индивидуализации обучения старшекласники как бы включаются в процесс целеполагания и могут выбрать для себя соответствующий их желаниям, потребностям, возможностям уровень обученности по иностранным языкам и направленность обучения, соответствующую их профессиональным устремлениям и планам на будущее (в отношении использования иностранного языка).

3. Исходные характеристики профильного обучения иностранным языкам

Содержание обучения определяется, как известно, действующим в тот или иной период Государственным образовательным стандартом и Примерными программами, составленными на его основе (2004).

Вот как представлено в стандарте содержание обучения иностранным языкам на базовом уровне.

Предметное содержание речи

Социально-бытовая сфера: Повседневная жизнь, быт, семья. Межличностные отношения. Здоровье и забота о нем.

Социально-культурная сфера: Жизнь в городе и сельской местности. Научно-технический прогресс. Природа и экология. Молодежь в современном обществе. Досуг молодежи. Страна/страны изучаемого языка, их культурные особенности, достопримечательности. Путешествия по своей стране и за рубежом.

Учебно-трудовая сфера: Современный мир профессий. Планы на будущее, проблема выбора профессии. Роль иностранного языка в современном мире.

Виды речевой деятельности

Говорение

Диалогическая речь

Совершенствование владения всеми видами диалога на основе новой тематики и расширения ситуаций официального и неофициального общения.

Развитие умений: участвовать в беседе/дискуссии на знакомую тему, осуществлять запрос информации, обращаться за разъяснениями, выражать свое отношение к высказыванию партнера, свое мнение по обсуждаемой теме.

Монологическая речь

Совершенствование умений устно выступать с сообщениями в связи с увиденным/прочитанным, по результатам работы над иноязычным проектом.

Развитие умений: делать сообщения, содержащие наиболее важную информацию по теме/проблеме; кратко передавать содержание полученной информации; рассказывать о себе, своих планах, своем окружении, обосновывая свои намерения/поступки; рассуждать о фактах/событиях, приводя примеры, аргументы, делая выводы; описывать особенности жизни и культуры своей страны/стран изучаемого языка.

Аудирование

Дальнейшее развитие умений: понимания на слух (с различной степенью полноты и точности) высказываний собеседников в процессе общения, а также содержание аутентичных аудио- и видеотекстов различных жанров и длительности звучания; понимания основного содержания несложных звучащих текстов монологического и диалогического характера, теле- и радиопередач в рамках изучаемых тем; выборочного понимания необходимой информации в объявлениях и информационной рекламе; относительно полного понимания высказываний собеседника в наиболее распространенных стандартных ситуациях повседневного общения.

Развитие умений: отделять главную информацию от второстепенной; выявлять наиболее значимые факты, определять свое отношение к ним; извлекать из аудиотекста необходимую/интересующую информацию.

Чтение

Дальнейшее развитие всех основных видов чтения аутентичных текстов различных стилей: публицистических, научно-популярных (в том числе страноведческих), художественных, прагматических, а также текстов из разных областей знания (с учетом межпредметных связей): ознакомительного чтения — понимание основного содержания сообщений, репортажей, отрывков из произведений художественной литературы, несложных публикаций научно-познавательного характера; изучающего чтения — полное и точное понимание информации прагматических текстов (инструкций, рецептов, статистических данных); просмотрового/поискового чтения — выборочное понимание необходимой/интересующей информации из текста статьи, проспекта.

Развитие умений: выделять основные факты; отделять главную информацию от второстепенной; предвосхищать возможные события/факты; раскрывать причинно-следственные связи между фактами; понимать аргументацию; извлекать требующуюся информацию; определять свое отношение к прочитанному.

Письменная речь

Развитие умений: писать личное письмо, заполнять анкеты, бланки; излагать сведения о себе в форме, принятой в странах изучаемого языка (автобиографии/резюме); составлять план, тезисы устного/письменного сообщения, в том числе на основе выписок из текста; расспрашивать в личном письме о новостях и сообщать их; рассказывать об отдельных фактах /событиях своей жизни, выражая свои суждения и чувства, описывать планы на будущее.

Языковые знания и навыки

Орфография

Совершенствование орфографических навыков, в том числе применительно к новому языковому материалу.

Произносительная сторона речи

Совершенствование слухо-произносительных навыков, в том числе применительно к новому языковому материалу.

Лексическая сторона речи

Расширение объема продуктивного и рецептивного лексического минимума за счет лексических средств, обслуживающих новые темы, проблемы и ситуации устного и письменного общения, а также оценочной лексики, реплик-клише речевого этикета, отражающих особенности культуры страны/стран изучаемого языка. Расширение потенциального словаря за счет овладения новыми словообразовательными моделями, интернациональной лексикой. Развитие соответствующих лексических навыков.

Грамматическая сторона речи

Расширение объема значений изученных грамматических явлений: видо-временных, неличных и неопределенно-личных форм глагола, форм условного наклонения, объема использования косвенной речи (косвенного вопроса, приказа/побуждения). Согласование времен. Развитие соответствующих грамматических навыков. Систематизация изученного грамматического материала.

Социокультурные знания и умения

Развитие страноведческих знаний и умений, основанных на сравнении фактов родной культуры и культуры стран изучаемого языка. Увеличение их объема за счет новой тематики и проблематики речевого общения, в том числе межпредметного характера.

Компенсаторные умения

Совершенствование умений: пользоваться языковой и контекстуальной догадкой при чтении и аудировании; прогнозировать содержание текста по заголовку/началу текста; использовать текстовые опоры различного вида (подзаголовки, таблицы, графики, шрифтовые выделения, комментарии, сноски); игнорировать трудности, не влияющие на понимание основного содержания текста; использовать переспрос и словарные замены в процессе устно-речевого общения.

Учебно-познавательные умения

Развитие общих учебных умений, связанных с приемами самостоятельного приобретения

знаний: использовать двуязычные и одноязычные (толковые) словари и другую справочную литературу, обобщать информацию, фиксировать содержание сообщений, выделять нужную/основную информацию из различных источников на изучаемом иностранном языке.

Развитие специальных учебных умений: интерпретировать языковые средства, отражающие особенности культуры стран изучаемого языка, использовать выборочный перевод для уточнения понимания иноязычного текста³².

Как видно из фрагмента федерального компонента Государственного образовательного стандарта по иностранным языкам основу содержания данного курса составляет общекультурная тематика, затрагивающая проблемы жизни современной молодежи в странах изучаемого языка и в нашей стране.

Отобранный языковой минимум (лексический, грамматический и др.) коммуникативно достаточен, чтобы обеспечить функциональную грамотность во владении иностранным языком и достижение планируемого порогового уровня обученности.

Поскольку базовый курс направлен на завершение общеобразовательной подготовки школьников по предмету, то структура его в основном та же, что и структура курса основной школы.

А как представлено содержание обучения иностранным языкам на профильном уровне?

Речевые умения

Предметное содержание речи

Социально-бытовая сфера: Повседневная жизнь, быт, семейные традиции и межличностные отношения в разных культурах. Проблемы экологии и здоровья.

Социально-культурная сфера: Проблемы города и села. Научно-технический прогресс, его перспективы и последствия. Роль молодежи в современном обществе, ее интересы и увлечения. Культурно-исторические особенности своей страны и стран изучаемого языка. Вклад России и стран изучаемого языка в развитие науки и мировой культуры. Великие исторические события прошлого и современности. Проблемы современного общества.

Учебно-трудовая сфера: Современный мир профессий. Рынок труда и выбор будущей профессии. Роль владения иностранными языками в современном мире. Возможности и перспективы самообразования. Новые информационные технологии.

Виды речевой деятельности

Говорение, диалогическая речь

Совершенствование умений вести все виды диалога и комбинировать их на основе расширенной тематики в ситуациях официального и неофициального повседневного общения, включая профессионально-ориентированные ситуации. Вести полилог, в том числе в форме дискуссии, с соблюдением норм речевого этикета, принятых в стране/странах изучаемого языка.

Развитие умений: участвовать в разговоре, беседе в ситуациях повседневного общения, обмениваясь информацией, высказывать и аргументировать свою точку зрения, расспрашивать собеседника, уточняя интересующую информацию, брать на себя инициативу в разговоре, вносить пояснения/дополнения, выражать эмоции различного характера.

Монологическая речь

Развитие умений: публичных выступлений (сообщение, доклад, представление результатов работы по проекту, ориентированному на выбранный профиль); подробного/краткого изложения прочитанного/прослушанного/увиденного; давать характеристику персонажей художественной литературы, театра и кино, выдающихся исторических личностей, деятелей науки и культуры, представлять свою страну и ее

³² См. Новые государственные стандарты по иностранным языкам, 2-11 классы.— М.: АСТ-Астрель, 2004.

культуру в иноязычной среде, выражать свои впечатления о странах изучаемого языка и их культуре; высказывать и аргументировать свою точку зрения; делать выводы; оценивать факты/события современной жизни и культуры.

Аудирование

Дальнейшее развитие слушания и понимания (с различной степенью полноты и точности) высказываний собеседника, а также содержания аутентичных аудио- и видеотекстов; основного содержания аудио- и видеотекстов в рамках знакомой тематики, в том числе профильной, или в области личных интересов; выборочное понимание значимой/интересующей информации в иноязычных аудио- и видеотекстах; относительно полное понимание высказываний носителя языка в наиболее распространенных стандартных ситуациях повседневного общения.

Развитие умений: определять тему/проблему, выделять факты/примеры/аргументы в соответствии с поставленным вопросом/проблемой, обобщать содержащуюся в аудио-/телетексте фактическую и оценочную информацию, определять свое отношение к ней.

Чтение

Совершенствование чтения и понимания (с различной степенью точности и полноты) аутентичных текстов различных стилей: научно-популярных, публицистических, художественных, прагматических, в том числе связанных с тематикой выбранного профиля, с использованием различных стратегий/видов чтения: ознакомительное чтение — понимание основного содержания сообщений, репортажей, публикаций научно-познавательного характера, отрывков из произведений художественной литературы, а также обзоров и интервью; изучающее чтение — полное и точное понимание информации прагматических текстов, а также научно-популярных статей в рамках выбранного профиля, отрывков из произведений художественной литературы; просмотровое/поисковое чтение — извлечение необходимой информации из текста статей, проспектов, информационно-справочного материала.

Развитие умений выделять основные факты; отделять главную информацию от второстепенной; предвосхищать возможные события/факты; раскрывать временные и причинно-следственные связи между событиями и явлениями, и развитие умений обобщать описываемые факты/явления; оценивать важность/новизну/достоверность информации; понимать смысл текста и его проблематику, используя элементы анализа текста; отбирать значимую информацию в тексте/ряде текстов для решения задач проектно-исследовательской деятельности.

Письменная речь

Развитие умений: писать личное (а также деловое) письмо, заполнять анкеты, бланки; излагать сведения о себе в форме, принятой в странах изучаемого языка (автобиографии/резюме), заполнять анкеты/формуляры; фиксировать необходимую информацию из прочитанного/прослушанного/увиденного; составлять тезисы или развернутый план выступления, использовать письменную речь на иностранном языке в ходе проектно-исследовательской деятельности; описывать события/факты/явления, письменно сообщать/запрашивать информацию, выражать собственное мнение/суждение; кратко передавать содержание несложного текста; излагать содержание прочитанного/прослушанного иноязычного текста в тезисах, рефератах, обзорах; кратко записывать основное содержание лекций учителя; фиксировать и обобщать необходимую информацию, полученную из разных источников, в том числе в русле выбранного профиля.

Перевод

Развитие профильно-ориентированных умений письменного перевода текстов, связанных с тематикой профиля, с иностранного на русский язык.

Социокультурные знания и умения

Расширение объема лингвострановедческих и страноведческих знаний за счет новой тематики и проблематики речевого общения с учетом специфики выбранного профиля: углубление знаний о стране/странах изучаемого языка, их науке и культуре, исторических и современных реалиях, общественных деятелях, месте этих стран в мировом сообществе, мировой культуре, взаимоотношениях с нашей страной; расширение объема лингвистических и культуроведческих знаний, навыков и умений, связанных с адекватным использованием языковых средств и правил речевого и неречевого поведения в соответствии с нормами, принятыми в странах изучаемого языка.

Языковые знания и навыки

Овладение основами знаний о системе изучаемого языка и следующими языковыми знаниями и навыками (рецептивными и продуктивными).

Орфография

Совершенствование орфографических навыков, в том числе применительно к новой лексике, связанной с выбранным профилем.

Произносительная сторона речи

Совершенствование ранее сформированных слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков.

Лексическая сторона речи

Увеличение объема продуктивного и рецептивного языкового материала, в частности, за счет идиоматических выражений, синонимов, антонимов, оценочной лексики, единиц речевого этикета, обслуживающих ситуации общения в рамках отобранных тем, в том числе профильно-ориентированных. Расширение объема потенциального словаря. Развитие и совершенствование соответствующих лексических навыков.

Грамматическая сторона речи

Расширение объема знаний о значении глагольных форм (видовременных, неличных), средств выражения модальности, способов выражения условия, предположения, причины, следствия, побуждения к действию. Развитие и совершенствование соответствующих грамматических навыков за счет перехода части рецептивного грамматического материала (предназначенного только для понимания при чтении) в продуктивный. Систематизация изученных грамматических средств.

Компенсаторные умения

Расширение объема умений в использовании имеющегося иноязычного речевого опыта для преодоления трудностей общения, вызванных дефицитом языковых средств. Развитие умений: использования справочного аппарата — комментариев, сносок; прогнозирования содержания текста по предваряющей информации — заголовку, началу; использования переспроса для уточнения понимания; умений использовать риторические вопросы, паралингвистические (внеязыковые) средства, структуру текста; понимать значение неизученных языковых средств на основе лингвистической и контекстуальной догадки; использовать перифраз/толкование, синонимы; производить эквивалентные замены для дополнения, уточнения, пояснения мысли.

Учебно-познавательные умения

Развитие специальных учебных умений, обеспечивающих освоение языка и культуры: поиск и выделение в тексте новых лексических средств (включая лингвострановедческие реалии); соотнесение средств выражения и коммуникативного намерения говорящего/пишущего; анализ языковых трудностей текста для более полного понимания смысловой

информации; группировка и систематизация языковых средств по определенному признаку (формальному, коммуникативному); заполнение обобщающих схем/таблиц для систематизации языкового, страноведческого/культуроведческого материала; интерпретация лингвистических и культуроведческих фактов в тексте; умение пользоваться словарями различных типов, современными информационными технологиями (Там же).

Как отмечается в стандарте, оба выделяемые в стандарте уровня — базовый и профильный — имеют общеобразовательный характер, однако они ориентированы на приоритетное решение разных комплексов задач.

Базовый уровень стандарта учебного предмета ориентирован на формирование общей культуры и в большей степени связан с мировоззренческими, воспитательными и развивающими задачами общего образования, задачами социализации.

Профильный уровень стандарта учебного предмета выбирается исходя из личных склонностей, потребностей учащегося и ориентирован на его подготовку к последующему профессиональному образованию или профессиональной деятельности (Новые государственные стандарты по иностранным языкам, 2004, с. 83).

Поскольку профильное обучение иностранным языкам в какой-то степени открывает новую страницу в отечественной методике обучения иностранным языкам, рассмотрим его подробнее.

4. Структура и содержание профильного обучения

В соответствии с „Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года” профильное обучение старшеклассников рассматривается как система специализированной подготовки в старших классах образовательной школы, ориентированная на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда.

Как отмечается в „Концепции профильного образования на старшей ступени общеобразовательной школы” (2002), „профильное обучение — средство дифференциации и индивидуализации обучения, когда за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитываются интересы, склонности и способности учащихся, создаются условия для образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования” (Концепция профильного образования..., 2002, с. 3).

В концепции подчеркивается, что любая форма профилизации обучения требует сокращения инвариантного компонента содержания школьного образования, и это отличает профильную школу от моделей школ с углубленным изучением отдельных предметов. В последних один-два предмета изучаются углубленно, в то время как остальные предметы не подвергаются изменениям, а от этого увеличивается нагрузка школьников. Реализация же „профильного обучения возможна только при условии сокращения непрофилирующих предметов, изучаемых с целью завершения базовой общеобразовательной подготовки учащихся” (Концепция профильного образования..., 2002, с. 7).

Модель общеобразовательной школы с профильным обучением предусматривает на старшей ступени разнообразную комбинацию учебных курсов, на основе которых складывается гибкая система профильного обучения. Это три типа учебных курсов: а) базовые общеобразовательные, б) профильные, в) элективные и факультативные.

Базовые общеобразовательные курсы обязательны для всех учащихся. Их набор (в основном с небольшими вариантами) один и тот же во всех профилях: математика, история, русский и иностранный языки, мировая художественная культура (МХК), физическая культура и интегрированные курсы обществознания и естествознания.

Профильные курсы — углубленные курсы для старшей ступени школы, нацеленные на профессиональную ориентацию школьников, на их начальную специализацию в конкретной предметной области, например: родного языка и литературы, биологии, химии, физики, истории, обществознания, иностранного языка и т.д.

Из набора нескольких учебных курсов и складывается ядро профиля. Например, русский

язык, иностранный язык, литература определяют содержание филологического профиля; физика, математика, биология, химия — естественно-научного профиля и т.д.

Элективные курсы — обязательные курсы по выбору школьников, входящие на старшей ступени в состав профиля. Они могут расширять, дополнять и видоизменять профиль. Например, элективные курсы „Введение в переводческую деятельность”, „Великие деятели культуры страны изучаемого языка” и т.п. могут входить в филологический профиль, а „Великие общественные деятели и их роль в мировой истории”, „Введение в правоведение” — в социально-гуманитарный.

В концепции профильного обучения отмечается, что „предлагаемая система не ограничивает школу в организации того или иного профиля обучения (или нескольких профилей одновременно), а школьника в выборе различных наборов базовых общеобразовательных, профильных и элективных курсов, которые в совокупности и составят его индивидуальную образовательную траекторию. На основе курсов трех типов: базовых общеобразовательных, профильных и элективных возможно такое построение учебного процесса, когда комбинации общеобразовательных и профильных курсов дадут самые различные формы профилизации для школы в целом, для отдельных классов в ней, для группы учащихся” (Концепция профильного образования..., 2002).

Что касается профильного обучения именно иностранному языку, то оно предполагает, как отмечалось, более углубленное его изучение, а также определенную специализацию, нацеленность содержания обучения на выбранный профиль, как правило, с учетом планов старшеклассников на будущее: характера дальнейшего обучения в среднем специальном или высшем учебном заведении и соответствующей сферы будущей профессиональной деятельности. Хотя последняя может и не полностью соответствовать выбранному в школе профилю, так как профессиональные устремления могут с взрослением и развитием человека видоизменяться.

В базисном учебном плане даны только некоторые примеры возможных профилей. Так, „иностраннй язык” в качестве профильного учебного предмета представлен лишь в филологическом профиле. А между тем он может входить и в другие профили: социально-гуманитарный, социально-экономический, в разные естественно-научные профили и т.д.

В филологическом профиле именно сам иностранный язык в единстве с литературой и страноведением выступает в качестве цели углубленного изучения. В других профилях он одновременно выступает и как средство изучения другой предметной области (например, экономики, истории, информатики, естественно-научных дисциплин), причем как средство, которым надо хорошо владеть.

Рассмотрим учебный план филологического профиля.

Учебные предметы	Число недельных учебных часов за два года обучения
I. Базовые общеобразовательные предметы	
Математика	6
История	6
Обществоведение (включая экономику и право)	4
Естествознание	6
Мировая художественная культура	2
Физическая культура	4
II. Профильные учебные предметы	
Русский язык	6
Литература	10
Иностраннй язык	12
Второй иностранный язык	4
III. Элективные учебные предметы (три курса на выбор)	

Учебные предметы, предлагаемые образовательным учреждением, учебные практики, проекты, исследовательская деятельность	6
IV. Региональный компонент	
По усмотрению региона	4

Как видно из таблицы, в качестве базовых общеобразовательных предметов выступают: математика, история, интегративный курс обществоведения (включающий экономику и право), интегративный курс естествознания (включающий основы естественно-научных предметов — биологию, физику, химию, географию), мировая художественная культура и физическая культура. Интегративный курс естествознания позволяет сохранить основы естественнонаучного образования, но в несколько усеченном виде, чтобы не допустить перегрузки школьников.

Профильные учебные предметы: русский язык, литература, иностранный язык, второй иностранный язык — позволяют выбрать два направления профилирования: либо с акцентом на родной язык и литературу, либо на иностранные языки. Каждое из этих направлений предусматривает взаимосвязанное обучение языковым учебным предметам и нацелен на то, чтобы заложить основы филологического образования и подготовить старшеклассников к дальнейшему образованию в этом направлении. Как отмечается в Федеральном государственном образовательном стандарте по иностранным языкам, филологический профиль ориентирует на получение профессии учителя/преподавателя иностранного языка/языков, переводчика, лингвиста-исследователя, библиотекаря.

Подключение элективных курсов на старшей ступени школы позволяет несколько видоизменить филологический профиль, придать ему, в частности, прикладной характер, например, с помощью таких элективных курсов, как „Введение в переводческую деятельность”, „Введение в журналистику” и др. Это расширяет диапазон профильной подготовки и сферу выбора профессии.

Рассмотрим структуру профильного обучения иностранным языкам в принципиальном плане.

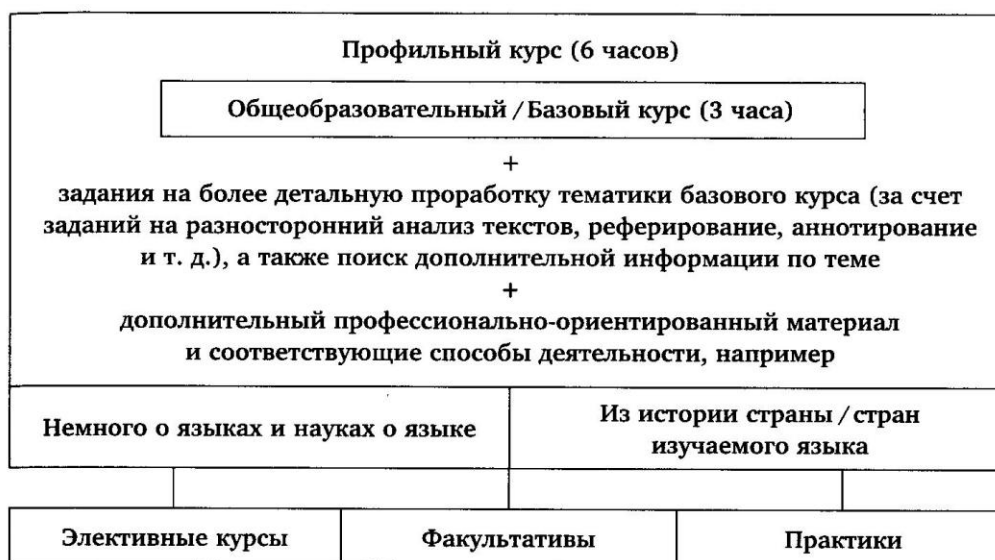
Как отмечалось, профильный курс, на который отводится шесть часов в неделю в 10-м классе и шесть часов в неделю в 11-м классе, включает в себя общеобразовательный базовый курс, строится на его основе, но также включает дополнительный профильно-ориентированный материал. Кроме того, он может быть углублен и расширен и/или модифицирован за счет специализированных элективных курсов (обязательных курсов по выбору школьников), часы на которые выделяются из школьного компонента базисного учебного плана. По усмотрению региона, школы могут быть также подключены факультативы, практики.

Представим структуру профильного обучения в виде схемы (на примере филологического профиля) (см. стр. 315).

Рассмотрим содержание профильного курса.

Выше уже подчеркивалось, что, прежде всего, содержание профильного курса включает содержание базового курса. Однако наличие большего количества учебных часов позволяет несколько расширить тематику по сравнению с общеобразовательным курсом (например, за счет такой проблематики, как „Возможность продолжения образования в России и за рубежом”, „Основные культурно-исторические вехи в развитии изучаемых стран”, „Вклад России и стран изучаемого языка в развитие науки и культуры”) и, кроме того, более тщательно/углубленно проработать материал базового курса. Последнее имеет место, если, в частности, больше внимания уделять:

Схема 3.1. Структура профильного обучения



- лингвистическим знаниям, например: систематизации грамматических категорий, анализу грамматического строя изучаемого иностранного языка по сравнению с родным, а так же закономерностям лексической стороны речи — обобщению особенностям основных единиц языка (слова, предложения, текста), например, систематизации знаний по проблемам многозначности слова, синонимии, антонимии, заимствований и т. п.;

- стилистическим особенностям устной и письменной речи, жанровому разнообразию текстов, выразительным средствам изучаемого иностранного языка, в частности фразеологическим выражениям, пословицам и поговоркам;

- литературе и страноведению, интегрированных в курс „иностранный язык” (в том числе в историческом аспекте для филологического и социально-гуманитарного профиля).

Таким образом, углубленное изучение иностранного языка в профильном курсе осуществляется в трех направлениях:

1. На материале инвариантного ядра содержания обучения, то есть в рамках базового курса, за счет включения факультативных для базового курса и обязательных для профильного курса заданий на более тщательную проработку некоторых аспектов рассматриваемых проблем, на поиск дополнительной информации, в частности с использованием проектной деятельности школьников, написания рефератов, сочинений и т.п.
2. На дополнительном профильно-ориентированном материале, характер которого зависит от выбранного профиля.
3. На материале элективных курсов, факультативов, практик.

Углубленное изучение предусматривает развитие и совершенствование всех видов речевой деятельности в рамках тематики, указанной в стандарте и примерных программах.

В плане развития монологической речи особое значение приобретает обучение связному аргументированному высказыванию по теме и/или на основе прочитанного или прослушанного текста, а также реферированию и аннотированию текста. Применительно к диалогической речи — обучение обсуждению, дискуссии с использованием аргументации своей точки зрения, вежливого выражения несогласия с точкой зрения партнера, а также с использованием языковых средств для выражения компромисса.

Становятся более разнообразными ситуации общения, включая и ролевой репертуар, в том числе за счет профильно-ориентированных ситуаций (например, беседа будущего учителя иностранного языка с зарубежным учителем/учеником и т.п.). Увеличивается объем читаемого: актуальных публицистических текстов, отрывков из произведений художественной литературы, разнообразных прагматических текстов типа рекламы,

объявлений, инструкций и т.д., научно-популярных профильно-ориентированных текстов. При этом используются все стратегии/виды чтения: ознакомительное, изучающее, просмотровое/поисковое, а так же стилистический анализ текста, его перевод. Перевод выступает не только как средство уточнения непонятого и вынесения понимания во внешний план (как, например, при контроле чтения), но и как вид речевой деятельности, как профессионально-ориентированное умение.

Больше внимания уделяется аудированию, в том числе с письменной фиксацией основных фактов содержания текста для лучшего их запоминания и развития соответствующего профессионально-ориентированного умения (важного, в частности, при продолжении образования в вузе, например запись лекций на иностранном языке и др.). Кроме того, больше внимания уделяется и письменной речи, в том числе таким ее видам, как составление тезисов, реферирование, аннотирование, переписка (в частности, применительно к деловой сфере общения).

Кроме того, на содержание профиля немалое влияние оказывают элективные курсы. Рассмотрим этот вопрос в следующем разделе.

5. Соотношение элективных курсов с профилем

Элективные курсы могут, прежде всего, различаться по своим функциям. Они могут иметь, как отмечалось, ту же предметную направленность (например, филологическую) и служить углублению и расширению профильного курса. В качестве примеров можно назвать следующие курсы: „Кто такие полиглоты”, „Великие писатели и поэты страны изучаемого языка” и т.п.

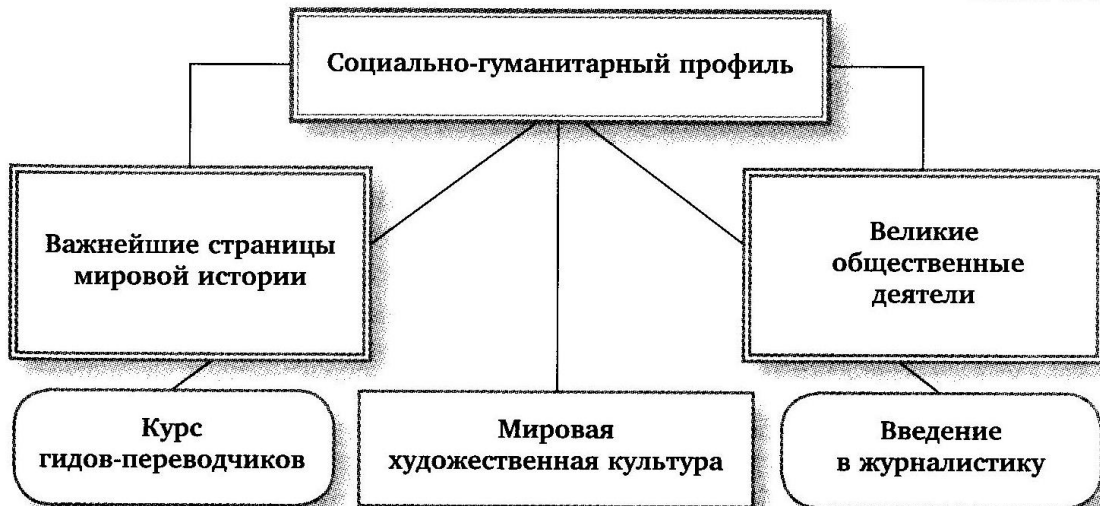
Они могут быть направлены на изучение другой предметной области и тогда иностранный язык выступает как одно из средств для этого (используются иноязычные источники информации, собирается терминология и т.д.). В качестве примеров могут быть названы такие элективные курсы, как: „Введение в экономику”, „Введение в юриспруденцию/право” и т.п.

Элективные курсы могут носить прикладной характер и служить введению в какую-либо специализированную деятельность с использованием иностранного языка, например: „Введение в переводческую деятельность”, „Язык делового общения” (ведение деловой переписки, оформление сделок и т.п.), „Введение в журналистику”. Характерно, что многие элективные курсы межпредметны и могут сочетаться с разными профилями.

Примеры возможных элективных курсов в рамках филологического и социально-гуманитарного профилей показаны на схемах.



Схема 3.3



Как видно из схем, элективные курсы, углубляющие и расширяющие содержание профиля, взяты в двойную рамку. Элективные курсы, направленные на изучение другой предметной области, даны в одинарной прямоугольной рамке, а прикладные элективные курсы — в овальной рамке.

Однако следует заметить, что некоторые из указанных здесь элективных курсов условно отнесены к той или иной группе элективных курсов, так как сочетают в себе признаки двух групп, например элективный курс „Введение в журналистику”. Он в рамках указанных профилей направлен на изучение другой предметной области и одновременно нацелен на овладение специализированным видом деятельности, то есть рассматривается нами как прикладной.

Это обусловлено тем, что применительно к филологическому профилю он может служить средством придания этому профилю прикладной направленности, то есть средством усиления его прагматической значимости, что существенно в наше время в условиях рыночной экономики.

Рассмотрение схем позволяет сделать еще два вывода. Во-первых, подтвердить, что некоторые элективные курсы могут входить в разные профили, например курс „Введение в

журналистику”; во-вторых, проиллюстрировать востребованность иностранного языка, который с помощью элективных курсов „Введение в переводческую деятельность”, „Курс гидов-переводчиков” может быть включен в другие профили, в том числе естественно-научный, технологический.

Итак, элективные курсы могут видоизменять содержание профильного обучения иностранному языку в следующих основных направлениях: углублять и расширять его; интегрировать его с другой предметной областью и изменять его специализацию/профессиональную направленность; придавать ему прикладной характер, также меняя его специализацию.

Это, как отмечалось, делает, например, филологический профиль весьма востребованным для тех, кто правильно информирован о его возможностях.

Таким образом, профильное обучение иностранным языкам представляет многоярусную, вариативную и динамичную систему, и предоставляет большие возможности старшеклассникам для выстраивания индивидуальных маршрутов, индивидуальных программ обучения.

Однако возникает вопрос, как быть старшекласснику, если он выбирает другой неязыковой профиль и одновременно хочет изучать иностранный язык на профильном уровне? Иначе говоря, может ли быть иностранный язык включен в другой нефилологический профиль в качестве профильного учебного предмета?

Ответы на эти вопросы по сути содержатся в самом базисном учебном плане, в котором, как отмечалось, говорится, что филологический профиль дан в качестве примера и что могут быть самые разные сочетания базовых и профильных учебных предметов при конструировании профиля. Подробнее об этом см. работу И.Л. Бим „Профильное обучение иностранным языкам. Проблемы и перспективы” (М., 2006).

Существенным аргументом для включения иностранного языка в состав других профилей может служить его востребованность в современном мире профессий, признание изучения иностранного языка приоритетным направлением модернизации содержания школьного образования.

6. Основные принципы профильного обучения иностранным языкам

Для старшей ступени обучения, как и для любого другого институционального обучения вообще существенное значение имеют общедидактические принципы, а также частнометодические, используемые в общеобразовательной школе.

Вместе с тем некоторые дидактические и частнометодические принципы приобретают на старшей ступени, и особенно в профильном обучении, некоторую специфику и особую значимость, или являются новыми. Рассмотрим их несколько подробнее:

- принцип коммуникативно-когнитивной социокультурной/культуроведческой/межкультурной направленности обучения, обеспечивающий речевое и культурное развитие личности средствами иностранного языка, формирование человека с развитыми ценностными ориентациями, осознающего особенности своей культуры и способного приобщиться к иной национальной культуре, умеющего взаимодействовать с представителями других народов и культур, добиваться взаимопонимания, проявлять толерантность к необычным проявлениям иной ментальности и иной культуры. Это должно способствовать социальной адаптации старшеклассников в условиях рыночных отношений и все расширяющихся всесторонних международных, экономических и межкультурных связей нашего государства;
- принципы дифференциации и индивидуализации обучения;
- принцип учета и развития профессиональной ориентации старшеклассников, в том числе за счет предоставления им возможности углубленного изучения иностранного языка, исходя из их профессиональных устремлений (как цели дальнейшего профессионального изучения иностранного языка или как средства для интеграции его с другой предметной областью), то есть в зависимости от места иностранного языка в их планах на будущее;

- принцип возрастания удельного веса самостоятельности школьников, развития их автономии, сознательного отношения к организации своей учебной деятельности, вплоть до планирования своей индивидуальной траектории обучения. Это определяет место учителя в учебном процессе как консультанта, помощника, партнера по общению и направляет его усилия на всестороннюю активизацию интеллектуальной сферы школьников, их коммуникативной и учебно-познавательной деятельности, делает акцент на их самоопределение, самореализацию, развитие рефлексии;

- принцип интенсификации речевого и социального взаимодействия школьников средствами иностранного языка, обеспечивающий корпоративность обучения и ориентирующий на широкое использование таких педагогических технологий, как: обучение в сотрудничестве, проектная методика, ролевая игра, в том числе профессионально-ориентированная ролевая игра, и т.п.;

- принципы опоры на уже имеющийся опыт учения, развитие самообразовательных потребностей в изучении языков;

- принцип реализации реальной преемственности языкового образования между всеми звеньями системы образования: между основной и старшей школой, между школой и вузом. Это обеспечивается тем, что на старшей ступени школьного обучения особую роль приобретает, с одной стороны, повторение и систематизация изученного ранее в основной школе, с другой — учет профессиональных устремлений старшеклассников и их ориентация либо на продолжение языкового образования в вузе, либо на осуществление сразу после окончания школы конкретной деятельности с использованием иностранного языка (например, в качестве секретаря-референта, в гостиничном или туристическом бизнесе и т.п.);

- принцип продуктивности, нацеливающий на совершенствование как материальных продуктов учебной деятельности старшеклассников — их речевых высказываний в форме устных и письменных текстов, а также интегрированных продуктов проектной деятельности: таблиц, схем, альбомов, коллажей, так и нематериальных продуктов — в форме принятия смыслового решения в результате прослушивания или чтения текста: интересно/неинтересно, ново/не ново, нужно/не нужно и т.п., а также в форме прироста знаний, навыков, умений и других духовных приращений в плане образования, воспитания и развития (мировосприятие, ценностные ориентации и т.д.).

Все эти принципы продиктованы личностно-ориентированным подходом как новой парадигмой образования и воспитания. Следует отметить, что некоторые из перечисленных принципов носят общедидактический характер, например: принцип возрастания удельного веса самостоятельности старшеклассников, принцип реализации преемственности между школой и вузом, принцип продуктивности обучения, но они приобретают, как вытекает из сказанного выше, применительно к обучению иностранным языкам особую специфику.

7. Организация профильного обучения иностранным языкам

Организация обучения в рамках базового курса в старшей школе примерно та же, что и в основной школе. Так же, как в 8-9-х классах к базовому курсу могут быть подключены единичные факультативы (по интересам), а в период предпрофильной подготовки — элективные курсы, практики, но в значительно меньшем объеме, чем в профильном курсе.

Что касается организации профильного обучения, то она может быть рассмотрена на разных уровнях. Начнем с самого общего плана.

В концепции профильного обучения („Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования”, 2002) выделяются следующие основные модели организации профильного обучения:

Модель внутришкольной профилизации, внутри которой выделяются два подвида: однопрофильная школа (школа, выбравшая только один профиль, например физико-математический или социально-гуманитарный); многопрофильная школа (реализующая

несколько профилей).

Модель сетевой организации, когда профильное обучение осуществляется за счет организованного привлечения образовательных ресурсов других образовательных учреждений. В этом случае возможны два варианта. Несколько школ объединяются вокруг одной школы, обладающей достаточным материальным и кадровым потенциалом, которая для этих школ выполняет роль „ресурсного центра”. Эти школы обеспечивают в полном объеме общеобразовательную/базовую подготовку старшекласников и частично профильную (главным образом за счет элективных курсов). Основную профильную подготовку реализует „ресурсный центр”. Школа может в организации профильного обучения кооперироваться с другими образовательными учреждениями, например учреждениями дополнительного образования (кружками по интересам, клубами и т. п.), а также высшего образования (например, подготовительные курсы при вузах), среднего и начального профессионального образования (НПО/СПО) и др.

В „Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования” отмечается, что возможен вариант, когда школа не ориентирована на конкретный профиль, но предоставляет школьникам большое количество элективных курсов, с помощью которых школьники могут удовлетворять свои образовательные потребности в профилировании образования на старшей ступени. При этом обучение может быть организовано в „разнообразных учебных межклассных группах”. (Концепция профильного обучения на старшей ступени..., 2002, с. 8).

Однако возникает вопрос, как при этом складывается учебная нагрузка школьников? Удастся ли сократить объем базовых учебных предметов, как это предполагает профильное обучение? Возможно ли с помощью одних только элективных курсов дать профильную подготовку в объеме, соответствующем базовому учебному плану?

Влияет на организацию профильного обучения и использование разнообразных форм организации непосредственно самого образовательного процесса. Это как бы уже следующий уровень рассмотрения проблемы. Так, исследователи отмечают большую вариативность в организации его. Например, в многопрофильной школе школьники самостоятельно могут составлять набор интересующих их учебных предметов (общеобразовательных, профильных, элективных), в том числе в их нетрадиционных сочетаниях, и школы вводят избранные учащимися предметы в учебный план. „Это позволяет каждому ученику формировать свою индивидуальную программу обучения из предлагаемого школой набора базовых общеобразовательных, профильных и элективных курсов” (Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф., Лернер П.С, 2005, с. 14). В этом случае обучение ведется в группах переменного состава, меняющимися от урока к уроку, от предмета к предмету, которые, как считают авторы, хорошо зарекомендовали себя в практике экспериментального обучения.

Большое значение имеет проведение социальных практик (72 часа в 10-11-х классах). При этом ставится вопрос о том, что организация профильного обучения может входить в противоречие с традиционной классно-урочной системой обучения, с одной стороны, из-за большой вариативности организации образовательного процесса, с другой — из-за интеграции его с деятельностью старшекласников в социуме.

Эта интеграция, по мнению указанных авторов, обеспечивается:

- «организацией практик „на оплачиваемых и учебных рабочих местах”;
- проведением экскурсий на предприятия, специализированные выставки с последующим обсуждением;
- проведением интерактивных семинаров, коллоквиумов, дискуссий, творческих встреч;
- самостоятельным трудоустройством и выполнением оплачиваемой работы, в том числе в сфере услуг и т.п.» (Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф., Лернер П.С, 2005, с. 15).

В настоящее время накоплен уже определенный опыт профильного обучения, в котором реализуются указанные формы работы.

Анализ научной литературы показывает, что наиболее перспективной инновационной

формой организации профильного обучения в старшей школе многие исследователи считают модульную форму.

Модуль определяется в дидактике как „относительно законченные и самостоятельные части информации” (Педагогический энциклопедический словарь, 2002).

Следовательно, модульное обучение предусматривает изменение формы представления учебного материала, который структурируется на модули, то есть относительно самостоятельные блоки, «что должно придать образовательному процессу большую гибкость и адаптивность. Привычные для традиционной школы „протяженные” учебные курсы с жесткой структурой уже не могут в полной мере соответствовать возросшей познавательной мобильности учащихся» (Рыжиков М.В., Филатова Л.О., 2004, с. 6).

В каждом модуле, как считают многие исследователи, должны быть указаны цели и/или планируемые результаты обучения и должна предусматриваться контрольная работа, которая позволяет выявить уровень освоения материала модуля и получить зачет, что дало основание назвать данную форму организации обучения зачетно-модульной.

Ученик может сам выбирать для себя набор модулей, часть которых является обязательной для изучения, часть факультативной. Он может сам определять последовательность работы над ними и с помощью учителя выстраивать свой индивидуальный план в рамках самого профиля, который может предусматривать:

- посещение занятий в группе;
- слушание лекций (установочных, обзорных);
- участие в семинарских занятиях, конференциях;
- индивидуальную работу над материалом модуля в собственном режиме;
- участие в групповой или индивидуальной проектно-исследовательской деятельности по проблематике модуля;
- посещение занятий в учреждениях дополнительного образования, соотносящихся или не соотносящихся с профилем, но отвечающих интересам школьников;
- участие в профессиональных пробах, практиках;
- посещение консультаций учителя.

Из этого далеко не полного перечня видно, что формы организации деятельности старшеклассников в профильном обучении весьма разнообразны. Существенно, что в целях подготовки к дальнейшему профессиональному образованию, в частности в высших учебных заведениях, используются формы занятий, характерные для вузов (например, слушание лекций, участие в семинарах), а в целях связи теории с практикой — профессиональные пробы, практики. Для филологического профиля такими пробами могут быть школьные обмены с зарубежными сверстниками, предусматривающие реальное практическое использование иностранного языка, участие в международных форумах, интернациональных молодежных проектах (например, в русле диалога культур) и т.п.

Введение модульной организации обучения влечет за собой изменения в системе оценивания учебных достижений учащихся.

Так например, в США большое распространение получила накопительная система оценивания — система образовательных кредитов. Один кредит (одна зачетная единица примерно за 30-40 учебных часов) дается за освоение одного модуля содержания обучения, за освоение следующего модуля — еще один кредит. Это позволяет осуществлять накопительную оценку результатов обучения.

Применительно к обучению иностранным языкам используется и рейтинговая система оценки, также получившая распространение в зачетно-модульной системе организации профильного обучения. Именно поэтому модульная форма организации обучения часто называется зачетно-модульной, или модульно-рейтинговой.

В качестве объектов контроля в профильном обучении иностранным языкам, как и в общеобразовательном базовом курсе, выступают коммуникативные умения во всех основных видах иноязычной речевой деятельности, а также лексико-грамматические знания

и навыки. Проблемы модульно-рейтинговой организации обучения иностранным языкам более детально рассматриваются в работе М.З. Биболетовой, Н.П. Грачевой, В.В. Копыловой, Н.Н. Трубаневой (Модульно-рейтинговая система в профильном обучении.— М., 2005).

Основываясь на федеральном компоненте Государственного стандарта по иностранным языкам и Примерной программе по английскому языку, указанные авторы выделяют примерный несколько избыточный перечень модулей для 10-го класса. (По учебному плану в 10-м классе предусматривается 210 учебных часов, а перечень модулей рассчитан на 250 учебных часов, чтобы обеспечить школьникам возможность выбора.) Далее на примере одного модуля определяются цели и содержание профильного обучения (в рамках этого модуля), конкретизируются требования к его усвоению с указанием баллов в качестве оценки достижений учащихся. Как отмечают исследователи, обучающийся может набрать в работе над этим модулем 100 баллов, однако для успешного зачета достаточно набрать 70 баллов, чтобы впоследствии обеспечить себе суммарный рейтинг по всему курсу обучения в 10-м классе (Биболетова М.З., Грачева Н.П., Копылова В.В., Трубанева Н.Н., 2005).

Количество заданий и количество баллов, которые школьники могут получить за выполнение каждого задания, определяются трудностью задания. Как отмечают указанные выше авторы, ученик может сам выбрать те задания (внутри каждого объекта контроля), которые позволят ему набрать наибольшее количество баллов. Например: „для того, чтобы набрать максимальное количество баллов в говорении, учащийся может либо стать участником диалога-расспроса (10 баллов) и диалога-обмена мнениями (10 баллов), либо принять участие в комбинированном диалоге, сочетающем все четыре типа диалога (20 баллов)” (Там же).

Следовательно, школьник ставится в ситуацию выбора и должен самостоятельно принять решение.

Таким образом, зачетно-модульная/модульно-рейтинговая организация профильного обучения позволяет развивать познавательную активность старшеклассников, ставит их в ситуации выбора и побуждает к принятию самостоятельных решений как в выстраивании своей индивидуальной программы обучения, так и в проведении контроля своих достижений. Она способствует развитию рефлексии. Все это обеспечивает не только индивидуализацию обучения, но и развивает самостоятельность школьников, их автономию и субъектность учения.

Как отмечают исследователи, „механизмы организации образовательного процесса, отраженные в модульно построенной программе,... дают возможность преобразовать функции внешнего управления по отношению к учебной деятельности обучаемого в самоуправление. Эта характеристика учебной деятельности может рассматриваться как одна из главных целей современного образования” (Рыжаков М.В., Филатова Л.О., 2004).

Подытоживая сказанное в этом разделе, необходимо подчеркнуть, что профильное обучение иностранным языкам может иметь место во всех трех указанных выше моделях обучения:

- а) в однопрофильной школе,
- б) в многопрофильной школе или
- в) входить в образовательную сеть и осуществляться за счет привлечения образовательных ресурсов других образовательных учреждений: либо на базе „ресурсного центра”, либо путем кооперации с учреждениями дополнительного образования, а также вузами.

8. Основные приемы и технологии обучения иностранным языкам на старшей ступени

Уже отмечалось, что целевые коммуникативные умения в профильном курсе в основном те же, что и в базовом курсе, а поэтому и в том, и в другом курсе используется в целом тот же арсенал приемов учения, однако удельный вес отдельных видов работ и, соответственно, приемов учебной деятельности меняется.

Как известно, все приемы опираются либо на общеучебные умения (например, умения работать с текстом, списывание, выписывание, составление плана, тезисов и т.п.), либо на специальные учебные умения (словообразовательный анализ для раскрытия значения иноязычного слова, использование грамматического анализа, перевода для снятия трудностей при чтении и др.).

Поскольку перевод при профильном обучении выступает не только как средство обучения, но и как целевое профессионально-ориентированное умение, то обучение ему осуществляется как специфическому виду речевой деятельности, на выходе которой — переведенный текст как особый речевой продукт. Для его порождения характерны такие приемы, как поиск русских эквивалентов к иноязычному слову, перефразирование в целях более точной передачи смысла и др.

Возрастание роли реферирования и аннотирования в профильном курсе как видов устного и письменного высказывания также требует большего использования таких приемов учебной деятельности, как:

- анализ отдельных слов, предложений текста для лучшего понимания их значения и смысла текста в целом;
- поиск смысловых опор;
- выделение наиболее существенного, смысловых вех, ключевых слов;
- компрессия (сжатие) текста;
- его оценка (например, обязательная при аннотировании).

К современным педагогическим технологиям обучения относят: обучение в сотрудничестве, интерактивные ролевые игры, проектную методику, портфолио. Все они подробно рассматриваются в части IV данной книги.

Из указанных технологий обучения, то есть определенным образом организованной серии/системы приемов, наиболее адекватным для старшей ступени является метод проектов (постановка проблемы → определение путей ее решения и характера личного участия в этом → поиск нужной информации → ее организация/оформление в целях предъявления другим участникам проекта → ее коллективное обсуждение → коррекция, поиск дополнительной информации → оформление конечного продукта (реферат, доклад, коллаж и т.п.) → подготовка выставки, конференции и др. → презентация продукта с приглашением гостей (учащихся других классов/школ, учителей и др.).

Именно эта технология в наибольшей степени нацелена на развитие личности школьников, их самостоятельности, творчества. Она позволяет сочетать все режимы работы: индивидуальный, парный, групповой, коллективный, а так называемое „обучение в сотрудничестве” может входить в нее в качестве составляющей, хотя часто рассматривается как самостоятельная технология. Метод проектов способствует активизации всех сфер личности школьника — его интеллектуальной и эмоциональной сфер и сферы практической деятельности, а также позволяет повысить продуктивность обучения, его практическую направленность. Проектная деятельность может быть реализована как применительно к общекультурной тематике, так и применительно к профильной. При этом значительное место занимает поиск школьниками дополнительной информации, в том числе ориентированной на выбранный профиль: это могут быть, например, научно-популярные тексты из зарубежных источников (газет, журналов, энциклопедических словарей, справочников и т.п.).

Обработка информации в целях ее презентации предполагает ее обобщение и развитие таких творческих умений, как умение представить отобранную информацию в виде таблицы, схемы, снабдить рисунками/фотографиями и т.п.

Таким образом, проектная деятельность включает элементы исследовательской и эстетической деятельности.

Важную роль играет на старшей ступени и работа с языковым портфелем (портфолио), поскольку она нацелена на развитие рефлексии (самонаблюдения, самоанализа, самоконтроля, самооценки), столь важной на завершающем этапе школьного обучения.

Прежде всего, это:

а) пополнение досье: собирание выполненных письменных работ с возможными комментариями и собственной оценкой (рефератов, сочинений, докладов о проектной деятельности и др.); записи о событиях школьной жизни с указанием своего участия; возможное иллюстрирование этих записей с помощью фотографий/рисунков и т.п.;

б) работа с контрольными листами для выявления стартового уровня обученности в начале обучения в 10-м и 11-м классах; подведения промежуточных итогов (с целью выявления успешности продвижения); итогового самоконтроля в конце 10-го и 11-го классов.

Все эти приемы и технологии обучения имеют личностно-ориентированную направленность. Они нацелены на максимальную активность обучаемых, на их интерактивность (речевое взаимодействие), на достижение как минимум функциональной грамотности во владении иностранным языком, на его использование в специализированной области знания и/или специализированных видах деятельности (в зависимости от выбора профиля и элективных курсов), на развитие креативности (творчества), на получение реального речевого продукта, а также на приращение знаний, навыков, умений, и на приращение в духовной сфере ученика, на его самореализацию, на предотвращение перегрузки. Последнее может быть обеспечено сменой видов деятельности (чтения, аудирования, письма, говорения), чередованием видов активности: интеллектуальной, эмоциональной и двигательной (например, с помощью подключения ролевой игры и т. п.).

Обобщим сказанное с помощью схемы.

Схема 3.4. Приемы и технологии обучения



Все это должно осуществляться в рамках базового и профильного курсов, а в профильном курсе расширяться и углубляться также за счет элективных курсов.

Завершая рассмотрение обучения иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы следует признать, что внедрение профильного обучения иностранным языкам в частности осуществляется крайне медленно, так как требует серьезной перестройки всего образовательного процесса. К этому недостаточно подготовлены учителя и администрация школ, а также учреждения повышения квалификации работников образования³³.

³³ Подробнее см. статью И.Л. Бим „Дорогу осилит идущий“ в методической газете "Deutsch".— No 02(No 35), 16-31.— Januar.— 2007. Издательский дом „Первое сентября“.

ЧАСТЬ IV. Современные педагогические технологии и контроль в обучении иностранным языкам

Глава 1. Современные педагогические технологии

В последние десятилетия XX века и в начале XXI века в мировой методике обучения иностранным языкам получили распространение новые педагогические технологии. Педагогический энциклопедический словарь дает следующее определение: „Педагогическая технология, совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели. Педагогическая технология предполагает соответствующее научное проектирование, при котором эти цели задаются достаточно однозначно и сохраняется возможность объективных поэтапных измерений и итоговой оценки достигнутых результатов" (<http://www.dictionary.fio.ru>). Исходя из этого в дальнейшем под педагогическими технологиями мы будем понимать способы взаимодействия учителя и учащихся и учащихся между собой для достижения поставленных целей обучения и воспитания.

Совершенно очевидно, что рассмотрение вопросов методики обучения иностранным языкам невозможно без показа использования этих новых технологий. По нашему мнению, следует рассмотреть следующие технологии:

- обучение в малых группах сотрудничества;
- дискуссии;
- мозговые атаки;
- игры проблемной направленности;
- метод ситуативного анализа;
- метод проектов;
- „Портфель ученика" (развитие).

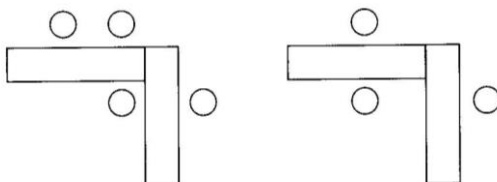
Следует заметить, что ни один из указанных видов технологий не является универсальным. Целесообразно использовать отдельные виды в зависимости от материала, особенностей языковой группы и т.п. Ошибочным было бы злоупотребление каким-либо одним из указанных видов.

Рассмотрение новых технологий было бы не полным, если бы мы не коснулись интернета и его роли в обучении иностранным языкам, дистанционного обучения. Нет сомнений, что последние виды обучения, еще не достаточно развернувшиеся сегодня, займут важное место в образовательном процессе XXI века.

Обратимся к рассмотрению отдельных видов современных педагогических технологий.

1. Обучение в сотрудничестве

Идея группового обучения (cooperative learning) относится к 20-м годам прошлого столетия. Фактически она является центральной в концепции гуманистической психологии и педагогики. Дж. Дьюи рассматривал учебный процесс как совместную познавательную деятельность всех ее участников — учителя, учащихся. Он специально подчеркивал, что деятельность познания предполагает общение. Именно поэтому он предлагал в первую очередь обратить внимание на интерьер классной комнаты. Учебные парты в таком классе должны быть расставлены таким образом, чтобы учащиеся в любой момент на уроке могли перейти от индивидуальной работы к совместной, в малых группах, чтобы они могли видеть лица друг друга и вместе выполнять те или иные задания. Вот, к примеру, как может



выглядеть такой класс:

Малые группы могут состоять из трех, четырех, иногда из пяти-шести человек (например, при работе над проектом).

Сама идея обучения в малых группах принадлежит Дж. Дьюи, однако как метод или даже скорее как педагогическая технология (cooperative learning) был детально разработан в 70-е годы тремя группами американских педагогов из университета Джона Хопкинса (Р. Славин), университета Миннесота (Р. Джонсон, Д. Джонсон) и группой Эл. Аронсона (Калифорния). Примерно в те же годы свою модификацию метода предложила группа Шломо Шарана из Тель-Авивского университета (Израиль). В дальнейшем появлялось много разнообразных вариантов этой технологии (С. Каган, Р. Лотан, др.).

Американский вариант обучения в сотрудничестве, и израильский, и европейский несколько отличаются друг от друга. Израильский и европейский варианты больше нацелены на подготовку к проектному методу, на формирование необходимых интеллектуальных умений исследовательской деятельности (Group Investigations). Американский вариант в большей мере ориентирован на усвоение академических знаний каждым учеником группы, формирование необходимых навыков, интеллектуальных умений, социализацию. Вместе с тем американские педагоги большое внимание уделяли и формированию умений работы с информацией, умению вести дискуссии. Главная идея обучения в сотрудничестве — учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе. Р. Джонсон и Д. Джонсон (1987) указывают на следующие основные отличия работы по методике сотрудничества от других форм совместной групповой работы: 1) взаимозависимость членов группы; 2) личная ответственность каждого члена группы за собственные успехи и успехи своих товарищей; 3) совместная учебно-познавательная, творческая и прочая деятельность учащихся в группе; 4) социализация деятельности учащихся в группах; 5) общая оценка работы группы, которая складывается из оценки формы общения учащихся в группе, наряду с академическими результатами работы.

При этом существует несколько типов взаимозависимости участников совместного обучения:

- зависимость участников от единой цели, задачи, которая ставится перед группой и которую они могут достичь только в результате совместных усилий;
- зависимость от источников информации, когда каждый ученик группы владеет только частью общей информации или источника информации, необходимой для решения поставленной общей задачи;
- зависимость от единого для всех учебного материала (один текст, упражнение, серия задач, один эксперимент или лабораторная работа);
- зависимость от одного на всех комплекта оборудования, необходимого для выполнения общего задания (один комплект инструментов, набор красок и пр.);
- зависимость от одного для всей группы поощрения: либо все члены группы поощряются одинаково, либо не поощряются никак.

При всем разнообразии подходов к обучению в сотрудничестве все модификации опираются примерно на одни и те же принципы:

1. Учитель формирует группы сотрудничества. Группы разнородны не только по успеваемости, но и по национальному и половому признакам, однако с учетом психологической совместимости ее членов. При этом Джонсоны считают необходимым включать в каждую группу одного сильного ученика, одного слабого и одного-двух средних; Р. Славин, как и остальные авторы, этого принципа не придерживаются и считают, что группы должны формироваться подвижными, то есть каждый раз меняться. Вместе с тем существует понятие „базовой группы”, то есть достаточно постоянной группы, где участники совместной деятельности хорошо сработались, показывают хорошие результаты как академические, так и умения взаимодействовать в команде.

2. Группе выдается одно задание, предполагающее необходимость участия в

его выполнении каждого члена группы; распределение ролей осуществляется самими учащимися; обозначение ролей (например, составитель, редактор, художник и пр.) определяется учителем.

3. Группе выдается один комплект необходимых материалов (один текст, в смысле одинаковый, один комплекс упражнений, задач и пр.).

4. Оценка за выполненную работу ставится также одна на всю группу. При оценке промежуточных результатов допускается принцип самооценивания с последующим комментарием (рефлексия).

Рассмотрим, как организуется работа в малых группах сотрудничества. Начнем с формирования навыков — грамматического, лексического.

С новым грамматическим материалом учащихся знакомит учитель (возможен вариант самостоятельного ознакомления с новым материалом индивидуально или в тех же группах сотрудничества).

Обратимся к логике познавательной деятельности. После объяснения нового материала важно проверить, насколько адекватно он понят каждым учеником группы. Другими словами, необходимо формирование ориентировочной основы действия (ООД). Хотелось бы отметить, что эффективнее новые языковые явления давать не изолированно, а в сопоставлении. Например, при ознакомлении с группой настоящих времен в английском языке целесообразно давать сразу Present Indefinite и Present Continuous, обращая внимание на их отличительные признаки. Чтобы получить информацию о каждом ученике, то есть насколько адекватно каждый ученик понял новый материал, можно воспользоваться простым приемом — условным переводом. С этой целью ученикам заранее предлагается принести на урок карточки разного цвета. Учитель в довольно быстром темпе предлагает учащимся целую серию предложений на русском языке, в которых изучаемые явления даются в сопоставлении: „Кто это так громко разговаривает в соседней комнате?” — ученики поднимают зеленую карточку (Present Continuous) „Это бабушка. Она всегда громко говорит, потому что плохо слышит”. — дети поднимают красную карточку (Present Indefinite). Если кто-то ошибается, учитель видит это и просит этого ученика воспроизвести правило, которое только что записали (громкое проговаривание) и т.д.

Только после того как учитель убеждается, что все ученики правильно поняли новый материал, можно приступать к формированию навыка. Вот на этом этапе каждому ученику требуется практика, причем такая практика, чтобы он был уверен, что выполняет задания правильно. Здесь как раз и используется обучение в малых группах сотрудничества. Для решения разных методических задач используются разные варианты обучения в сотрудничестве. В данном случае наиболее целесообразно использовать так называемую, „вертушку”. Группам из трех человек в каждой (один сильный, один средний и один слабый) дается одно или несколько упражнений на трансформацию. Работу начинает слабый ученик, если задание не очень сложное, или сильный ученик, если задание сложное. Если слабый ученик допускает ошибку, сильный ученик его останавливает и просит воспроизвести правило (не подсказывая правильное решение), если нужно, еще раз разъясняет его. Следующее задание выполняет средний ученик, затем сильный и т.д. по „вертушке”. Когда группы закончили все упражнения, учитель приступает к фронтальной проверке. В этом случае от каждой группы он спрашивает одного ученика (лучше слабого). Если эти ученики не только демонстрируют правильное выполнение заданий группой, но и умеют ответить на вопросы учителя „почему”, учитель, если считает нужным, может оценить работу группы (одна оценка на всю группу), но не ниже 4, поскольку в противном случае это означает, что либо группа не разобралась в новом материале, и учителю стоит еще раз объяснить изучаемое правило, либо им не хватило практики, либо они не проявили достаточно ответственности по отношению к слабому ученику. В любом случае им стоит дать дополнительное задание.

При обучении в сотрудничестве, как вообще в гуманистической педагогике, соревновательность между учениками отсутствует. Учащиеся соревнуются не между собой,

а сами с собой, то есть с ранее достигнутыми результатами. У каждого своя планка. Вместе с тем в интерпретации одного из вариантов обучения в сотрудничестве Р. Славина (Team Games Tournament — TGT) принцип соревновательности присутствует как прием. Более того, эта модель обучения в сотрудничестве построена специально на этом принципе: группы соревнуются между собой, но в турниры собираются отдельно сильные, средние и слабые ученики. Соответственно, и задания даются дифференцированные, но зачет идет по группам. Сильным ученикам дается либо большее по объему, либо по сложности задание за определенное количество баллов. Средним ученикам за то же количество баллов дается менее сложное задание или менее объемное. Слабым ученикам за то же количество баллов задание еще в большей степени упрощается или уменьшается.

Группы комплектуются по одному сильному, одному слабому и одному среднему ученику.

Таким образом, все учащиеся в состоянии принести группе определенное количество баллов в соответствии со своими способностями и возможностями. Побеждает та группа, которая набирает большее количество баллов за выполненную работу.

Спенсер Каган предложил свои варианты обучения в сотрудничестве. Один из предложенных им вариантов может быть использован и на этапе формирования навыка: вариант „подумай — обратись к партнеру” (Think-pair-share) — обменяйтесь мнениями (работа в парах). В этом случае учащимся предлагается сначала обдумать вариант выполнения упражнения индивидуально, затем передать свой вариант партнеру по паре и обменяться мнениями. Если речь идет о формировании лексического навыка, то в этом случае работа в парах будет наиболее оправданной, поскольку основная задача — запомнить лексику.

Очень интересен метод „пилы” в двух модификациях: Эл. Аронсона и Р. Славина³⁴. Он широко используется в практике обучения. Обычно участвует не более пяти человек. Ученики знакомятся с полным текстом (по варианту Р. Славина) или каждый со своей частью текста (по варианту Эл. Аронсона), далее каждый изучает дополнительную информацию по своему вопросу, который ему поручила группа. Он становится экспертом в этом вопросе. На определенном этапе эксперты объединяются в свои группы и обмениваются добытой ими дополнительной информацией, а затем возвращаются в исходные группы и делятся своими знаниями с партнерами по группе. Таким образом, каждый обучающийся получает максимум информации по каждому вопросу. Он может задать любой вопрос „эксперту” и получить исчерпывающий ответ. Эти умения чрезвычайно важны при работе над проектом, в дискуссиях. Все это умения работать с информацией на разных носителях, как печатной, электронной, так и звуковой.

В любом варианте обучения в сотрудничестве очень полезны противопоставления точек зрения (controversy), предложенные в свое время Джонсонами, в результате которых участники должны достичь определенного консенсуса. Это очень значимое интеллектуальное умение, которое широко используется в обсуждениях, дебатах, дискуссиях.

В практике обучения иностранным языкам оно заключается в следующем:

Преподаватель предлагает некоторые проблемные ситуации, которые предполагают наличие как аргументов за определенный способ их рассмотрения, так и против. Например, можете предложить такую проблемную ситуацию: *За последние годы в наших школах стали широко отмечать праздники, заимствованные из других культур, например, Halloween, St Patrick's Day, Thanksgiving Day, etc. Вы поддерживаете такую тенденцию? Ваши аргументы „за” и „против”.* Или: *Как вы думаете, просмотр киноверсии произведений классиков может заменить чтение этих произведений в подлиннике?* Учащиеся объединяются в группы по четыре человека. Им дается текст, содержащий данную проблему. Двое учеников должны найти аргументы „за” (решение проблемы), двое других — „против”.

³⁴ См. подробнее *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования/Под ред. Е.С. Полат — М., 2000, 2001, 2002, 2003.*

И той и другой сторонам предлагаются дополнительные материалы для более глубокого изучения проблемы. Учащиеся обмениваются точками зрения, выслушивая аргументы друг друга. Возникает открытая дискуссия. Каждая сторона пытается убедить другую сторону в правильности своих аргументов. В тех случаях, когда преподаватель считает полезным углубить дискуссию, он предлагает учащимся, которые искали аргументы „за”, и тем, которые искали аргументы „против”, из разных групп объединиться в свои группы („пила”) и обменяться мнениями. Таким образом, появляется возможность найти еще более убедительные аргументы „за” и „против”. После этого они возвращаются в свои исходные группы и обмениваются дополнительными доводами, вновь может возникнуть дискуссия. Затем партнеры меняются местами — те, кто искал аргументы „за”, пытаются озвучить услышанные ими ранее аргументы своих оппонентов „против”, и наоборот. Это делается для того, чтобы обе стороны были вполне уверены, что правильно понимают аргументы своих оппонентов. На самом деле это очень важный момент. Только после этого каждая подгруппа пытается найти общие позиции, отбрасывая крайности, шаг за шагом вырабатывая общую позицию, то есть консенсус. Группа должна представить на общее обсуждение единый доклад, отражающий общую позицию. По мнению Джонсонов, такая работа дает важные результаты:

1. Позволяет более глубоко осмыслить изучаемую проблему: добиться более убедительной аргументации, более обоснованного принятия решений, более частого использования творческого подхода к решению, более тщательного анализа ситуации, обмена экспертными оценками, наконец, более мотивированной активности каждого участника дискуссии.
2. Оказывает положительное влияние на характер межличностного общения: повышается стремление к сотрудничеству внутри группы, к поиску поддержки среди участников дискуссии.
3. Оказывает влияние и на психологическое здоровье учащихся: повышается самооценка, уровень коммуникабельности, умение противостоять стрессовым ситуациям.

Подобная организация взаимодействия учащихся на уроках иностранного языка способствует формированию коммуникативной компетенции. Она дает возможность переместить акцент с формы высказывания на ее содержание, стимулировать собственное мышление учащихся, которое, собственно, и является предметом речевой деятельности. Когда у учащихся появляются мысли, возникает и желание поделиться ими с другими, узнать мнение других людей по тому же вопросу. Так возникает живое общение, коммуникация.

При рассмотрении обучения в сотрудничестве могут возникнуть резонные вопросы: „Что это дает, если каждый ученик все равно выполняет все упражнение, задание? А не окажется ли, что сильный ученик выполнит задание за всех?”. Такой вариант не исключен, как не исключены списывание, шпаргалки. И способ „лечения” вполне традиционен. Во-первых, в процессе фронтальной работы после работы в малых группах сотрудничества учитель спрашивает не сильного ученика, который поднимает руку, а слабого или среднего ученика. Кроме того, после работы в малых группах учащимся может быть предложен тест (теперь уже индивидуально), причем разный по сложности или по объему (это тоже одно из требований личностно-ориентированного подхода): сильному ученику — более сложный или объемный (например, 10 заданий за ограниченное время), среднему — за то же время 8 заданий, слабому — 6 заданий. В соответствии с принципами обучения в сотрудничестве преподаватель может выбрать два варианта оценки: либо средний балл для всей группы по результатам каждого участника, либо каждый отвечает за себя и получает свою оценку.

Возможен и другой вариант этого метода — обучение в командах на основе игры (Student Teams — Achievement Division or STAD). Между малыми группами сотрудничества устраивается турнир, соревнование, так называемые „турнирные столы”, за которыми собираются команды по три человека, равные по уровню обученности (слабые со слабыми,

сильные с сильными, средние со средними). Задания даются дифференцированно: более сложные задания — сильным ученикам, менее сложные — слабым, но в любом случае задания должны быть проблемного характера, требующие определенной сообразительности, а не просто воспроизведения ранее полученных знаний. Победитель каждого „стола” приносит своей команде определенное количество баллов, сообразное „планке” данного стола. Таким образом, и сильный ученик, и слабый могут принести одинаковое количество баллов за выполненную работу. Та команда, которая получает большее количество баллов в общей сумме, объявляется победителем. Такая форма работы особенно успешна в младших классах.

Есть еще одна разновидность этого варианта обучения в сотрудничестве — индивидуальная работа в команде (Team Assisted Individualization, TAI). Учащиеся получают индивидуальные задания по результатам проведенного ранее тестирования и далее обучаются по индивидуальным планам. При этом члены разных команд могут заниматься разной деятельностью. Однако задания связаны с темами и разделами программы. Члены команды помогают друг другу, советуют обратиться к той или иной дополнительной литературе, отмечая в специальном журнале группы успехи и затруднения каждого члена группы. Одновременно учащиеся на своих страничках журнала или в своих „портфелях” могут вести собственные записи с комментариями по поводу своих успехов и своих трудностей, при выполнении данного задания осуществляется рефлексия. Итоговые тесты проводятся индивидуально, вне группы, и оцениваются специально выделенными из учеников (не обязательно той же группы) оценщиками также с комментариями. Каждую неделю преподаватель отмечает количество проработанных каждой командой тем и заданий по программе, успешность их выполнения, особо отмечая наиболее выдающиеся успехи той или иной команды. Поскольку учащиеся сами отслеживают успешность работы каждого, у учителя появляется дополнительное время на оказание индивидуальных консультаций отдельным ученикам или группам. Другие варианты обучения в сотрудничестве описаны в приложении.

Из приведенных примеров видно, что обучение в сотрудничестве содействует формированию у учащегося умения самостоятельно добывать знания, проявлять личностное отношение к изучению предмета. Особенно важны подобные виды работ для формирования коммуникативных умений.

2. Дискуссии, мозговые атаки

Умение вести дискуссию и участвовать в дискуссии — такое же базовое умение, как умение совместно работать над поставленной задачей. В обучении иностранным языкам на этапе творческого применения умение вести дискуссию в диалоге или полилоге, умение аргументировать свою точку зрения, умение слушать и, главное, слышать собеседника, оппонента — чрезвычайно важные умения, способствующие формированию как коммуникативной компетенции, так и социокультурной, социолингвистической. Ведь когда мы ведем дискуссию с носителями языка — представителями иной культуры — на иностранном языке, которым владеют участвующие в дискуссии стороны, мы должны учитывать особенности речевого этикета участников, учитывать и по возможности использовать идиоматику языка для большей убедительности нашей позиции. Конечно, указанные выше умения нельзя отнести только к специфике иностранного языка. Это общеучебные умения, необходимые для участия в дискуссии на любом языке. Вместе с тем если все-таки исходить из психолингвистических особенностей обучения иностранным языкам, то нельзя упускать из виду, что предметом речевой деятельности является мысль, и потому стимулирование мыслительной деятельности является одним из наиболее действенных приемов речетворчества. Если предлагаемая для дискуссии проблема интересна учащимся, заставляет их задуматься, то у них, естественно, появляется желание поделиться своими мыслями с другими, постараться убедить их в правильности своей позиции. Специалисты отмечают, что „главная цель организаторов учебной дискуссии — научить

учащихся проектировать и порождать речь убеждающего типа. Помимо информационного ядра такая речь будет оснащена речевыми интенциями, направленными на то, чтобы изменить мнение оппонента”.

Рассмотрим, что такое дискуссия и как ее правильно вести.

Дискуссией (от лат. *discussio* — исследование, рассмотрение, разбор) называют такой публичный спор, целью которого является выяснение и сопоставление различных точек зрения, поиск, выявление истинного мнения, нахождение правильного решения спорного вопроса. Дискуссия считается эффективным способом убеждения, так как ее участники сами приходят к тому или иному выводу. Если в споре акцент смещен в пользу разногласий и несовпадения мнений, то в дискуссии мнения сопоставляются и высказываются с целью поиска и выявления истины, что более демократично и способствует на начальном этапе активизации и развитию творческих аналитических способностей обучающихся (Виноградова О.С, 2003). Этот принцип направленности дискуссии на положительный результат и отличает ее от спора.

Чтобы организовать учебную дискуссию, нужно предложить проблемную ситуацию, утверждение, например: "Students should go to school 6 days a week (Monday to Saturday)" or "Students should wear school uniform" (Give arguments for and against) (Биболетова М.З., Добрынина Н.В., Трубанева Н.Н., 2000, с. 15). Это могут быть проблемные вопросы. В таких случаях хороши риторические вопросы, например: "Has serious sport anything to do with fair play?", "Is internet for good or for bad?", "Should we give up taking things for granted?", "Do you think it's worth reading the original book, if you saw the film version of it?". В риторических вопросах обычно содержится выбор (или): *Что важнее для будущего человечества: экология или развитие промышленности? Нужно ли человеку образование? Учащиеся в дальнейших рассуждениях будут пытаться найти аргументы, отражающие их точку зрения на то или иное противопоставление. Они могут предварительно обсудить их в своих малых группах сотрудничества, а затем вынести свои мнения на общее обсуждение, можно сразу обсуждать эти вопросы в общей группе. Учитель в этом случае должен быть не судьей, а участником дискуссии с правом собственного голоса, но не более того. Очень важно, чтобы каждый участник дискуссии мог открыто высказывать свою точку зрения, не боясь, что его могут высмеять или поставить плохую оценку. Весьма полезно учителю взять на себя роль „provocator”, время от времени оживляя дискуссию, высказывая свои сомнения в высказанной кем-то мысли (но именно сомнения, а не категоричные утверждения) или альтернативные мнения других людей на ту же проблему. Но обязательным условием успешной дискуссии является ее открытость, искренность, уважительное отношение к любой высказанной мысли. Специалисты советуют перед риторическими, проблемными вопросами, ситуациями начинать дискуссии с таких вступительных фраз:*

1. Зададим себе вопрос.
2. Перед нами стоит вопрос: надо ли...?, нужно ли...?, стоит ли...?
3. Найдем ли мы ответ на вопрос?
4. Попробуем ответить на вопрос (решить проблему).
5. Вопрос стоит примерно так...
6. Какой же вопрос требует (немедленного) ответа?
7. Какой вопрос волнует всех нас (общество)?
8. Вопрос(ы) не нов(ы), но ответ(ы) еще не найден(ы).
9. Вот непростой вопрос (на который мы собираемся ответить).
10. Мы с вами попробуем ответить на вопрос...
11. Мне хочется вместе с вами поискать ответ на вопрос...
12. Поищем ответ(ы) на (следующие) вопрос(ы) (<http://www.ronik.org.pl/uchit.-3htm#teacher>).

При формулировании проблемной ситуации для дискуссии стоит обращать внимание на наличие следующих факторов:

1. Наличие реальной, не игровой проблемы, обеспечивающей необходимость

поиска способов ее разрешения, анализа различных альтернативных точек зрения.

2. Двуплановость (а иногда и многоплановость) общей ситуации, требующей рассмотрения проблемы с разных позиций.

3. Доступность рассмотрения предлагаемой проблемной ситуации для учащихся как с точки зрения общекультурной подготовки, так и языковой (способность учащихся привлекать для рассмотрения данной проблемы собственный опыт и знания из других предметных областей).

4. Прогнозируемый интерес учащихся к обсуждению предлагаемой проблемной ситуации.

Конечно, участники дискуссии помимо умения вести дискуссию должны достаточно хорошо владеть предметом обсуждения, с одной стороны, а с другой — языковым материалом. Мы уже говорили, что дискуссии используются на этапе творческого применения языкового материала, но при этом важно дать им необходимые знания, если это требуется, или опираться на имеющийся у них жизненный опыт и ранее приобретенные знания о предмете обсуждения. По тому, насколько активно учащийся участвует в дискуссии, какие аргументы он приводит, можно судить о его осведомленности в данной области, его общекультурном развитии.

Дискуссия оправдана и тогда, когда либо возникает какое-то затруднение на пути рассмотрения теоретического или чисто практического вопроса, творческой задачи, либо не хватает информации, знаний, либо участники совместной деятельности расходятся во мнениях при принятии решения, понимании того или иного понятия. Очень полезно при ведении дискуссии, особенно если учащиеся не обладают большим опытом участия в таких дискуссиях, дать им соответствующие памятки, в старших классах — на иностранном языке, на среднем этапе можно дать и на русском языке.

В методических работах сформулированы следующие правила ведения дискуссии:

- Дискуссия — это деловой обмен мнениями, в ходе которого каждый выступающий должен стараться рассуждать как можно объективнее.
- Каждое высказывание должно быть подкреплено фактами.
- В обсуждении следует предоставить каждому участнику возможность высказаться.
- Каждое высказывание, позиция должны быть внимательно рассмотрены всеми участниками дискуссии.
- Необходимо внимательно слушать выступления других, размышлять над ними и начинать говорить только тогда, когда появляется уверенность, что каждое ваше слово будет сказано по делу.
- В ходе обсуждения недопустимо „переходить на личности”, навешивать ярлыки, допускать уничижительные высказывания и т.д.
- Необходимо отстаивать свои убеждения в энергичной и яркой форме, не унижая при этом достоинства лица, высказавшего противоположное мнение.
- При высказывании мнений, не совпадающих с вашим, сохраняйте спокойствие исходя из того, что каждый человек имеет право на собственное мнение.
- Любое выступление должно иметь целью разъяснение разных точек зрения и примирение спорящих.
- Говорить следует только по заданной теме, избегая любых отклонений в сторону.
- Говорить следует лаконично, придерживаясь четкой логики, воздерживаться от пространственных вступлений, сразу же начинать говорить по существу. Остроту дискуссии придают точные высказывания.
- Следует вести себя корректно. Не использовать время для высказывания недовольства тому или иному лицу, тем более отсутствующему (Виноградова О.С, 2003).

Во время дискуссии полезно из уважения к собеседнику, оппонентам использовать такие

фразы, как: *Как вы знаете... Вам хорошо известно... Может быть, вас заинтересует вопрос о... Вероятно, вы согласитесь с мнением... Вы уже обратили внимание на то, что...* и пр. Все эти фразы, конечно, нужно предварительно отработать на иностранном языке. Можно составить специальную памятку и на подобные клише.

Иногда не удается сразу „разогреть” учащихся на дискуссию. Причин может быть несколько: не вполне понятна проблема, не успели еще психологически отойти от предыдущего урока и, соответственно, сосредоточиться на новом объекте изучения; не хватает знаний и пр. В этих случаях может помочь предварительная *мозговая атака* (brain storming). Учитель задает наводящие вопросы, приглашая учащихся высказать свои предложения по возможным причинам создавшейся проблемной ситуации (почему вообще могла возникнуть такая проблема) и, соответственно, возможным способам ее разрешения (другими словами, речь идет о выдвижении гипотез). Все предложения без обсуждений и оценок выносятся на доску для дальнейшего более детального обсуждения. Когда все предложения высказаны, учитель просит учеников, внесших эти предложения, высказать свои аргументы в их поддержку. Остальные учащиеся и учитель наравне со всеми могут задавать ему уточняющие вопросы. Если аргументация ученика оказывается убедительной, это предложение остается для дальнейшего обсуждения, если нет, то вычеркивается. Далее дискуссия идет с опорой на выделенные и принятые большинством предложения. Успешность проведения мозговой атаки повышается, если учитель: дает время, чтобы участники могли обдумать ответы; избегает неопределенных двусмысленных вопросов; обращает внимание на каждый ответ (не игнорирует ни одного ответа); изменяет ход рассуждения участников (расширяет мысль или меняет ее направленность); побуждает участников к углублению мысли (Кларин М.В., 1995, с. 245).

При завершении дискуссии очень важно учителю подвести итоги. Совсем необязательно в результате проведенной дискуссии добиваться единодушного решения. Дискуссии организуются для того, чтобы услышать мнения других, высказать собственную точку зрения и постараться прийти к положительному решению, но не путем голосования или волевого решения со стороны учителя. Если высказанные аргументы не убедили кого-то, он имеет право остаться при своей точке зрения, но уметь ее аргументировать, опираясь на факты. Опять же из уважения к аудитории учитель при подведении итогов дискуссии может начать так:

1. Короче говоря...
2. Если кратко подвести итоги, то...
3. Мы с вами пытались доказать, что...
4. Обобщая сказанное, заметим...
5. Подводя итоги, подчеркнем...
6. Необходимо еще раз кратко повторить, о чем шла речь...
7. Приведенные факты означают (показывают) следующее...
8. Какие же выводы следуют из нашей дискуссии?
9. Напрашивается вывод...
10. Невольно приходим к выводу о том, что...
11. Зачем все это говорилось?
12. В чем нас убеждают высказанные факты?
13. О чем свидетельствуют эти цифры?
14. Если вы спросите, зачем все это говорилось, то можно ответить...
15. Итак, самое главное...
16. Понятно, что все эти данные приводились для того, чтобы доказать

(убедить, предостеречь, напомнить)... (<http://www.ronik.org.pl/uchit.3htm#teacher>).

Подведем итоги сказанному. При подготовке и проведении дискуссии на уроках иностранного языка важно:

- создать атмосферу доброжелательного общения, открытости и искренности в высказывании своих мыслей;

- подготовить интересные для обсуждения проблемы, проблемные ситуации, отвечающие изучаемой теме устной речи и посылные для учащихся соответствующего возраста и уровня владения иностранным языком;
- участвовать в дискуссии на равных основаниях с учениками, время от времени стимулируя дискуссию наводящими, „провокационными” вопросами;
- любые затруднения в языковом материале разрешать без промедления, подсказывая нужное слово, структуру;
- следить за соблюдением правил культуры общения.

Оценивать участие в таких дискуссиях лучше на основе коллективного мнения, то есть с учетом аргументированной оценки выделенных для этого „экспертов” из числа учеников и согласия с их мнением большинства учащихся. Но для этого полезно сформулировать заранее критерии оценки, к которым можно отнести, например: активность, аргументированность высказываний, культуру общения, грамотность, свободу владения лексикой, терминами, идиоматическими выражениями.

3. Ролевые игры проблемной направленности

Ролевые игры давно известны учителям иностранного языка и методистам как весьма действенная и привлекательная технология обучения при условии, что она не используется в качестве развлечения, а носит учебный характер. Ролевые игры занимают особое место в практике обучения иностранным языкам. Они позволяют заметно активизировать учебный процесс, сделать его лично значимым для учащихся, а главное, дают возможность активизировать речемыслительную деятельность учащихся. В методике известны имитационные, ситуативные, игровые, проблемные, ролевые, деловые игры. На самом деле классификаций учебных игр довольно много. Разные авторы типологизируют учебные игры по разным основаниям.

Под ролевой игрой мы, вслед за Р.С. Алпатовой, будем понимать „обучение через общение, групповое взаимодействие на основе активной деятельности участников и подчеркивающую самостоятельный инициативный характер деятельности в игре, состоящей из проблемных ситуаций, объединенных общим сюжетом и общей учебной целью” (Алпатова Р.С., Коржачкина О.М., 1997). Среди структурных компонентов ролевой игры выделяют: роли, игровые и ролевые действия, игровую коммуникативную (проблемную) задачу, ограничение на общение, игровую ситуацию. По Л.С. Выготскому, игра — это средство усвоения социальных установок. В игре человек реализует свободу личности через свое воображение, то есть он может вести себя так, как он видит себя в воображении разыгрываемого им персонажа. Последнее очень важно для формирования социокультурной компетенции при изучении иностранного языка, о чем речь пойдет ниже.

Нас в большей мере в рамках концепции лично-ориентированного подхода интересуют ролевые ситуативные игры проблемной направленности. Это проигрывание в процессе взаимодействия участников игры определенной ситуации с целью показа в игровой форме разных возможных способов решения проблемы и возможных последствий такого решения. В отличие от дискуссии в процессе ролевой игры ее участники как бы „проживают” ситуацию, принимая на себя роли персонажей, попавших в эту ситуацию. Это помогает лучше понять причины возникающей ситуации, находить разные способы выхода из нее от имени персонажей. Здесь тоже возможны элементы спора, дискуссий, но они ведутся не от имени самого ученика, а от имени его персонажа. Значит, ученику важно „войти в роль”. Это особенно интересно и значимо в тех случаях, когда игра имеет явно выраженный культуроведческий характер, то есть персонажами являются представители страны изучаемого языка. Соответственно, ученику, принимающему на себя роль того или иного персонажа, необходимо проникнуться *его видением* проблемы. Следовательно, необходимо более детально ознакомиться с социокультурными особенностями поведения предполагаемых участников возникшей ситуации. Например, при изучении темы „Праздники” можно, конечно, дать ученикам прочитать соответствующие тексты,

прослушать интересные аудиозаписи, посмотреть видеоклипы и выполнить некое количество коммуникативных упражнений. Однако гораздо более эффективным методом знакомства с теми или иными праздниками будет ролевая игра. Причем не просто инсценировка какого-то праздника, а проигрывание легенды персонажей, решение, пусть небольшой, проблемной ситуации. Представим себе следующий вариант: наши дети по приглашению своих сверстников из американской (английской, немецкой, французской, пр.) школы-партнера гостят в этой стране. Их приглашает на день рождения одна из учениц (возраст персонажей может быть разный). Возникает небольшая проблема: как вести себя в гостях, что подарить, как поздравить, как одеться с учетом ситуации? При этом по легенде именинница — дочь врача (композитора, бизнесмена и пр.) увлекается поп-музыкой, плаванием, с удовольствием ходит на дискотеки...

С самого начала работы над темой учитель раздает учащимся карточки с легендами всех персонажей: иностранные дети (у каждого своя легенда), родители именинницы, приглашенные дети (каждый также со своей легендой). И тем и другим приходится подробно изучить традиции этой страны относительно отмечаемого праздника. Конечно, учитель предварительно вводит лексику с учетом разыгрываемой ситуации. На каждом уроке в соответствии с принятыми на себя ролями дети обсуждают проблему подготовки к визиту, строят планы: что купить в подарок, нужно ли дарить цветы родителям, как одеться, какие темы для разговора будут приятны хозяевам, пр. Можно заранее оговорить, что разговор может зайти и о других праздниках. Наши дети могут поинтересоваться традиционными праздниками хозяев, а хозяевам будет интересно узнать, как отмечают праздники в России. Значит, нужно подготовиться. Именинница, ее родители и друзья обсуждают проблему „приема”. Учитель участвует в обсуждениях проблемы с двух сторон, но тоже в определенной роли: то „знающего соседа”, бывавшего в России, то в роли учителя, который сопровождает детей в их поездке. Он предлагает им как бы невзначай какие-то тексты из журналов, отсылает их к соответствующим сайтам в интернете, советует „позвонить” друзьям именинницы, чтобы выяснить, что она любит, чем увлекается. Постепенно картина проясняется у обеих сторон. Тогда назначается день праздника и разыгрывается день рождения во всех подробностях с имитацией всей процедуры, принятой в этой стране. Наши дети могут вести себя в соответствии с легендой от имени своего персонажа. Здесь уместны возможные курьезы, однако вести себя нужно естественно, не делая „круглые глаза”, не подсказывая, что нужно делать, и т.д. После окончания праздника дети делятся впечатлениями: иностранные дети о русских школьниках, что им показалось необычным в их поведении, рассказах о своей стране, а что удивительным, настолько сходным с их привычками и восприятием, понятным и узнаваемым. Взрослые могут в обоих случаях сделать выводы о том, какие мы разные и вместе с тем похожие. Легко заметить разницу между двумя подходами к изучению одной и той же темы. Вряд ли стоит кого-то убеждать, что во втором случае дети значительно глубже вникнут в тему, лучше познакомятся с культурными особенностями и традициями в праздновании различных праздников.

Следует особо отметить следующие моменты в организации ролевой игры:

- В ходе ролевой игры дети освобождаются от собственных комплексов, поскольку они выступают не от себя, а от имени персонажа. Поэтому они могут вести себя более раскованно.
- Мотивация такой деятельности значительно повышается, потому что это интересно со всех точек зрения: интересно узнать, как отмечают дни рождения в другой стране; как ведут себя их сверстники в обычной обстановке; что отличает их от нас, а что объединяет.
- В процессе подготовки ко дню рождения и на самом празднике приходится много общаться, но общаться от имени персонажей; при этом язык общения должен соответствовать ситуации, он должен быть достаточно идиоматичным. Значит, нужно обратиться к способам выражения своих мыслей, которые соответствовали бы разыгрываемой ситуации, делали общение более естественным, раскованным, обратить

внимание на особенности речевого этикета.

- В процессе такой ролевой игры все участники объединены одной идеей и ориентированы на один результат: как можно точнее изобразить разыгрываемую ситуацию.

- Очень важно, чтобы и в процессе подготовки, и тем более в финальной сцене участники не выучивали заранее свои роли, а действовали спонтанно, под влиянием складывающейся ситуации. Вся подготовка должна заключаться не в заучивании диалогов, полилогов, а в том, чтобы как можно лучше познакомиться с социокультурными традициями и, используя эти знания, „войти в роль”. При этом важно, чтобы беседы при подготовке и тем более в ходе дня рождения были непринужденными. Учитель не стоит в стороне, а активно участвует в своей роли, поддерживая беседы, стимулируя участников к активному общению в процессе подготовки.

- Ролевая игра должна строиться на вполне реальных жизненных ситуациях, чтобы они были узнаваемы для учащихся.

Любая игра обязательно предполагает собственную активность участников игры. В игре человек действует либо от своего имени, либо от имени персонажа так, как он представляет себе возникшую ситуацию и как, оказавшись в этой ситуации, пытается найти из нее выход. В ролевой игре всегда присутствует некая двойственность: с одной стороны, игрок пытается поставить себя на место разыгрываемого им персонажа, а с другой стороны, над ним довлеет собственный характер и собственное мировоззрение.

Образовательный смысл любой обучающей игры и игровых методов заключается в формировании и дальнейшем совершенствовании навыков, необходимых в реальных условиях, и в праве на ошибку. В игровой ситуации ошибки допустимы. Они не наказуемы в обычном понимании и могут даже стать новым интересным поворотом в игровой ситуации. Главное условие успешности ролевой ситуативной игры проблемной направленности — ее экспромт, правда, как и любой экспромт, — хорошо подготовленный. Основная задача, как и в дискуссии, — обмен мыслями, но в отличие от дискуссии этот обмен происходит не от своего имени, а от имени своей роли, что способствует большей открытости.

К характерным признакам ролевых игр проблемной направленности мы бы отнесли следующие:

1. Обязательное наличие в замысле ролевой игры проблемной ситуации, отражающей реальную действительность (моделирование процесса выработки решений по выходу из проблемной ситуации). Это принципиальное отличие подобных ролевых игр от всех остальных игровых технологий.

2. Наличие и распределение ролей. Каждый участник ролевой игры получает определенную заданную роль и легенду.

3. Наличие проблемной ситуации и необходимость поиска способов выхода из нее создает определенное эмоциональное напряжение, благодаря которому обеспечивается активность игроков.

4. Сценарий (сюжет) ролевой игры готовится заранее, но игроки действуют в заданном сценарии в соответствии с собственным пониманием своего персонажа в данной конкретной ситуации историческим, социальным, культурологическим и прочим фоном. Это не выученные роли — здесь используется импровизация, но в соответствии с заданной ситуацией, заданным фоном и собственными представлениями о возможных способах решения проблемы. Ситуация может усложняться, если персонажи принимают неверное решение. Соответственно, может меняться сценарий по ходу действия.

5. Наличие общей цели у коллектива. Общей целью в ролевой игре проблемной направленности, поскольку это обучающая игра, является, конечно, приобретение новых знаний и отработка навыков принятия осознанных, ответственных решений в процессе совместной деятельности и в межличностном

общении.

6. Коллективное принятие решений участниками игры. В результате проигрывания проблемной ситуации, тщательной подготовительной работы, в процессе которой каждый из персонажей старается узнать как можно больше для демонстрации достоверности действий своего персонажа в данной ситуации, удается „наглядно” увидеть, прочувствовать плюсы и минусы различных вариантов решений. В ходе ролевой игры используются и дискуссии, которые также помогают принять верное решение.

7. Многоальтернативность решений. В ролевой игре игрокам приходится принимать решение после анализа нескольких альтернатив, возможных вариантов дальнейшего развития ситуаций.

Ролевые игры могут выступать в качестве самостоятельной технологии либо входить конструктивным элементом в другие технологии, например метод проектов. В этом случае сам метод проектов, не теряя своих отличительных характеристик, принимает вид ролевой игры. В других случаях ролевая игра может использоваться участниками проектной деятельности при защите проекта.

К числу аспектов, по которым оценивается деятельность участников ролевой игры, относятся:

а) эффективность принимаемых участниками игры решений, критерием которой можно считать:

- решение поставленной проблемы наиболее рациональным способом с учетом культуроведческих, исторических, межкультурных, пр. особенностей контекста ситуации;
- компетентность участников игры (знание социокультурных особенностей персонажей, ситуаций общения; владение языковым и речевым материалом; владение коммуникативными умениями — поддержать разговор, заинтересовать партнеров интересными фактами, шутками, соблюдать речевой этикет и пр.);
- затраченное на поиск решения время;
- рассмотрение альтернативных подходов, возможных способов решения;
- предвидение последствий принимаемого решения;

б) активность участников ролевой игры;

в) оригинальность, творческий подход к поиску решения выхода из создавшейся проблемной ситуации;

г) использование интеллектуальных умений критического мышления;

д) достоверность моделируемой ситуации, предпринимаемых действий участников игры, их взаимодействие в контексте данной ситуации.

4. Метод ситуационного анализа

Ситуационный анализ, или кейс-метод (case-study), как педагогическая технология также может представлять интерес для учителя иностранного языка. Это тоже один из действенных способов, стимулирующих учащихся к активной речевой деятельности, самостоятельному мышлению. Английское слово "case" означает „случай”. В систему образования он пришел совсем недавно, в начале 90-х годов. Однако в науке, медицине, бизнесе он использовался достаточно широко с начала XX столетия. Это качественная оценка определенного случая в научном исследовании в противопоставление количественной оценке, которая предполагает сбор множества фактов и проведение статистического анализа исследуемого явления. Вместо того чтобы набирать огромное количество аналогичных явлений, кейс-метод предлагает тщательное исследование по многим параметрам одного случая или явления — кейса. Проводится систематический анализ данного явления с разных позиций. В результате исследователь приходит к пониманию, почему данное событие могло случиться и какие последствия можно предвидеть. Это скорее обобщение на основе анализа, а не тестирование гипотез. К. Роджерс

определяет кейс-метод в системе образования как описание события в определенной ситуации, обстановке. Проблема может быть не совсем ясна, она проясняется по мере анализа события и ситуации, в которой это событие имело место. Таким образом, данная технология предполагает: наличие описания (текста) какого-то реального события, содержащего в себе определенную проблему и, возможно, не одну; необходимость всестороннего рассмотрения данного события, его анализа с разных сторон; выявление скрытых проблем разного плана; прогнозирование возможных последствий данного события.

В педагогической практике эта технология используется по-разному, в зависимости от специфики предмета. В обучении иностранным языкам нам интересно такое его применение, которое бы стимулировало речемыслительную деятельность учащихся. Событие может быть изложено в виде рассказа с сюжетной линией, действующими лицами, чтобы представляемое событие звучало более убедительно и реально. Профессор университета Буффало в Нью-Йорке (США) Клайд Фриман Херрайд³⁵ дает такое определение кейс-стади: „Кейс — это рассказ с образовательными целями” (Clyde Freeman Herreid, 1997-1998).

Обратимся к рассмотрению тех факторов, которые должны учитываться при создании подобного тренажа-ситуации. Представляется, что они должны быть следующими:

- Ситуации должны быть актуальными для сегодняшнего дня, поскольку относящиеся к далекому прошлому меньше интересуют учащихся.
- Хорошая ситуация рождает чувство симпатии к главному герою. Если вы не заботитесь хотя бы немного о героях своего рассказа, трудно ожидать энтузиазма со стороны студентов. Чем больше личностной информации вы сообщите в ситуации о ваших героях, тем лучше.
- Хорошая ситуация содержит диалог. Так же, как и предыдущий фактор, диалог делает ситуацию более личностной и вызывает больший интерес.
- Хорошая ситуация учитывает интересы учащихся.
- Хорошая ситуация должна отражать определенные дидактические цели.
- Хорошая ситуация предполагает обязательное решение заложенной в ней проблемы. Ситуации, в которых герой должен решить какую-то проблему, вызывают интерес у учащихся, особенно если вы попросите обучаемого помочь герою решить его проблему. Проблема не должна быть легкой, она должна предусматривать множество вариантов решений.
- Хорошая ситуация должна предполагать обобщение фактов и выводы.
- Хорошая ситуация не должна быть длинной. Короткие ситуации легче писать, легче читать, легче анализировать и легче использовать в процессе обучения.

Иногда и даже довольно часто для рассмотрения того или иного события учащимся не хватает знаний в той или иной области, затронутой в ситуации. В этом случае неразумно давать им задание для размышлений и высказываний по данному событию прежде, чем учитель даст необходимые пояснения, дополнительную информацию или даст задание учащимся самостоятельно предварительно изучить отдельные детали, собрать факты.

В учебниках иностранного языка всегда можно найти описание разнообразных ситуаций, которые можно использовать не только для выполнения предложенных заданий, но и гораздо продуктивнее. Например, в учебнике английского языка для 9-го класса школ с углубленным изучением английского языка В.В. Сафоновой, И.П. Твердохлебовой, Е.Н. Солововой (Safonova V., Tverdokhlebova J., Solovova E., 2005) по теме "The Sport Fans" предлагается текст для прочтения, пересказа и обсуждения вопроса, могли бы российские школьники оказаться в подобной ситуации. Вот этот текст:

ALLEN'S DECISION

³⁵ Цит. по *The Use of Case / Studies and Group Discussion in Science Education* by Clyde Freeman Herreid оригинал: *Journal of College Science Teaching*, Dec. 1997/Jan. 1998.

When I first started lifting weights, I knew it would take time before I would see the results. However, it took longer than I expected. I began to feel frustrated. I wouldn't have felt frustrated if I hadn't been in the weight room every day for a couple of months and had seen the results, but I had not much to show for all my efforts. I knew I was getting stronger, but I didn't notice any effect on how my body looked.

One day a friend that I had been lifting with asked me if I wanted to try a cycle of steroids. For those who don't know what steroid is, I'll try to explain. It is a drug given by doctors for injuries, but sometimes it is used illegally by people doing sports. My friend told me to improve their performance. My friend told me that he had taken steroids for some time and it was obvious by his size. I was a little hesitant at first, but I soon talked myself into taking them. I saved money until I had enough to make the purchase. That same week, my health class was studying the effects of different drugs on the body and just happened to talking about steroids. We watched video and read articles about the side effects of steroids. And the effects were terrible. A former top football player wouldn't have died of cancer, if he hadn't taken steroids. If I had started taking this drug, I would have lost ten years of my life.

After seeing these things, I have changed my mind immediately. When I told my friend my decision he was mad and upset, because he wanted someone to do it with. I didn't care, though. I wouldn't change my mind. The decision was probably one of the biggest in my life. I could seriously damage my health, if I had accepted the friend's suggestion and had started taking steroids. I am very glad now I decided not to take steroids because now that I have been lifting for a long time, I finally do see some results.

Этот текст можно рассматривать как определенное событие, требующее размышления, некоторого анализа. В тексте сказано, что употребление наркотика опасно для здоровья, а вот почему, сказано лишь вскользь. Как избежать влияния „друзей”, предлагающих попробовать наркотики из лучших, казалось бы, побуждений. Здесь есть над чем задуматься и о чем поразмыслить с разных точек зрения: этической (ситуация в спортивных кругах), социальной и правовой (распространение наркотиков), информационной (недостаточность разъяснительной работы среди молодежи) и пр. Вывести, наконец, в чем же проблема, существует ли она только или в основном в спортивных кругах и каким образом ее можно решать, каковы могут быть последствия этого бедствия. Это ведь проблема и политическая в конечном счете. Вот все эти аспекты данной проблемы и можно предложить для обсуждения.

Обсуждение можно начать так же, как в дискуссиях, с мозговой атаки, а затем предложить обсудить данную ситуацию в малых группах, возможно, даже с использованием технологии *controversy*, то есть рассмотрения альтернативных точек зрения. Мнения малых групп выносятся на обсуждение всей группы. Учитель, как всегда, подводит итоги обсуждения. В результате можно предложить учащимся написать небольшое эссе по данной проблеме.

5. Метод проектов

Метод проектов давно и прочно вошел в педагогическую практику многих стран мира. Такая популярность метода проектов объясняется тем, что он позволяет последовательно и эффективно формировать у учащихся самостоятельность мышления, весь спектр интеллектуальных умений критического и творческого мышления. В основе метода проектов лежит ПРОБЛЕМА, которая рассматривается в развитии, постепенно, при использовании разнообразных интеллектуальных умений, научных, если нужно и экспериментальных методов, приводит учащихся не просто к решению проблемы, но и к реализации полученных результатов в конкретном продукте. Это позволяет учащимся наглядно увидеть, каким образом можно применить полученные знания, результаты исследования. Впервые метод проектов был описан в книге „Метод проектов” американским психологом и педагогом

Вильямом Килпатриком (Kilpatrick W.H., 1918). Опираясь на психологическую концепцию Э. Торндайка (Edward L. Thorndike), Килпатрик считал, что психология ребенка, его желания, наклонности должны играть решающую роль в учебном процессе. Таким образом, Килпатрик под методом проектов понимал „от души выполняемый замысел” (*heartly purposeful act*) (Kilpatrick W. H., 1925). В его интерпретации проект не требовал даже активной деятельности учащихся и участия в ней. По его мнению, проект имел четыре фазы: замысел, планирование, исполнение и оценку. В идеале все части проекта должны были исполняться учениками без участия учителя. Дж. Дьюи, учитель и друг Килпатрика, подверг его концепцию резкой критике. Главное возражение, которое выдвигал Дьюи против концепции Килпатрика, заключалось в полной самостоятельности учащихся. Ученики в силу своей незрелости (в познавательном и житейском плане) не могут адекватно оценить возможность реализации возникающих у них замыслов, равно как они не в состоянии грамотно воплотить эти замыслы в реальные решения. Метод проектов, по его мнению, — это совместная деятельность учителя и учащихся. Координация деятельности учащихся на всех этапах работы над проектом — необходимая составная часть совместной деятельности. Кроме того, для метода проектов ценен не любой замысел, а лишь тот, который несет в себе определенное противоречие, требующее рассмотрения с разных сторон для принятия обоснованного решения, прогнозирование возможных последствий принятия таких решений. По мнению Дьюи, только если учитель убеждает учащихся в необходимости пройти полный цикл „думания” (*complete act of thinking*) — от выявления противоречия, проблемы, через разработку плана действий для решения возникших проблем, они могут обогатить собственный опыт и получить нужные знания (Dewey J., 1916). По мнению Дьюи, все методы обучения базируются на научном знании и педагогическом опыте. Таким образом, метод проектов — это совместная деятельность учителя и учащихся, направленная на поиск решения возникшей проблемы, проблемной ситуации и реализацию полученных результатов в конкретном продукте. Метод проектов имеет особое значение для обучения иностранным языкам. Он представляет широкую возможность для формирования всех видов речевой деятельности (говорения, аудирования, чтения, письма) в комплексе. Содействует изучению культуры страны изучаемого языка, формирует информационную культуру и, наконец, содействует воспитанию учащихся.

С точки зрения дидактики учебную проектную деятельность можно представить в виде следующей схемы:

Схема 4.1



Схема показывает комплексный характер метода проектов.

Таким образом, мы рассматриваем метод проектов вслед за Дж. Дьюи как способ интеллектуального и нравственного развития учащихся в процессе совместной деятельности учителя и учащихся над разрешением возникающей проблемной ситуации.

Обратимся теперь к организации проектной деятельности. Но сначала уточним понятие

проектной деятельности, поскольку в технической и педагогической области существует некоторая специфика.

Учебное проектирование, или проектная деятельность, — это процесс работы над учебным проектом, процесс достижения намеченного результата в виде конкретного „продукта“ (проекта).

Работа над проектом может вестись индивидуально, в паре или в малых группах. Групповая совместная деятельность над проектом имеет свои преимущества, поскольку она предусматривает сотрудничество, обмен мнениями, разделение заданий, общую, то есть коллективную и индивидуальную, ответственность за результаты работы. Любая проектная деятельность предполагает некое исследование, изучение всех сторон проблемы в поисках ее решения. Однако в зависимости от доминирующей в проектной деятельности направленности, специфики ее организации проекты можно разделить на некоторое количество типов, отличающих проекты один от другого и, соответственно, определяющих особенности организации проектной деятельности.

Обратимся к рассмотрению типологии проектов. Представляется, что для типологии можно использовать следующие признаки:

1. Доминирующая в проекте деятельность: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная. Проекты: исследовательские, практико-ориентированные, ролево-игровые, информационные, творческие.

2. Предметно-содержательная область: монопроект (в рамках одной области знания); межпредметный проект.

3. Характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта, характерно для телекоммуникационных проектов); проекты с явной координацией; проекты со скрытой координацией.

4. Характер контактов (среди участников одной школы, класса, города, региона, страны, разных стран мира); внутришкольные проекты; региональные проекты; международные проекты.

5. Количество участников проекта: индивидуальный; парный; групповой.

6. Продолжительность проекта: краткосрочный (несколько занятий); среднесрочный (от месяца до полугода); долгосрочный: от полугода до года и более.

При использовании метода проектов в практике обучения иностранным языкам требуется некоторая конкретизация данной типологии. В исследовании Л.И. Палаевой (Палаева Л.И., 2005) приводится пример подобной типологии. Эта типология касается в основном монопроектов и содержит две большие группы проектов — социокультурные и ролево-игровые.

Обратимся к рассмотрению этих проектов.

I. Социокультурные проекты имеют основную цель — приобщение учащихся к культуре стран изучаемого языка. Эта группа проектов включает:

1. Социолингвистические, нацеленные на овладение спецификой языковой системы изучаемого языка в сопоставлении с родным или другим иностранным и включают: изучение языковых особенностей, этимологии слов; исследование историко-фольклорных проблем; изучение языковых реалий (идиом, неологизмов, поговорок и т.п.).

2. Культуроведческие (страноведческие) проекты. Это:

а) историко-географические, посвященные изучению истории страны, города, местности; географии страны, города, местности;

б) этнографические, нацеленные на изучение: традиций и быта народов; народного творчества; этнического состава народа, проживающего на данной территории; национальных особенностей культуры разных народов; искусства, литературы, архитектуры страны изучаемого языка;

в) политические, цель которых ознакомление: с государственным и

политическим устройством страны; с политическими партиями и общественными организациями; со средствами массовой информации и их влиянием на государственную политику; с законодательством страны и т.п.;

г) экономические, посвященные проблемам: финансовой и денежной системы; налогообложения; инфляции и т.п.

3. Социальные, нацеленные на изучение проблем окружающей действительности и отражающие основные формы жизнедеятельности человека, включая: образование; экологию; брак и семью, взаимоотношения; религию; здравоохранение; глобальные проблемы современности (права человека, война и мир, конфликты и компромиссы, информатизация и компьютеризация и т.п.); проблемы молодежи; межкультурные контакты и межкультурное общение и т.п.

Подобное выделение соответствует современному пониманию социокультурной компетенции.

II. Ролево-игровые и игровые проекты могут касаться воображаемых путешествий, преследующих самые разнообразные цели: обучение речевым структурам, клише, специфическим терминам и т.д.; имитационно-деловые, моделирующие профессиональные коммуникационные ситуации; драматические, нацеленные на изучение литературных произведений в игровых ситуациях, где в роли персонажей или авторов этих произведений выступают обучающиеся; имитационно-социальные, где участники проекта исполняют различные социальные роли (политических лидеров, журналистов, учителей).

Для практики обучения иностранным языкам наибольший интерес представляют международные телекоммуникационные проекты на основе интернет-технологий. Такие проекты организуются между школьниками — носителями языка и нашими учениками. Таким образом, создается естественная языковая среда и, соответственно, высокая мотивация на уровне потребности в точном понимании партнеров, в донесении до партнеров собственных мыслей, выраженных на иностранном языке. Взаимопонимание и успех совместной деятельности при работе над проектом в большой степени зависит от точности и грамотности формулирования своей позиции, в немалой степени и от знания специфики межкультурного общения, то есть в полной мере от владения всеми составляющими коммуникативной компетенции. Сравниться с подобной организацией языковой практики может только непосредственное общение с носителями языка (*face-to-face*). Однако и совместная работа над проектом с партнерами из другой школы, другого региона страны также весьма полезна, поскольку позволяет учащимся выйти за рамки собственного, замкнутого социума, познакомиться с образом мышления своих сверстников из других школ, регионов, сопоставить разные точки зрения и „помериться силами” во владении иностранным языком.

Организация проектной деятельности начинается с выбора типа проекта. От этого зависит дальнейшая организация всей работы. Проектная деятельность проводится в школах, колледжах, да и вузах не только по иностранному языку. Метод проектов в определенной мере универсален в том смысле, что он позволяет формировать не только навыки и умения в конкретной предметной области, но и общеучебные умения работы с информацией, критического и творческого мышления, умения работать в команде. Он широко используется не только в разных учебных предметах (монопроекты), но в большей степени при работе над проблемами, требующими привлечения знаний из разных областей (межпредметные проекты). Иногда организуются и общешкольные проекты, когда берется достаточно крупная проблема и рассматривается с разных сторон в рамках различных дисциплин, постепенно формируя подходы к ее решению. Поэтому все чаще в школах выделяется специальный координатор проектной деятельности из числа педагогов. Вместе с тем координация требуется и на уровне каждого отдельного монопроекта (учитель-предметник) или межпредметного проекта, телекоммуникационного проекта (это может быть группа учителей-предметников).

Вместе с тем необходимо помнить, что проектная деятельность — это высокие

педагогические технологии, с одной стороны, а с другой — проектная деятельность требует и от учащихся владения на достаточно высоком уровне определенными интеллектуальными умениями. Поэтому применение метода проектов в практике обучения, в данном случае иностранного языка, требует определенной подготовительной работы. Эта работа касается: владения общеучебными умениями работы с иноязычной информацией; умения вести дискуссию, в данном случае на иностранном языке с учетом специфики межкультурной коммуникации (что особенно важно в международных телекоммуникационных проектах); умения работать в команде (при групповых проектах); владение умениями критического и творческого мышления.

Можно подумать, что метод проектов можно использовать только в старших классах, да и то не всегда. Это не совсем так. Все сформулированные выше требования нуждаются в уточнении применительно к возрасту учащихся, их общекультурной и языковой подготовке. Метод проектов с успехом применяется даже в начальной школе, но на своем уровне с учетом доступных для рассмотрения учащимися этого возраста проблемных ситуаций. Примеры даны в приложении 1.

... постепенно, от класса к классу такие проблемные ситуации и сами проблемы будут усложняться по мере накопления жизненного опыта, знаний, в том числе владения иностранным языком. Большую пищу для размышлений дают художественные, публицистические произведения, на основе которых можно выявить немало проблем, актуальных и для нашей жизни.

По мере того как учитель убеждается, что его ученики могут самостоятельно размышлять над различными проблемными ситуациями в малых группах, фронтально, можно задачу усложнять, постепенно подводя их к работе над проектом. В дидактике рассматриваются четыре уровня проблемности:

- Первый уровень соотносится с проблемным изложением учебного материала учителем.
- Второй уровень означает, что преподаватель создает проблемную ситуацию и вместе с учениками ее разрешает.
- Третий уровень предполагает, что преподаватель создает проблемную ситуацию, а ученики самостоятельно ее разрешают.
- Четвертый уровень свидетельствует о полной самостоятельности учеников, которые сами находят проблему и сами решают ее, тем самым разрешая возникшую проблемную ситуацию (Кудрявцев Т.В., 1975, с. 26).

Таким образом, на первом уровне учитель применительно к сформулированным выше проблемным ситуациям может сам показать пример рассуждения, задавая наводящие вопросы ученикам и таким образом постепенно подводя их к определенным выводам. Учащиеся под руководством учителя учатся рассуждать, следуя определенной логике, приводя те или иные аргументы „за” и „против”.

На втором уровне учитель определяет проблемную ситуацию, но предлагает учащимся попытаться сформулировать аргументы „за” и „против” самостоятельно, лишь время от времени задавая наводящие вопросы, чтобы направить обсуждение в русло общей логики.

На третьем этапе учитель предлагает ученикам проблемную ситуацию и дает им возможность самостоятельно обсудить ее в малых группах сотрудничества, формулируя свои аргументы и по возможности общий вывод. Затем в процессе общей дискуссии обсуждаются мнения сторон. Учитель лишь изредка задает провокационные вопросы, чтобы не упустить все возможные аргументы.

И только на четвертом уровне, когда учитель уверен, что его ученики уже способны самостоятельно рассматривать проблемную ситуацию, формулируя доступными им языковыми средствами собственные мысли, можно предлагать проблему для проектной деятельности. Если учитель убеждается, что его ученики не совсем готовы к проектной деятельности, необходимо предусмотреть проведение краткого пропедевтического курса. Нужно иметь в виду, что вся организация учебной деятельности в рамках гуманистической

педагогике, предусматривающей проблемную направленность всего обучения, уже готовит учащихся к проектной деятельности. Обучение в малых группах сотрудничества на этапе формирования лексических, грамматических навыков, формирования интеллектуальных умений работы с информацией, участия в дискуссиях формирует одновременно и умения сотрудничества, работы в команде, то есть важные для социализации умения, столь необходимые и при совместной работе над проектом. Организация систематических дискуссий на этапе творческого применения языкового материала учит учащихся обсуждать спорные вопросы, слушать и слышать партнеров, оппонентов, приходиться к совместному решению спорного вопроса. Ролевые игры позволяют как бы „пропустить” ситуацию через себя, глубже вникая в ее суть. Метод ситуационного анализа учит учащихся рассматривать проблемы с разных сторон, осуществляя поиск недостающей информации, делать обоснованные выводы и представлять рассматриваемую проблему в лаконичном и вместе с тем наглядном виде — в различного рода эссе, творческих работах. Все это создает благоприятную почву для проектной деятельности, в процессе которой все перечисленные навыки и умения уже не формируются, а применяются, параллельно совершенствуясь, при решении уже более сложной проблемы.

Специалисты международного исследования образовательных достижений — PISA — сформулировали следующие требования к уровню компетентности в области решения проблем:

- понимать проблему (использовать знания и умения для понимания информации, представленной в виде текста, диаграммы, схемы, формулы, таблицы, пр., интегрировать информацию из разных источников);
- характеризовать проблему (определять переменные, присутствующие в проблеме и связи между ними, строить гипотезы, критически оценивать информацию);
- представлять проблему (разрабатывать форму представления информации, переходить с одной формы представления к другой);
- решать проблему (принимать решения в соответствии с условиями поставленной проблемы, проводить анализ системы, ее планирование для достижения цели);
- размышлять над решением (исследовать полученное решение и при необходимости искать дополнительную информацию, оценивать решение, пр.);
- сообщать решение проблемы (выбирать форму представления полученного результата и излагать его понятно для других людей) (Основные результаты международного исследования, 2004).

Это общие требования к уровню компетентности при решении проблем в любых предметных областях. Специфика предмета „иностранный язык”, разумеется, вносит определенные уточнения, коррективы в эти требования, диктуемые спецификой работы с иноязычной информацией, но эти уточнения относятся лишь к содержательной части указанных требований. Не нужно забывать, что все необходимые умения в данном случае формируются на иностранном языке, при этом учитываются социокультурные особенности работы с информацией на разных носителях. И все-таки, два-три урока (в зависимости от этапа обучения, подготовленности учащихся) необходимо отвести на пропедевтический курс, если вы впервые приступаете к проектной деятельности. На первом уроке нужно доходчиво (разумеется, на иностранном языке, исключение составляет начальный этап обучения) рассказать, что такое проект, проектная деятельность, какие бывают проекты, как следует организовать совместную деятельность над проектом, как распределяются роли в малых группах, что такое коллективная и индивидуальная ответственность, как нужно готовиться к защите проекта. Учащиеся должны полностью осознавать все этапы работы над проектом, учитывать специфику типа проекта. Отдельно следует остановиться на специфике работы с телекоммуникационным проектом, если таковой предусматривается. Далее следует опробовать отдельные фрагменты проектной деятельности: выделение проблемы из предлагаемой проблемной ситуации; выдвижение гипотез для ее решения, мозговую атаку. На следующем уроке стоит остановиться на технологии поиска дополнительной информации

Памятка № 6
Как провести исследование

1. Определите причины, по которым эта проблема волнует всех, и объясните, почему необходимо ее решить:

- а) найдите информацию, описывающую существующую ситуацию;
- б) найдите причины возникновения проблемы;
- в) определите возможные последствия решения данной проблемы;
- г) решите, что нужно изменить в реальной ситуации, чтобы проблема была решена.

2. Найдите способы решения проблемы и докажите их эффективность:

- а) определите, какими способами может быть решена проблема;
- б) подумайте, как изменится ситуация, если применить каждый из способов;
- в) подумайте, кто может устранить причины возникновения проблемы (что зависит/не зависит от вас);
- г) определите, в чем предполагаемая ценность вашего продукта(для себя/других); какие причины существования проблемы сможет решить ваш проект; каким образом может быть использован выполненный проект.

3. Определите, что нужно сделать, чтобы собрать необходимый материал по проблеме:

- а) определите все возможные источники информации по проблеме и те, которые имеются в вашем распоряжении, и решите, с какими из них вы сможете работать;
- б) подумайте, насколько доказательным является собранный материал (достоверность источника, приведение схожих данных из разных источников);
- в) выберите способы записи полученных данных.

4. Решите, как будет организована ваша совместная деятельность.

8. Определите, как вы оформите результаты своего проекта и как его лучше представить.

- 3. Твоя цель не в том, чтобы победить, а в том, чтобы прийти к наилучшему решению.
- 4. Старайся терпеливо выслушивать точку зрения своего собеседника до конца.
- 5. Отрицая что-либо, объясни почему, постарайся найти доказательства и аргументируй это.
- 6. Критикуя что-либо, предлагай что-то взамен.
- 7. Старайся терпеливо объяснять свою точку зрения.

из разных источников, в том числе и из интернета, разделение ролей внутри малой группы для выполнения задания, возможные способы оформления результатов общей проектной деятельности, защиты проекта. Для лучшей организации проектной деятельности полезно предусмотреть так называемые памятки, в которых даются конкретные рекомендации для организации той или иной деятельности в рамках работы над проектом. В качестве примера подобных памяток можно привести отдельные памятки, разработанные Л.И. Палаевой (Палаева Л.И., 2005).

Если предусматривается проведение телекоммуникационного проекта, необходимо выяснить уровень владения учениками пользовательскими навыками работы с компьютером, провести специальную беседу о специфике межкультурной коммуникации.

Следует остановиться и на общих подходах к структурированию проекта:

- 1. Начинать следует всегда с выбора темы проекта, его типа, количества участников.
- 2. Далее учителю необходимо продумать возможные варианты проблем, которые важно рассмотреть в рамках намеченной тематики. Сами же проблемы выдвигаются учащимися с подачи учителя (наводящие вопросы; ситуации,

способствующие определению проблем; видеоряд с той же целью и т.д.). Здесь уместна мозговая атака с последующим коллективным обсуждением.

3. Распределение задач по группам, обсуждение возможных способов поиска дополнительной информации, творческих решений.

4. Самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским задачам.

5. Промежуточные обсуждения полученных данных в группах (на уроках или на занятиях в научном обществе, в групповой работе в библиотеке, медиатеке и пр.).

6. Защита проектов, оппонирование.

7. Подведение итогов, внешняя оценка, прогнозирование дальнейшего развития полученных выводов, результатов.

Метод проектов, как уже неоднократно подчеркивалось, — это высокие педагогические технологии, требующие от учителя высокой квалификации, а от учащихся владения в той или иной степени сложными интеллектуальными умениями. Помимо прочего метод проектов достаточно трудоемкий. Проектная деятельность осуществляется не только и даже не столько на уроке, сколько во внеурочной деятельности, поскольку поиск дополнительной информации, ее анализ, обобщение фактов, их интерпретация проводятся в качестве домашнего задания. Если проект межпредметный, международный телекоммуникационный, в реализации которого знание иностранного языка является средством коммуникации, следует заранее согласовать всю технологию организации и проведения такого проекта между учителями-предметниками, осуществляющими координацию проекта. Ведь помимо всего прочего именно в процессе работы над такими проектами учащиеся полностью осознают значимость владения иностранным языком как средством коммуникации, средством приобретения нового знания, средством открытого общения со сверстниками из других стран, взаимопонимания. Но, с другой стороны, сложность организации проектной деятельности разного типа, трудоемкость проектной деятельности как для учителя, так и для учащихся приводит к выводу о том, что проектная деятельность — не повседневная технология, как обучение в сотрудничестве, или дискуссии, или даже ситуационный анализ. Метод проектов применяется в зависимости от используемого типа эпизодически. Если это монопроект, рассчитанный на конкретную тему устной речи и чтения, который может разрабатываться примерно на протяжении двух с половиной-трех недель (при трех часах в неделю), то такие проекты можно организовывать несколько чаще, но не более трех-четырех в год. Если вы планируете участие в межпредметном проекте среднесрочной длительности, тем более телекоммуникационном, то это должно быть не более одного раза в год. Нельзя забывать, что проектной деятельностью учащиеся занимаются не только на уроках иностранного языка, но и в рамках большинства других учебных предметов. Вот почему рекомендуется на уровне межкафедральном (если это гимназии) или методических объединений разработать общешкольный график проведения проектов по всем учебным предметам с указанием сроков их проведения с тем, чтобы учащиеся в определенный отрезок времени выполняли какой-то один проект. Домашние задания в этот период как в рамках монопроекта, так особенно при выполнении межпредметного проекта должны согласовываться с программой и с заданиями проектной деятельности, поскольку основная часть работы осуществляется во внеурочное время.

Рассмотрим основные требования к использованию метода проектов. Представляется, что они могут быть следующие:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения (например, исследование демографической проблемы в разных регионах мира; создание серии репортажей из разных концов земного шара по одной проблеме; проблема влияния кислотных дождей на окружающую среду и пр.).

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов; совместный выпуск газеты по материалам расследования определенной

проблемы; альманахи с репортажами с места событий; проект закона об охране лесов в разных местностях; видеоклип, отражающий возникшую проблему и пути ее решения и пр.).

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся.

4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

5. Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий: определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования (использование в ходе совместного обсуждения метода „мозговой атаки”, „круглого стола”); выдвижение гипотез их решения; обсуждение методов исследования (анализ информации, фактов, статистические методы, экспериментальные наблюдения и пр.); обсуждение способов оформления конечных результатов (презентация, ролевая игра, видеоклип, доклад, пр.); сбор, систематизация и анализ полученных данных; подведение итогов, оформление результатов, их презентация; выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Рассмотрим международные телекоммуникационные проекты. Появившись в начале восьмидесятых годов, телекоммуникационные сети первоначально использовались в сфере науки и образования лишь как удобный и оперативный вид связи, поскольку вся сетевая работа тогда заключалась в обмене письмами между учащимися. Однако, как показала международная практика и многочисленные эксперименты, в отличие от простой переписки специально организованная целенаправленная совместная работа учащихся в сети может дать более высокий педагогический результат. Наиболее эффективной оказалась организация совместных проектов на основе сотрудничества учащихся разных школ, городов и стран. Основной формой организации учебной деятельности учащихся в сети стал учебный телекоммуникационный проект. Под учебным телекоммуникационным проектом мы понимаем совместную учебно-познавательную, исследовательскую, творческую или игровую деятельность учащихся-партнеров, организованную на основе компьютерной телекоммуникации, имеющую общую проблему, цель, согласованные методы, способы деятельности, направленную на достижение совместного результата деятельности.

Международные проекты, которые проводятся на иностранном языке, целесообразно включать, если позволяет программа, в структуру содержания обучения для данного класса, курса и соотносить его с той или иной темой устной речи и чтения. Таким образом, выбранная тема для телекоммуникационного проекта будет органично вписываться в систему обучения, включая весь программный языковой материал. Если международный проект предусматривается по другим предметам школьной программы, который также должен выполняться на иностранном языке, но который не соответствует программному материалу по иностранному языку, то такой проект выполняется во внеклассной работе, как правило, не всей группой, а отдельными учениками³⁶.

Проблематика и содержание телекоммуникационных проектов должны быть такими, чтобы их выполнение совершенно естественно требовало привлечения средств компьютерной телекоммуникации. Другими словами, далеко не любые проекты, как бы интересны и практически значимы они ни казались, могут соответствовать характеру телекоммуникационных проектов. О требованиях к международным проектам см. приложение 2.

Именно в телекоммуникационных проектах, региональных или международных, целесообразно использовать скрытую координацию, когда координатор проекта или один из координаторов выполняет роль участника совместного проекта, „скрытно” направляя работу его участников.

Разумеется, в реальной практике чаще всего приходится иметь дело со смешанными

³⁶ Более подробно см. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования.* — М., 2003.

типами проектов, в которых имеются признаки исследовательских и творческих проектов, например, одновременно практико-ориентированные и исследовательские. Каждый тип проекта имеет тот или иной вид координации, сроки исполнения, этапность организации и проведения, количество участников. Поэтому, разрабатывая тот или иной проект, надо иметь в виду разные признаки и характерные особенности каждого из них.

Реализация метода проектов на практике ведет к изменению позиции учителя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности своих учеников. Изменяется и психологический климат в классе, так как учителю приходится переориентировать свою учебно-воспитательную работу и работу учащихся на разнообразные виды самостоятельной деятельности, на приоритет деятельности исследовательского, поискового, творческого характера. Из авторитетного источника информации учитель становится соучастником исследовательского, творческого процесса, наставником, консультантом, организатором самостоятельной деятельности учащихся. Это подлинное сотрудничество.

Наиболее интересная и продуктивная часть работы над проектом — его защита. Здесь, как правило, используется в школе сдвоенный урок. В зависимости от типа проекта, его продолжительности защита проекта может проходить либо на занятиях, либо в сетях (если проект телекоммуникационный), либо частично — на занятии, частично в сетях на специальной веб-странице. Если есть возможность, целесообразно использовать для этих целей и видеоконференции. Как правило, на этапе защиты проектов выделяют двух-трех ведущих из числа „внешних экспертов”. Это могут быть учащиеся, наиболее продвинутые в исследуемой области и способные к рефлексии, либо, если это возможно, из числа учителей, не занятых в данном проекте. Ведущие и все присутствующие могут задавать вопросы любому участнику презентации, могут запрашивать дополнительные доказательства правомерности использованных методов решения проблемы, альтернативных точек зрения, и каждый участник должен быть готов защищать выработанную в группе позицию на основе полученных фактов, выработанных аргументов.

Участники проектной деятельности представляют результаты своей совместной работы в виде подготовленного ими „продукта” (видеоклипа, доклада в сопровождении иллюстраций, слайд-презентаций, чертежей, эскизов, альбома, пр.). Таким „продуктом” может быть и ролевая игра, драматизация, если участники проектной деятельности решат продемонстрировать способы решения рассматриваемой ими проблемной ситуации, что называется, „в лицах”. В самом начале защиты своей гипотезы докладчик от имени участников проектной деятельности должен указать на использованные источники информации, показать достоверность использованных в проекте данных. На этапе защиты проекта учитель-координатор проекта вообще может „отойти в сторону” и предоставить „экспертам”, „ведущим” самим вести презентацию проектов различных исследовательских групп учащихся, организуя оппонирование, обсуждение, дискуссию. В этом случае учитель может быть лишь равноправным участником общего обсуждения представляемых и защищаемых результатов проведенных исследований.

В проектной деятельности чрезвычайно важно владеть умениями рефлексии, то есть самооценки и объективной оценки действий других участников проекта. Вместе с тем важна и внешняя оценка совместного труда.

Отдельно следует упомянуть о необходимости организации внешней оценки всех проектов, поскольку только таким образом можно отслеживать их эффективность, свои, необходимость своевременной коррекции в процессе работы и по ее окончании при защите проекта. Характер этой оценки в большой степени зависит как от типа проекта, так и от темы проекта (его содержания), условий проведения. Если это исследовательский проект, то он с неизбежностью включает этапность проведения, причем успех всего проекта во многом зависит от правильно организованной работы на отдельных этапах. Поэтому необходимо отслеживать такую деятельность учащихся поэтапно, оценивая ее шаг за шагом. При этом оценка необязательно должна выражаться в виде отметок. В процессе работы на уроке,

занятия это могут быть самые разнообразные формы поощрения. В творческих проектах часто бывает невозможно оценить промежуточные результаты. Но отслеживать работу все равно необходимо, чтобы вовремя прийти на помощь, если такая помощь потребуется (но не в виде готового решения, а в виде совета). Другими словами, внешняя оценка проекта (как промежуточная, так и итоговая) необходима, но она принимает различные формы в зависимости от множества факторов. Учитель проводит постоянный мониторинг совместной деятельности, но не навязчиво, а тактично, в случае необходимости приходя на помощь участникам проектной деятельности. В процессе защиты проекта для оценки ее результата выбираются независимые эксперты из числа наиболее продвинутых в этой области учащихся или других учителей. Можно в начале проекта выделить такую группу независимых экспертов, в задачу которой будет входить мониторинг деятельности различных групп, рефлексия их деятельности. Для удобства работы, чтобы лингвистический аспект не довлел над содержательным, рекомендуется обеспечить заранее все малые группы сотрудничества списком лексики, словосочетаний с переводом, которая может потребоваться в ходе обсуждения. Полезно обеспечить учащихся и словарями. Любые языковые затруднения, которые по ходу обсуждений возникают у учащихся, должны разрешаться учителем незамедлительно без всяких упреков в незнании. Если учитель замечает постоянно возникающие ошибки у отдельных учеников или у большинства, это можно расценивать как сигнал к тому, чтобы отвести специальное время на одном из занятий для возврата к нужному правилу и его закреплению для всей группы или для отдельных учащихся (в индивидуальном порядке).

Можно предложить следующие параметры внешней оценки проекта:

- значимость и актуальность выдвинутых проблем, адекватность их изучаемой тематике;
- корректность используемых методов исследования и методов обработки получаемых результатов;
- активность каждого участника проекта в соответствии с его индивидуальными возможностями;
- лингвистическая грамотность как презентации проекта в любой форме, так и осуществляемой в процессе проектной деятельности коммуникации между участниками проекта и при коллективном обсуждении промежуточных и итоговых результатов;
- знание и учет социокультурных особенностей в процессе проектной деятельности и при принятии решений, их оформлении и презентации;
- коллективный характер принимаемых решений;
- характер общения и взаимопомощи, взаимодополняемости участников проекта;
- необходимая и достаточная глубина проникновения в проблему; привлечение знаний из других предметных областей;
- доказательность принимаемых решений, умение аргументировать свои заключения, выводы;
- эстетика оформления результатов проведенного проекта;
- умение отвечать на вопросы оппонентов, лаконичность и аргументированность ответов каждого члена группы;
- умение прогнозировать возможные последствия принимаемых решений.

В заключение хочется еще раз подчеркнуть, что метод проектов относится к высоким педагогическим технологиям и требует тщательной подготовки как со стороны учителя, так и со стороны учащихся, и не менее тщательной координации всей деятельности учащихся в процессе работы над проектом.

6. „Портфель ученика”

„Портфель ученика” — это своего рода метафора. Смысл этого понятия заключается в том, что учащиеся самостоятельно, но в определенном учителем порядке отбирают в

отдельную папку (это может быть и электронная папка в интернете) некоторое количество своих работ. Надо сказать, что данная технология стала использоваться совсем недавно. К сожалению, как это часто бывает, первоначальный ее замысел был искажен. В нашей методической литературе эту технологию стали применять в контексте традиционной методики. Преподаватель дает задание ученикам отобрать в папку свои работы по определенной теме, а затем оценивает их „достижения”. В чем здесь разница между обычной оценкой, то есть отметкой работ учащихся и некоторым их набором, понять трудно. Замысел же данной технологии заключался изначально в том, чтобы сформировать и развивать у учащихся умения рефлексии, то есть самооценки. Умению объективной самооценки, взаимооценки, то есть оценки действий других людей, тоже нужно учить. До сих пор данная проблема как-то уходила из поля зрения педагогов. „Портфель ученика” как раз и является такой технологией. Учащиеся не просто отбирают какие-то свои работы в отдельную папку. Каждая работа, ранее проверенная и оцененная учителем или нет, комментируется самим учеником: почему именно эту работу он отобрал, как сам оценивает свои достижения по данной теме или по всему курсу в целом, над чем, по его мнению, стоит поработать более интенсивно, в чем испытывает наибольшие трудности, наконец, согласен ли он с оценкой учителя, если нет, то почему? Разумеется, все комментарии делаются на иностранном языке. Зачем это делается? Комментируя отобранные работы, ученик размышляет о своих делах, своих успехах и трудностях, задумывается о причинах этих трудностей. Каждый ученик готовится к защите своего „портфеля ученика”. Примерное время защиты намечается заранее при разработке содержания „портфеля ученика”. Точная дата защиты намечается только по согласованию с автором „портфеля ученика”, когда он чувствует себя действительно готовым защищать свой „портфель ученика”. Тогда учитель назначает трех-четырёх независимых экспертов из числа учащихся этого или другого класса (но обязательно с учетом одобрения этих экспертов самим учеником). Эксперты знакомятся с содержанием „портфеля ученика” и всеми комментариями автора. Формулируют (каждый эксперт в отдельности) свое мнение, свой комментарий и в назначенное время в присутствии всего класса и учителя происходит защита „портфеля ученика”. Эта защита может происходить и на конференции родителей, где ученик может продемонстрировать самостоятельность мышления, свою позицию. Это возможность самостоятельно проанализировать собственные достижения. Автор „портфеля ученика” высказывает свою позицию, эксперты и все желающие задают ему вопросы. Затем выступают эксперты со своим мнением и коллективно выработанным заключением, в котором просто подводятся итоги, в чем их мнения совпали с мнением автора „портфеля ученика”, в чем не совпали. Никаких отметок данная технология не предусматривает, только общие оценки. Ученик сам должен сделать вывод, насколько он был объективен в своих оценках и, как к ним относиться. Это гуманистическая педагогика, в которой мнение каждого уважается.

Структура „портфеля ученика”, его содержание разрабатывается учителем. Учитель же предлагает и памятку по ведению „портфеля ученика” и соответствующий список полезных словосочетаний, клише, которыми ученики могут воспользоваться при формулировании своих комментариев на иностранном языке. Излишне говорить о том, что содержание этого списка будет различаться в зависимости от языковой подготовки учащихся от класса к классу. В структуру и содержание „портфеля ученика” входят и анкеты для родителей (на русском языке), которые также разрабатывает учитель, сюда же относятся и анкеты для экспертной группы. Анкеты должны отражать параметры и критерии, по которым предлагается формулировать свое мнение.

Принципы данной педагогической технологии можно сформулировать следующим образом:

1. Самооценка результатов (промежуточных и итоговых) овладения всеми составляющими коммуникативной компетенции: лингвистической компетенцией (грамматикой, лексикой, фонетикой), социокультурным компонентом, всеми видами речевой деятельности, общеучебными и компенсаторными умениями. А также:

умения учеником принимать самостоятельные решения в процессе индивидуальной или групповой деятельности, прогнозировать последствия принимаемых решений; умений совместной деятельности в малых группах сотрудничества: активного участия в дискуссиях, проектах, умения аргументированно и доходчиво излагать свою позицию, с уважением относиться к мнению партнеров.

2. Систематичность и регулярность самомониторинга. Это означает достаточно последовательное отслеживание собственных успехов в области овладения иностранным языком. Ученик отбирает наиболее интересные с его точки зрения работы в свой „портфель ученика” в соответствии с принятой структурой. Его задача — тщательно проанализировать эти работы, внести необходимые коррективы, дать им объяснение, составить собственный краткий отчет-комментарий самооценки: что, на его взгляд, удалось ему в этой работе, что не удалось и почему, на что стоит обратить внимание в дальнейшем, что для этого нужно сделать. Здесь же он может высказаться и по поводу оценки учителя или родителей, но, разумеется, в уважительных тонах. В этом отношении комментарии учителя для него должны служить образцом. Именно эти суждения и составляют суть рефлексии, ради чего и рекомендуется данная технология.

3. Структуризация материалов „портфеля ученика”, логичность, лаконичность всех письменных пояснений.

4. Аккуратность и эстетичность оформления „портфеля ученика”.

5. Целостность, тематическая завершенность представленных в „портфеле ученика” материалов.

6. Наглядность и обоснованность презентации „портфеля ученика”.

При подготовке „портфеля ученика” рекомендуется сосредоточить свое внимание на следующих моментах: самостоятельность мышления ученика; определение временного периода ведения „портфеля ученика”; взаимосвязь и взаимообусловленность формируемых компетенций; отражение собственной позиции ученика относительно представленных работ (самооценка); процесс решения проблем.

„Портфель ученика” включает классные и домашние работы учащихся в течение четверти. Учитель разрабатывает и предлагает требования к оформлению „портфеля ученика” (отпечатанный титул, содержание „портфеля”; краткое описание и пояснения для читателя каждого материала „портфеля ученика” с указанием причины, по которой этот материал был отобран в „портфель ученика”, как этот материал был оценен учителем и самим учеником; собственная история успехов по иностранному языку); сроки работы над „портфелем ученика” и время презентации „портфеля ученика”.

В обращении к автору „портфеля ученика” важно подчеркнуть, что он может быть абсолютно свободен в выборе оформления своего „портфеля ученика”, своих комментариев. Но следует иметь в виду, что логика его рассуждений, культура речи, доказательность будут приниматься во внимание при оценке конечного продукта. Далее учитель может, если считает нужным, конкретизировать свои требования. Например, сообщить, что „портфель ученика” должен включать, но вовсе необязательно ограничиваться следующими материалами:

1. Титульная страница. Название самого „портфеля ученика”. Имя ученика. Название предмета. Период создания „портфеля ученика”. Дата начала и окончания. Примерное время защиты „портфеля ученика”. Имя учителя.

2. Содержание „портфеля ученика”.

3. Краткая история успехов ученика по иностранному языку — по крайней мере, одна машинописная страница (анализ собственных результатов по иностранному языку: что больше дается, что труднее, в чем эти трудности, начиная с младших классов).

4. Записи, доклады, домашние работы. Восемь работ, по крайней мере, из четырех разных разделов. Необходимо включить один пример, иллюстрирующий

вашу индивидуальность, оригинальность мышления, и хотя бы один пример, описывающий несколько разных подходов к решению одной и той же проблемы.

5. Контрольные, самостоятельные работы. Пять работ по не менее чем трем темам, включая, по крайней мере, одну работу, демонстрирующую ваш подход к исправлению ошибок и коррекции вашего понимания тех или иных проблемных ситуаций, которые обсуждались в классе.

6. Тесты. Четыре различных теста по не менее чем трем темам.

7. Использование информационных технологий. Два примера использования информационных технологий в работе по проектам, программному материалу.

8. Групповой проект. Опишите детально групповой проект, в котором вы принимали участие.

9. Ваша любимая работа. Этот раздел должен быть предпослан отдельным листом с названием „Моя любимая работа”, а также объяснением, почему вы выбрали именно этот вид работы в качестве предпочтительного для вас.

10. Оценка родителей/рецензента. Письменная рецензия родителей (на русском языке) или независимого рецензента (на иностранном языке).

Далее могут следовать еще более конкретные рекомендации по оформлению каждого из рекомендованных разделов. Самое сложное в создании „портфеля ученика”, конечно, отбор наиболее репрезентативных работ, а также написание достаточно вдумчивого комментария к ним. Комментарий можно представить в виде отдельного письма читателю „портфеля ученика”, или вступления к анализируемой работе, или заключения, выводов по данной работе, или даже краткого самостоятельного параграфа с выражением своих мыслей. Все комментарии должны содержать собственные размышления, суждения. Для составления комментария можно использовать следующие вопросы:

- Какую работу вы провели для отбора материала в „портфель ученика”?
- Что получилось, что вызвало трудности?
- Есть ли что-то, что вы не сумели включить в свой „портфель ученика”?
- Есть ли у вас образец, по которому вы действовали?
- Откуда вы черпали информацию и как вы ее организовали?
- Насколько широко вы используете интернет-ресурсы при поиске дополнительной информации?
- Можете ли вы переформулировать проблему, проблемную задачу более простыми словами?
- Какие слова при этом оказались наиболее значимыми? Почему?
- Насколько такая переформулировка оказалась рациональной, помогла вам понять суть проблемы?
- Какие вопросы эта проблема затронула?
- Можете ли вы сформулировать проблему, близкую к этой?
- Что для вас было наиболее трудным при решении этой проблемы?
- Что нового вы узнали, решая эту проблему?
- Можете ли вы представить жизненную ситуацию, в которой ваше решение проблемы могло бы быть использовано?
- Как вы относитесь к групповой работе?
- Что вам нравится, не нравится при работе в парах, в малых группах?
- Была ли эта работа над „портфелем ученика” полезна для вашего продвижения в овладении иностранным языком?
- Как вы сейчас оцениваете ваше знание иностранного языка?

Можно предложить некоторую серию вопросов и для родителей/рецензентов. Например:

- Каково было ваше первое впечатление от „портфеля ученика”?
- Что вас удивило в комментарии ученика?
- Что вызвало в вас чувство гордости?
- Что вы можете сделать, чтобы помочь ученику в дальнейшем?

- Насколько аккуратно и логично организован материал „портфеля ученика”?
- Насколько самостоятельно ученик создавал свой „портфель ученика”?
- Как часто он консультировался с вами?
- Какие дополнительные материалы, технологии он использовал при оформлении „портфеля ученика”?

При оценке „портфеля ученика” родители или рецензент могут воспользоваться рубриками, приведенными выше, в качестве рекомендуемых.

Соответственно, можно указать несколько вариантов оценок: полностью соответствует (!); приемлемо (+); не полностью соответствует (–); неприемлемо (х); отсутствует (0). Эти оценки касаются только оформления „портфеля ученика”. Что же касается высказываемой позиции, то, как уже говорилось, предлагается встречное мнение экспертов, родителей, которое может совпадать, а может не совпадать с мнением автора „портфеля ученика”. Каждая сторона должна стремиться быть убедительной.

Как уже было сказано, подходы к созданию „портфеля ученика” могут быть разные в зависимости от учебного предмета, сроков его создания, возраста учащихся, пр. Приведенные выше вопросы и содержание „портфеля ученика” можно рассматривать только в качестве примера. Учитель свободен в формулировании собственных рекомендаций. Важно, что учащиеся учатся анализировать собственную работу, собственные успехи, учатся объективно оценивать свои возможности и видеть способы преодоления трудностей, достижения более высоких результатов, то есть формируется способность к рефлексии. В этом смысле особую значимость имеет использование листов для самоконтроля, тоже входящих в „портфель ученика”. Подробнее о них в следующей главе. Учебная деятельность учащихся становится благодаря „портфелю ученика” более осознанной. Более осознанной становится и ответственность за свой труд. Чрезвычайно важно, что в этом процессе активное участие принимают родители и независимые эксперты. Таким образом, создается целостная картина объективного продвижения ученика в той или иной области.

7. Интернет в обучении иностранным языкам

Роль интернета, его информационных ресурсов и услуг в сфере образования и, в частности, практике обучения иностранным языкам, трудно переоценить. Мы живем в новом постиндустриальном обществе, характерной чертой которого является то, что в таком „обществе национальные информационные ресурсы — суть его основная экономическая ценность, его самый большой потенциальный источник богатства...” (Василенко Л. А., 2000, с. 17). Отсюда вытекает значимость не только владения информацией, но и умения работать с информацией, причем на разных носителях. Это объективная реальность, характерная особенность общества, в котором информация, информационные технологии становятся приоритетными. Это мировые тенденции. Поэтому и цели обучения иностранным языкам в школе и вузе все больше приобретают несколько иную направленность. Разумеется, формирование коммуникативной компетенции остается приоритетной целью, но особую значимость приобретают задачи формирования умений работать с иноязычной информацией. Современному специалисту в любой области знания важно уметь добывать нужную информацию из разных источников (печатных, звуковых, электронных), уметь ее анализировать, выявлять главную мысль, выстраивать факты в логической последовательности для аргументации своей точки зрения, вступать в диалог с собеседником и вместе решать проблемы, т.д. Другими словами, умение работать с информацией, в том числе и с иноязычной информацией, предполагает необходимость формирования критического мышления.

Для формирования интеллектуальных умений критического мышления недостаточно материалов, предоставляемых учебником и учебными пособиями. Материал в них очень быстро устаревает. С появлением глобальной сети интернет с его необъятными информационными ресурсами появилась реальная возможность изменить концепцию языкового образования с учетом сложившихся новых реалий. Каждый год поток

информации в сети удваивается. Отсюда совершенно очевидно, что игнорировать столь мощный ресурс в образовании и в частности в обучении иностранным языкам невозможно.

Начнем с того, что только с появлением интернета у нас возникла реальная возможность создания естественной языковой среды: мы получили возможность общаться с носителями языка, не покидая стен своего образовательного учреждения.

У нас появилась возможность свободного доступа к огромному количеству аутентичных материалов (печатных, звуковых, мультимедийных) самой разной жанровой направленности. Целые библиотеки, газеты, журналы на многих языках мира стали доступны каждому пользователю. Огромное количество материалов печатных, звуковых, мультимедийных, специально создаваемых для детей, в том числе для изучающих иностранные языки, стали доступны как учителям, так и учащимся.

Мы получили возможность свободного доступа к самым разнообразным, подчас весьма ценным справочным материалам, которые далеко не всегда были нам доступны ранее (словари, справочники, энциклопедии, в том числе энциклопедия „Британника”).

У нас появилась возможность общаться с коллегами из разных стран мира, обмениваться опытом работы в сетевых сообществах, участвовать в виртуальных конференциях.

Интернет — это, прежде всего, диалог культур, межкультурное общение. Это реальная практика в межкультурном общении; для учащихся возможность в процессе совместных со своими сверстниками проектов познакомиться не только с лингвистическими и социолингвистическими особенностями изучаемого языка, но и с культурой другого народа, возможность осознать всю важность воспитания в себе толерантности по отношению к этой культуре. Это путь к взаимопониманию.

Наконец, это возможность получения образования на расстоянии, в любых образовательных учреждениях нашей страны или зарубежных стран.

Интернет дает возможность широкой дифференциации образования, предоставляя всем изучающим иностранные языки курсы для самообразования всех уровней.

Трудно перечислить все возможности в области образования, которые может предоставить интернет (см. об этом в приложении 3).

Таким образом, учебных материалов, информационных ресурсов для использования в очном или дистанционном обучении в интернете огромное количество. Мы привели лишь некоторые из них. Эти материалы можно использовать по-разному:

- 1) для создания проблемной ситуации на уроке, ознакомления учащихся с альтернативными точками зрения на изучаемую проблему;
- 2) для выполнения проектных, исследовательских работ, подготовки рефератов, докладов, эссе и пр.;
- 3) для проведения совместных телекоммуникационных, в том числе международных, проектов школьников;
- 4) для организации и проведения познавательных телекоммуникационных олимпиад, викторин для школьников;
- 5) для самостоятельной познавательной деятельности учащихся по совершенствованию знаний в иностранном языке, ликвидации пробелов;
- 6) для организации дистанционного обучения учащихся;
- 7) для проведения разного рода тестирования;
- 8) для организации и проведения телеконференций школьников и учителей по актуальным проблемам современного образования, жизни общества;
- 9) для организации сетевых методических объединений (сообществ) учителей иностранных языков.

Однако все эти уникальные ресурсы могут оказать существенную помощь в обучении иностранным языкам при одном непременном условии: если при этом будут использоваться современные проблемные методы, о которых мы упоминали выше: дискуссии (в диалогах, полилогах), проектные методы (в том числе международные телекоммуникационные

проекты с носителями языка), ситуационный анализ, работа в малых группах сотрудничества. Важную роль в современном языковом образовании должны играть методы создания вторичных текстов (рефератов, аннотаций, переводов, конспектов и пр.) на основе прочитанного, услышанного. Важно помнить, что если мы возьмем самый актуальный и интересный текст из интернета и организуем на занятии традиционную работу по пересказу прочитанного, ответам на вопросы и переводу, то успеха в плане формирования критического мышления не добьемся. В конце концов, важен не столько носитель информации, сколько используемые при этом методы работы с этой информацией. Как уже говорилось, информация в сети может быть разная. Ориентироваться в этом потоке может помочь только сформированное самостоятельное критическое мышление.

Поэтому, прежде чем обратиться к ресурсам интернета, преподаватель, должен:

- во-первых, тщательно продумать общий концептуальный подход к обучению иностранному языку,
- во-вторых, отобрать адекватные ему методы обучения, педагогические технологии, систему упражнений, виды деятельности с учетом специфики предмета;
- в-третьих, тщательно подготовить учащихся к этим видам деятельности, например: к работе с электронным текстом, поиску информации в сети (лучше в подготовленном заранее электронном каталоге), к участию в дискуссии, в проектной деятельности, к особенностям совместной деятельности в малых группах сотрудничества и пр.

Практика работы в сетях показывает, что серьезными проблемами являются: поиск нужной информации, ее анализ, культура коммуникации в сети, будь то контакт со своими сверстниками из других регионов или из других стран.

Первая проблема решается достаточно просто, но требует специального внимания и труда. Речь идет о создании на сайте своего образовательного учреждения собственного электронного каталога, то есть отобранных учителями иностранного языка ссылок на нужные сайты, систематизированные по разделам, темам, уровням обучения с краткими аннотациями. Тогда учителя и учащиеся смогут, не затрачивая много времени и сил, выйти на нужные им сайты. Такой каталог может включать не только электронные ресурсы интернета, но и любые другие, которые учителя считают полезными для самостоятельной работы учащихся (печатные, видеозаписи, CD-диски, пр.). С примером такого каталога можно познакомиться на сайте московской гимназии № 1512.

Вторая проблема связана с формированием интеллектуальных умений критического мышления. При работе с информационными ресурсами интернета она приобретает особую значимость, поскольку учащиеся должны уметь быстро ориентироваться, во-первых, в том, насколько данная информация может быть полезна для той проблемы вопроса, который изучается в данное время, и во-вторых, насколько эту информацию можно считать достоверной, то есть насколько авторитетен данный источник.

Третья проблема предусматривает необходимость формирования толерантности к чужому мнению, культуре, обычаям, уважения к своему партнеру, овладение речевым этикетом. А это, в свою очередь, требует повышенного внимания к формируемому социокультурному компоненту коммуникативной компетенции учащихся.

Следует упомянуть еще одну проблему использования интернет-ресурсов в языковом образовании. Она связана с технократическим подходом, то есть увлечением использованием информационных технологий ради них самих, забывая о целях обучения иностранному языку, его специфике. Такие преподаватели иногда настаивают на оборудовании их аудиторий компьютерами с выходом в интернет, что само по себе, если такая возможность есть, не возбраняется. Но само занятие должно быть посвящено и в очном обучении, и в интегрированной модели с дистанционным обучением в основном устной практике. Именно этой практики не хватает при работе с ресурсами и услугами интернета. Просмотр ресурсов интернета, переписка (отсылка и получение электронных писем партнерам, чаты, пр.) не должны происходить на занятии. Для этого используется внеаудиторное время. На занятии организуются обсуждения полученной информации, рассуждения о путях решения тех или

иных проблем, отработка соответствующих навыков и умений, то есть на занятии используются те виды деятельности, для организации и проведения которых необходим опытный глаз преподавателя, непосредственное общение. Только в этом случае творчески работающий преподаватель может разумно и органично вписать уникальную информацию сети в учебный процесс, предоставить возможность своим ученикам общения с носителями языка (во внеаудиторное время), расширяя их кругозор, вводя их в межкультурное пространство.

8. Дистанционное обучение иностранным языкам

Если мы говорим о демократизации образования как одном из приоритетных направлений развития системы образования в стране и одном из важнейших факторов устойчивого развития общества, то логично сделать вывод о том, что такое образование должно быть, прежде всего, доступно каждому желающему в любой период его жизни. Это касается и знания иностранных языков. Это касается и школьной системы обучения. Многие специалисты осознали на собственной практике необходимость владения хотя бы одним иностранным языком. В школе при существующей сетке часов не всегда удается каждого ученика обеспечить достаточной практикой в различных видах речевой деятельности. В ряде школ, особенно в регионах, не хватает квалифицированных учителей иностранных языков. С другой стороны, растет востребованность к изучению второго и третьего иностранных языков. Дистанционная форма обучения могла бы в какой-то мере компенсировать недостаточную практику в школе, отсутствие квалифицированных кадров. Особую актуальность приобретает дистанционная форма обучения в профильных классах. Ученики, нацеленные на поступление в лингвистические вузы, могли бы обучаться на подготовительных курсах соответствующих вузов по программе профильного обучения на договорной основе.

Пока в нашей стране дистанционной формы обучения де-юре нет. В Законе об образовании в качестве форм получения образования признаны очная, очно-заочная, заочная формы и самообразование. Дистанционная форма приравнена к неким дистанционным технологиям. Однако де-факто она с каждым годом расширяет сферы своего действия, причем не только в вузовском образовании, но и в школьном.

Существуют разные модели дистанционного обучения, и организация обучения в дистанционной форме строится по-разному в зависимости от используемой модели. Кроме того, поскольку это система обучения, то важно иметь в виду особенности используемой концепции обучения, которая обуславливает отбор и структурирование содержания обучения, отбор методов, организационных форм, средств обучения.

Можно выделить четыре модели дистанционного обучения:

- Интеграция очных и дистанционных форм обучения.
- Сетевое обучение: автономные сетевые курсы, информационно-предметная среда.
- Сетевое обучение и кейс-технологии.
- Обучение на основе видеосвязи (интерактивное телевидение — Two-way TV), компьютерные видеоконференции, спутниковая связь)³⁷.

Вся система обучения в дистанционной форме, как и в очной, строится на общении. Общение лежит в основе формирования коммуникативной компетенции, и от этого отказываться нельзя ни при какой форме обучения. Поэтому, прежде всего, следует определиться с целями обучения. Если задача развития устной речевой деятельности не стоит перед учащимися, то возможна сетевая модель обучения. Имеется в виду обучение таким видам речевой деятельности, как чтение, письмо, даже аудирование, различные профильные, элективные курсы, также не предусматривающие овладения устной речевой практикой. Организация системы повышения квалификации преподавателей иностранного

³⁷ Подробнее см. Теория и практика дистанционного обучения/Под ред. Е.С. Полат.— М., 2004.

языка может полностью строиться по сетевой модели. В этих же случаях может использоваться и третья модель, то есть сетевое обучение + кейс-технологии. Это в тех случаях, когда процесс обучения строится на традиционных учебниках или CD, других учебных пособиях, составляющих по замыслу организаторов курса кейс, который рассылается учащимся по почте. Сам же учебный процесс, его информационное обеспечение (дополнительный материал, справочники, словари, др.) предусматриваются на сайте курса. Весь административный блок (деканат, доска объявлений), блок коммуникации (общение обучающихся — форумы, чаты, веб-квесты) находятся также на сайте курса. Ниже показана титульная страница курса „Координатор дистанционного обучения” и „Содержание курса обучения чтению на английском языке для учащихся начального этапа обучения”, разработанные в лаборатории дистанционного обучения ИСМО РАО.

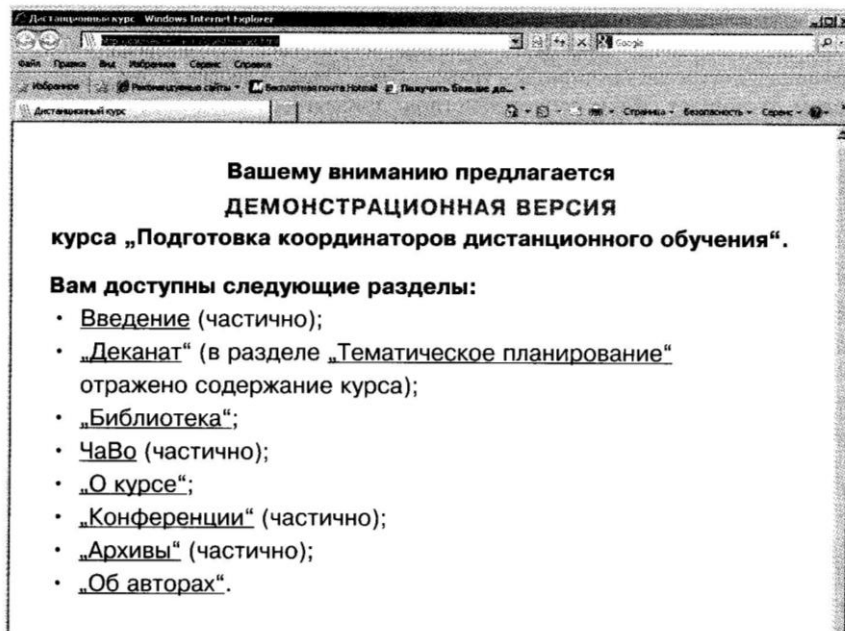


Рис. 1. Разделы демоверсии курса
„Подготовка координаторов дистанционного обучения“



Рис. 2. Внешний вид оболочки VLE (при входе в курс)

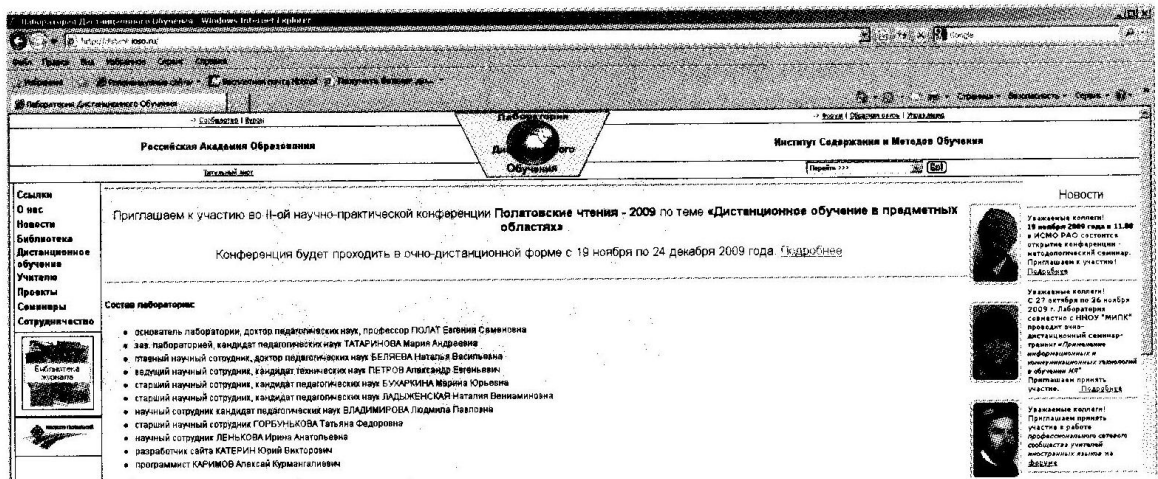


Рис. 3. Титульный лист
лаборатории дистанционного обучения ИСМО РАО

Содержание курса дистанционного обучения на английском языке для учащихся начального этапа обучения.

Contents (Содержание):

Introduction (Введение)

Reading rules (Правила чтения)

Reference English grammar (Грамматический справочник)

Part I. Me and my family.

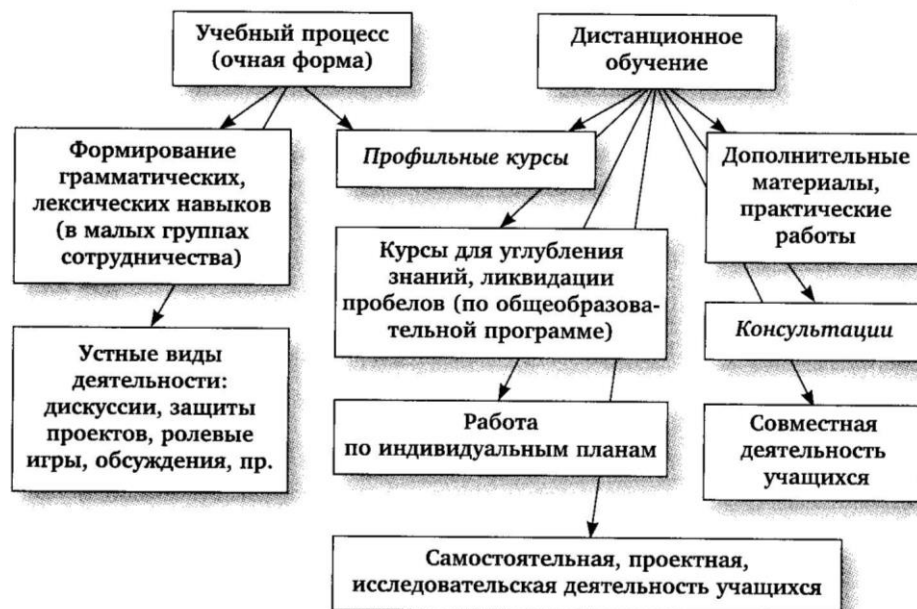
Part II. Our pets.

Part III. Stories to continue.

Представляется, что интеграция очных и дистанционных форм обучения наиболее перспективна для иностранного языка, учитывая специфику этого предмета. Нельзя забывать, что в основе обучения любому виду речевой деятельности, аспекту языка лежат слухомоторные навыки. Кроме того, речевая деятельность по большей своей части предполагает живое общение. Поэтому решить все задачи овладения иноязычной речевой деятельностью только с помощью компьютера, даже если иметь в виду интенсивное

общение в интернете с носителями языка, довольно затруднительно, если, конечно, не иметь в виду модель, в основе которой лежит взаимосвязь. Все-таки живое общение, окрашенное эмоциональностью, доверительностью отношений и авторитетом преподавателя, играет важную роль в развитии разнообразных умений не только речемыслительного, интеллектуального плана. С другой стороны, дистанционное обучение, основанное на широком использовании ресурсов и услуг интернета, информационных технологий, может оказать неоценимую услугу в интенсификации учебного процесса, решении таких задач, которые не могут быть адекватно решены иным способом.

Схема 4.2. Интеграция очного и дистанционного обучения



Если имеется в виду развитие всех видов речевой деятельности, то модель интеграции очных и дистанционных форм обучения оказывается предпочтительнее. При этом следует четко определить для себя, какие методические задачи мы будем решать в очной форме (на занятиях), а какие можно перенести на дистанционную форму. Такая проблема возникает при недостаточном количестве часов, при разном уровне обученности учащихся, то есть необходимости дифференциации обучения. В этом случае на занятия можно отнести такие виды деятельности, как:

- ознакомление учащихся с наиболее сложным грамматическим материалом, формирование ориентировки (ООД) и первичное его закрепление (формирование навыка) в малых группах сотрудничества;
- ознакомление и первичное закрепление лексического материала;
- формирование интеллектуальных умений критического мышления (работы с текстом на разных носителях: умение выделять главные мысли, умение анализировать, обобщать, оценивать информацию), что также организуется в малых группах сотрудничества под непосредственным руководством преподавателя);
- дискуссии;
- ролевые игры;
- защита проектов.

К дистанционной форме в виде домашних заданий, самостоятельной работы по индивидуальным планам можно отнести:

- формирование и совершенствование необходимых лексических, грамматических навыков, умений письменной речи, аудирования, чтения на основе автономной индивидуальной и групповой деятельности учащихся в сети;
- гибкая система консультаций учащихся со стороны преподавателя в процессе работы над проектом, над различными видами письменных творческих работ, дискуссий;

- организация профильных и элективных дистанционных курсов (ресурсные центры), если нет возможности в школе организовать эти курсы на очной основе;
- участие в международных телекоммуникационных проектах.

Сочетание очных и дистанционных форм обучения требует тщательной и достаточно трудоемкой подготовительной работы на этапе педагогического проектирования. Необходимо четко обозначить задачи, которые целесообразно перенести на дистанционные формы работы и таким образом освободить время на очных занятиях, а также задачи, для решения которых необходимо очное общение учащихся с преподавателем и между собой.

Чтобы понять, каким образом методически грамотно организовать деятельность учащихся в любой модели дистанционного обучения, следует сначала остановиться хотя бы кратко на организационных формах и видах деятельности учащихся в сетях в условиях дистанционного обучения. Поскольку специфика предмета предусматривает активное общение учащихся между собой и с преподавателем, то и в дистанционной форме такое общение также является приоритетным видом деятельности на этапе формирования и совершенствования различных видов речевой деятельности. Особое внимание следует уделять межкультурному общению. Услуги интернета, как было показано выше, это позволяют. В дистанционной форме так же, как и в очном обучении, используются малые группы сотрудничества. Преподаватель объединяет в такие подгруппы по 3-4 человека, стараясь, чтобы в каждой группе был сильный ученик. На доске объявлений размещается список всей группы с указанием электронного адреса каждого ученика. Кроме того, здесь же размещаются списки малых групп сотрудничества с указанием электронных адресов. Помимо этого для обсуждения тех или иных вопросов, которые в дальнейшем выносятся на общее обсуждение, используется Форум. Такие форумы в настоящее время предусмотрены практически во всех оболочках. Желательно, чтобы аналогичные форумы были и для каждой малой группы сотрудничества. Тогда каждая группа сама могла бы решать, какие вопросы они обсуждают по электронной почте, а какие в своем Форуме. Конечно, большую пользу в таком общении оказывает и чат (конференция онлайн). Программы чата также размещаются в современных оболочках, или можно воспользоваться любым чатом, находящимся в свободном доступе в интернете. Можно разместить такую программу на сайте своего образовательного учреждения независимо от структуры и возможностей используемой оболочки. Все дидактически полезные ресурсы интернета при этом могут использоваться в полном объеме. Таким образом, общение может идти на уровне малых групп сотрудничества, организуемых преподавателем, всей группы на общем Форуме или в чате, а также в сетевых сообществах, о которых речь шла выше, соотносясь с собственными интересами. Полезно использовать и offline конференции, которые размещаются на отдельной веб-странице. Они удобны для проектной деятельности, дискуссий, обсуждения спорных вопросов. Для проектной деятельности в сети предусмотрены специальные технологии веб-квесты (web-quest — <http://webquest.sdsu.ed> — сайт, разработанный Берни Доджем, <http://www.webquest.org> — это целый портал веб-квестов). На этих сайтах предлагаются проблемы для проектной работы, предлагается вся процессуальная часть проектной деятельности.

Разумеется, автономной, самостоятельной деятельности учащихся в дистанционной форме также уделяется значительное место.

Таким образом, дистанционная форма обучения позволяет использовать автономные, парные, групповые, коллективные формы деятельности.

Основными видами деятельности на занятиях в дистанционной форме практически являются те же, что и в очной: дискуссии, беседы, ролевые игры проблемной направленности, проектная деятельность, то есть те виды деятельности, которые побуждают учащихся к самостоятельным высказываниям, самостоятельным размышлениям, но в данном случае (если не используется четвертая модель) в письменной форме (в качестве домашнего задания). Как показывает опыт, такое сочетание (при интеграции очной и дистанционной форм обучения) оказывается весьма эффективным. Ведь когда общение идет в устной форме,

не всегда хватает времени подумать, обратиться к каким-то дополнительным источникам для доказательства своей позиции. В письменной форме такая возможность есть. Можно не только сосредоточиться на выполняемом задании, но, если встречается затруднение, можно тут же обратиться к соответствующим справочным материалам, дополнительной информации, можно подумать и отредактировать свое задание, свою мысль. При этом можно спокойно обратиться к партнерам за разъяснениями или попросить консультацию учителя.

Все, что связано с обсуждением, дискуссией в устной форме, с ролевыми играми проблемной направленности, с защитой проектов и промежуточными обсуждениями, короче говоря, все, что предполагает желательность непосредственного общения, должно быть на аудиторных занятиях под руководством преподавателя. Что же касается трудоемкой подчас работы, связанной с формированием грамматических, лексических навыков для ряда учащихся, кому не хватает времени на занятии, может быть перенесена на дистанционные формы, причем в основном автономные, то есть самостоятельные, поскольку чаще всего в существующих в интернете курсах предусматривается и автоматическая обратная связь. Это не исключает возможности в случае необходимости консультации с преподавателем.

На дистанционные формы можно отнести и основную часть работы над проектом. Но здесь требуется систематическая координация деятельности учащихся со стороны преподавателя, систематическая взаимосвязь учащихся, в том числе и по электронной почте. Аналитическая работа с текстами разных жанров также может быть перенесена частично на дистанционные формы, а обсуждение результатов этой деятельности может осуществляться на занятиях.

Особое место в такой интеграции занимают элективные курсы, углубляющие, развивающие основные темы, изучаемые на занятиях. Их следует специально разрабатывать как автономные курсы, связанные, однако, по тематике с базовым материалом.

Обратимся к сетевой модели, когда весь курс размещается в сетях. Это собственно дистанционное обучение для тех учащихся, которые не имеют возможности учиться очно. Это могут быть автономные курсы или информационно-образовательная среда (то есть весь курс, виртуальная школа).

Схема 4.3. Модель сетевого курса дистанционного обучения



Если речь идет об автономном курсе, тогда предварительно на сайте образовательного учреждения размещается анонс с кратким, но достаточно содержательным описанием предлагаемого дистанционного курса и возможных результатов обучения с указанием сертификационного документа, выдаваемого по окончании курса. Любая оболочка

предусматривает такую возможность. В описании необходимо указать количество часов, на которые рассчитан данный курс (отдельные автономные курсы или вся программа), а также тематический план курса. На сайте размещается регистрационная форма, которую желающие могут заполнить и отослать администратору курса (кликнув мышью на указатель "Send", или по указанному электронному адресу). После того как группа, не более 20 человек, сформирована, преподаватель курса должен познакомиться со студентами. Как правило, в регистрационной карте предусмотрены соответствующие вопросы относительно личности студента.

Желательно далее провести небольшое тестирование на предмет определения уровня владения иностранным языком. На основании полученных данных преподаватель формирует малые группы сотрудничества, состоящие из 3-4 человек по принципу: один сильный, один-два средних, один слабый. Желательно, чтобы это касалось как предметной области, так и пользовательских умений.

Как правило, курсы дистанционного обучения курируются тремя специалистами: преподавателем, который осуществляет учебно-воспитательный процесс; координатором курсов (администратором), в задачу которого входит координация деятельности педагогов и обучаемых, вся административная деятельность; а также системным администратором, который отвечает за функционирование системы (оболочки), ее развитие, модификацию.

Список малых групп с указанием их электронных адресов размещается на доске объявлений для свободного доступа. Студентам дается инструкция, чтобы все возникающие у них вопросы сначала обсуждались в пределах малых групп, и, если проблему не удастся решить, группа обращается к преподавателю или координатору, системному администратору в зависимости от возникшего затруднения.

Если по ходу всего курса предполагается проектная деятельность, в которой будут задействованы все обучаемые, проблема или соответствующая проблемная ситуация объявляются сразу и размещаются также на доске объявлений, в Форуме или в другом, специально отведенном для этого в оболочке месте, либо на отдельной web-странице. Это, так называемая offline телеконференция. Участники курса по ходу выполнения заданий и ознакомления с базовым и дополнительным материалом будут присылать свои мнения, идеи, предложения по решению основной проблемы проекта или частных проблем, если такие предлагаются для обсуждения отдельным группам.

Далее в зависимости от используемой оболочки учащиеся получают доступ к занятиям, которые они, скачав на свой компьютер, выполняют в асинхронном режиме. Творческие задания выполняются в малых группах сотрудничества и затем отправляются преподавателю через предусмотренную в оболочке интерактивную систему (Форум, например) или по электронной почте.

По мере выполнения заданий, накопления материала организуются телеконференции, в том числе в режиме реального времени (online) — чат. Преподаватель выступает в роли модератора, заранее предлагая темы для обсуждения или выдавая их спонтанно. Малые группы и отдельные учащиеся могут создавать свои веб-квесты с обсуждением проектов других групп и презентацией собственных проектов. Все творческие работы, индивидуальные и групповые, оформляются авторами с использованием мультимедийных средств интернета.

По окончании курса, если имеется возможность, организуется видеоконференция всех участников учебного процесса, на которой происходит общее обсуждение полученных результатов.

Таким образом, основная цель любого курса дистанционного обучения в рамках обозначенной концепции — не только усвоение базового материала (знаний), но главное — работа с информацией, которую учащиеся получают из разных источников, в том числе и из ресурсов интернета. На основе этой информации они формируют собственную позицию по решению поставленной проблемы либо в ходе проектной деятельности, либо в ходе дискуссий, либо в ролевых играх.

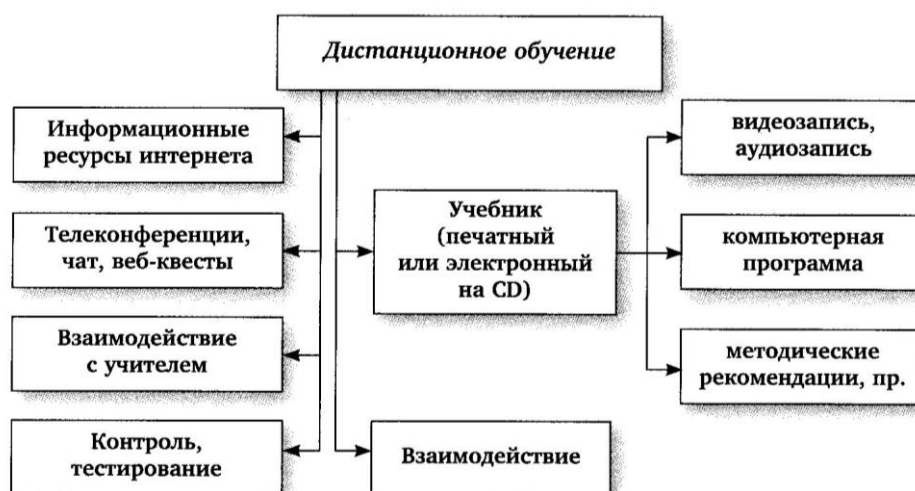
По ходу занятий, выполнения заданий осуществляется мониторинг познавательной деятельности учащихся, формирование интеллектуальных умений.

Информационно-образовательная среда — это портал, в котором размещаются все необходимые учебные материалы (курсы, справочники, словари, необходимая дополнительная литература, ссылки на сайты интернета, мультимедийные материалы и другие, административная часть образовательного учреждения).

Таким образом, сама организация учебного процесса в дистанционной форме предусматривает осуществление интерактивности на всех трех уровнях: между учителем и учащимися, между учащимися, между учащимися и средствами обучения, которые в электронном виде, в свою очередь, предполагают интерактивность.

Если используется модель интернет + кейс-технологии, то в этом случае организация обучения строится фактически по сетевому принципу с той лишь разницей, что основные средства обучения не сетевые. Учащиеся пользуются электронными пособиями (CD-ROM диски), звуковыми, печатными средствами обучения для знакомства с учебной информацией, выполнения заданий, творческих работ. При этом они могут широко пользоваться интернет-технологиями: использовать ресурсы интернета, участвовать в телеконференциях online, создавать свои web-странички для презентации своих творческих работ и т.д. (См. схему 4.4).

Схема 4.4. Модель курса дистанционного обучения
(интернет + кейс-технологии)

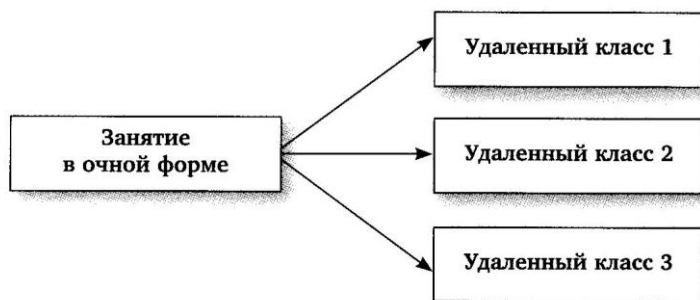


Дистанционная форма в этом случае предусматривает: консультации преподавателя; лекции обобщающего характера; обмен информацией, мнениями учащихся в малых группах сотрудничества; телеконференции online и offline; совместное выполнение заданий, в том числе при совместной работе над проектом; контроль, тестирование.

Конечно, такая организация учебного процесса требует от преподавателя и от учащихся, помимо достаточно хорошего владения пользовательскими навыками, что как бы само собой разумеется, еще и особой психологической готовности к такому необычному виртуальному общению, владению культурной коммуникацией.

Что касается четвертой модели — видеоконференций и интерактивного телевидения, то пока это слишком дорогостоящие технологии, хотя за последние два-три года видеоконференции начинают набирать силу. Однако в практике обучения иностранным языкам, несмотря на явные, вполне очевидные возможности этих технологий, требуется серьезное осмысление их дидактических функций. Очевидно пока одно, если они станут вполне доступны в системе хотя бы вузовского образования, их роль, видимо, в основном будет сосредоточена на межкультурном общении, если не иметь в виду специальные дисциплины, ориентированные на основы той или иной науки.

Схема 4.5. Модель дистанционного обучения, основанного на видеоконференциях



Опыт показывает, что дистанционное обучение может быть достаточно эффективным при следующих условиях:

1. Курсы дистанционного обучения, информационно-образовательная среда проектируются командой высококвалифицированных специалистов, владеющих не только предметной областью, но и знанием психологических особенностей общения в сетях.

2. Преподаватель дистанционного обучения в полной мере владеет искусством педагогических технологий дистанционной формы обучения.

3. Для создания информационно-образовательной среды выбрана эргономически и педагогически грамотно выполненная оболочка, позволяющая в полной мере реализовать потенциал современного учебного процесса.

4. Дизайн оболочки и всех курсов отвечает требованиям эргономики, эстетики, психологии восприятия, особенностям содержательной, предметной области, а также используемым педагогическим технологиям в соответствии с концепцией образовательного процесса.

5. Все участники учебного процесса владеют культурой коммуникации в сетях, в случае необходимости обращения к носителям другой культуры — межкультурной коммуникации.

6. Предусмотрена удобная и простая система контроля и тестирования.

7. Предусмотрена удобная система взаимодействия участников учебного процесса.

8. Предусмотрена эффективная система управления учебным процессом в целом.

Таковы особенности дистанционного обучения.

Глава 2. Контроль в обучении иностранным языкам

1. Контроль как важная составляющая учебного процесса

Контроль как составная часть учебного процесса используется тогда, когда нужно установить, как учащиеся используют изучаемый язык, насколько они продвинулись в его изучении, или диагностировать имеющиеся у них проблемы и обеспечить им необходимую обратную связь (Брейгина М.Е., Климентенко А.Д., 1979; Гальскова Н.Д., Шаповалова В.М., 1981; Миньяр-Белоручев Р.К., 1984). Контроль часто связан с оценкой различных факторов, влияющих на учебный процесс: сформулированных в программе целей, проектирования курса, материалов, методики работы учителя и процедур самого контроля. Он является одним из основных источников информации о том, что происходит в учебном процессе (Пассов Е.И., 1986; Рабинович Ф.М., 1987; Мусницкая Е.В., 1996).

Профильная ориентация на старшем этапе средней школы несколько меняет характер контроля. Его особенность в данном случае состоит, во-первых, в повышенном внимании к каждому отдельному обучаемому, его индивидуальным потребностям, интересам и проблемам; во-вторых, в специфичности отражаемых в нем целей профильно-ориентированного курса иностранного языка: во внимании к способности учащихся выполнять особые коммуникативные задачи; в-третьих, в отчетности перед учащимися, администрацией учебного заведения и обществом в целом, которая должна четко показывать, что достигнуто, а если не достигнуто, то почему. Контроль, таким образом, отражает не только то, как учащиеся пользуются языком, но и в определенной мере эффективность курса. Если же последняя не обнаруживается, то это свидетельствует о возможных ошибках, допущенных в процессе проектирования курса, например:

- а) завышенных целях;
- б) неправильной интерпретации исходной компетенции (уровня владения изучаемым языком) учащимися;
- в) неподходящей методике.

Практика часто свидетельствует о негативном отношении к контролю со стороны учащихся, что связано, как правило, с его отрывом от процесса учения и преподавания. Основная причина, как представляется, кроется в том, что между контролем и процессом обучения не обнаруживается обратной связи. Отсюда целый ряд проблем, которые требуют серьезных решений. Отметим наиболее значимые из них.

1. Контроль часто отождествляется с формализованной проверкой или тестированием. Однако формальный контроль (например, в форме промежуточного теста или итогового экзамена) — не единственный его вид. Не менее важными являются также неформальный (или текущий) контроль, осуществляемый учителем в условиях обычного занятия, и самоконтроль, то есть осуществляемый самими учащимися, позволяющий выявить собственные достижения и увидеть имеющиеся у них проблемы.

2. Учителя часто прибегают к контролю, чтобы выявить, чему их обучаемые не научились, вместо того чтобы показать, чему они научились. Такой подход сдерживает развитие самоконтроля учащихся, поскольку обычно вызывает чувство страха и неуверенности в себе.

3. Итоговый контроль часто имеет негативное влияние на весь курс обучения. Такое происходит в тех случаях, когда он ставит учащихся и учителя в жесткие рамки, не учитывающие коммуникативной природы языка, или слишком высоко поднимает планку их возможностей в отношении владения языком (и/или предметного содержания).

Постараемся определить такую модель контроля в обучении иностранному языку, которая позволяла бы преодолеть обозначенные выше проблемы. Она, как видится, должна отражать взаимодействие и взаимодополнение трех видов контроля (см. схему 4.6) и

отвечать на следующие вопросы:

1. Что и когда следует контролировать?
2. Кому следует осуществлять контроль?
3. Как следует осуществлять контроль?

Схема 4.6. Схема взаимодействия и взаимодополнения трех видов контроля



1. Для обеспечения постоянной обратной связи, помогающей управлять учебным процессом (Леонтьев А.А., 1975; Талызина Н.Ф., 1983), контроль должен приобрести непрерывный характер и осуществляться на разных уровнях. Так, на каждом занятии учителю важно осуществлять неформальный (текущий) контроль „рука об руку с учением” (Harris M., McCann P., 1994, p. 3). Более тщательный формальный контроль следует осуществлять не только в конце всего курса (итоговый контроль), но и по каждому разделу (промежуточный контроль), обеспечивая обратной связью и учащегося, и учителя. При этом контроль должен быть интегрирован в курс обучения, то есть осуществлять также и обучающую функцию. В то же время необходим периодический самоконтроль, который позволял бы обучаемым задуматься над тем, как продвигается их учение и каковы их проблемы. А окончательное решение по поводу их достижений следует принимать на основе данных всех трех видов контроля.

2. Контроль традиционно входит исключительно в сферу обязанностей учителя. Ему приходится осуществлять неформальный контроль работы учащихся на занятии и при выполнении домашних заданий, а также использовать тесты и оценивать то, как они выполняются. Однако практически не используется возможность вовлечения учеников в этот процесс. Самоконтроль, как показывает опыт, способен не только дополнить и уточнить суждения учителя о том, как происходит учение, но и существенно повлиять на отношение учащихся к учебе и формальному контролю. На место страха перед тестом или экзаменом приходит чувство ответственности за собственные достижения, и тем самым возрастает внутренняя мотивация учения. При этом школьники становятся более целеустремленными в учебе, приучаются к диагностированию своих собственных недостатков и проблем и к работе по их устранению и разрешению.

Совершенствованию и большей объективности контроля способствует также сотрудничество с коллегами. Причем они могут не только выступать в роли экзаменаторов при оценке устных ответов обучаемых, но и поделиться своими знаниями о контроле и материалами, что позволит учителю в некоторой степени сэкономить время и силы.

3. Контроль в обучении иностранному языку должен быть конструктивным, надежным, валидным, практичным и информативным.

- Контроль является *конструктивным* тогда, когда он сосредоточен не на недостатках, а на достижениях. Он должен быть таким, чтобы учащиеся могли продемонстрировать то, что они знают и умеют. Результаты контроля у большинства обучаемых должны быть положительными. Если это не так, то учителю необходимо разобраться, что произошло в учебном процессе и предотвратить повторение подобного.
- Контроль должен быть также *надежным*, то есть быть

последовательным и в одних и тех же условиях, и при одинаковой отдаче учащихся давать одинаковые или достаточно близкие результаты. Чтобы все обучаемые оказались в одинаковых условиях, необходимо заранее выработать процедуру контроля, установить критерии оценки и придерживаться их. Следует также информировать учащихся о результатах контроля, хотя бы в общих чертах, чтобы они могли убедиться в его надежности и ясности.

- Не менее важно иметь четкое представление о том, что должно быть объектом контроля, и удостовериться, что это именно так, иными словами, что контроль является *валидным*. Так, если объект контроля — слушание, то следует рассматривать лишь понимание на слух, но не способность учащихся читать и писать. Тем не менее, письмо и чтение могут использоваться как средства проверки. Возможные при этом лингвистические ошибки не должны рассматриваться при оценке слушания. Таким образом, чтобы контроль был валидным, необходимо сначала четко определить задачи контроля, а затем убедиться, что именно эти задачи решаются.

- *Практичность* контроля достигается, в первую очередь, за счет рационального расхода времени как на его проведение, так и на подготовку и проверку, поскольку, с одной стороны, количество аудиторных часов достаточно ограничено; с другой стороны, контроль — это лишь одна из сфер деятельности учителя, ради которой он не вправе действовать в ущерб другим. Практичность может также проявляться в отношении использования магнитофонов, копий контрольных заданий и других ресурсов.

- Контроль должен сопровождаться *подотчетностью*. Учитель должен уметь предоставить учащимся, администрации учебного заведения и обществу в целом четкую информацию о том, что достигнуто, а также, возможно, о том, что не достигнуто и почему. Кроме того, он должен уметь обосновать то, как проводится контроль и как делаются заключения.

2. Неформальный контроль

Неформальный (текущий) контроль может осуществляться как в аудиторное, так и во внеаудиторное время и затрагивать как языковые факторы (например: письменные и устные домашние задания, деятельностные задания по говорению, слушанию, чтению и письму, письменные грамматические и лексические задания и др.), так и неязыковые (например: отношение к изучению языка, старательность, участие в работе на занятии, работа в группе, организованность, пунктуальность, презентабельность ответа и др.). Он представляет собой, во-первых, способ сбора информации о деятельности школьников в условиях обычных занятий; во-вторых, систему, характерную для конкретной ситуации обучения языку; в-третьих, часть общей программы контроля, которую следует строить как сбалансированную систему принятия решений. При этом неформальный контроль не следует рассматривать в отрыве от других видов контроля. Он не должен быть подменой формального и самоконтроля, поскольку не является единственным способом получения информации о том, как учащиеся изучают иностранный язык. Было бы преувеличением утверждать, что неформальный контроль дает основание для объективных выводов о степени обученности школьников, равно как и то, что он является видом контроля, которому не требуется каких-либо критериев для вынесения суждений об успешности учащихся в изучении иностранного языка. Кроме того, невозможно создать какую-то единую систему, которая могла бы применяться всеми учителями, поскольку им приходится работать в разных учебных заведениях (в средней общеобразовательной школе, гимназии, лицее, колледже и т.д.) и в различных образовательных контекстах (например: на базовом или профильном уровнях; в ситуации изучения первого или второго иностранного языка и пр.).

Специфика неформального контроля состоит в том, что его осуществление не требует создания таких условий, в которых учащиеся чувствовали бы себя проверяемыми, как это

происходит при формальном контроле — тестировании, сдаче экзамена. Неформальный контроль носит непрерывный характер, поскольку осуществляется в течение всей четверти, учебного года.

На уроках учителя интуитивно контролируют то, как школьники говорят, слушают, читают и пишут на изучаемом языке. Педагоги замечают, у кого из учащихся это получается хорошо, а кто испытывает трудности. У них также формируется представление о том, каково отношение обучаемых к учению, сколько усилий они прикладывают и насколько активны при выполнении различных заданий. Однако для эффективного осуществления неформального контроля необходимо систематическое наблюдение. Во-первых, требуется определить, что подлежит контролю, поскольку очевидна невозможность постоянно контролировать всю деятельность учащихся. Во-вторых, следует установить критерии оценки, но не ограничиваться просто впечатлениями. И, наконец, важно связать неформальный контроль с формальным и с самоконтролем.

Традиционно неформальный контроль видится лишь в проверке письменных домашних заданий и наблюдении во время занятий за тем, заняты ли обучаемые, нужна ли им помощь учителя. Вместе с тем неформальная обстановка обычного занятия предоставляет ему уникальную возможность для контроля. Во-первых, именно здесь можно получить наиболее важные данные о процессе изучения иностранного языка. Во-вторых, именно здесь можно отслеживать то, как учащиеся используют изучаемый язык, как совершенствуются их умения говорить, слушать, читать и писать на нем. Однако время для осуществления неформального контроля ограничено, поскольку учителю приходится уделять значительное внимание управлению учебным процессом и достижению целей занятия. Время на проверку письменных работ после занятия также ограничено, поскольку учителю нужно планировать последующие занятия и создавать материалы для них. Представляется целесообразным определиться с тем, чему следует уделять больше внимания, когда выставлять отметки, а где можно обойтись общим впечатлением.

Значимость роли неформального контроля особенно очевидна в тех случаях, когда формальный контроль проводится в минимальной степени. Соотношение этих двух видов контроля часто регулируется учебным заведением. В последнее время, однако, право установления этого соотношения и процедуры оценки обученности школьников предоставляется самим учителям иностранных языков.

При выставлении итоговой оценки обычно учитывается не только то, как учащиеся выполнили тест или ответили на экзамене, но и как они занимались в течение четверти, учебного года, то есть данные неформального контроля. К основным недостаткам такого подхода можно причислить, во-первых, чрезмерное внимание к письменной работе и грамматическим заданиям в ущерб умениям общения, особенно устным, и, во-вторых, отсутствие критериев, позволяющих проследить успешность учащихся в изучении иностранного языка.

Рассмотрим возможные пути осуществления неформального контроля коммуникативных умений говорения, слушания, чтения и письма, знания и навыков использования изучаемого грамматического материала и лексики, а также неязыковых факторов.

1. *Говорение*, наверное, в наибольшей мере нуждается в неформальном контроле, так как оно редко становится объектом формального контроля, поскольку устные тесты требуют много времени. Осуществление неформального контроля развития этого коммуникативного умения возможно путем наблюдения за тем, как школьники говорят на иностранном языке на занятиях, отслеживания того, как они выполняют деятельностные задания по говорению. Это очень сложная задача для учителя. Несмотря на то, что сформировавшиеся у учителя впечатления и вынесенные им интуитивные суждения могут оказаться весьма полезными, в целях достижения надежности они нуждаются в некоторой систематизации. Один из способов такой систематизации видится в использовании оценочных шкал, подобных тем, что применяются в устных тестах. Однако в условиях обычных занятий возникают

следующие проблемы. Во-первых, учитель может не услышать всех обучаемых во время выполнения ими даже всех заданий. Во-вторых, школьники по-разному реагируют на то, что учитель слушает их: при этом одни начинают прикладывать больше усилий, тогда как другие — нервничать, что негативно сказывается на их речи. Учителю следует сообщать обучаемым, когда он собирается оценивать их умение говорить на изучаемом языке. Это будет способствовать укреплению взаимопонимания между ними. Целесообразно также использовать разнообразные типы заданий: ролевую игру, интервью, презентацию результатов совместной деятельности учащихся (например, работы над проектом) и др. На одном уроке, как показывает опыт, достаточно ограничиться пятью или шестью обучаемыми, причем учителю не следует говорить, кого именно он собирается оценивать.

Для достижения большей надежности и объективности оценки следует выбрать критерии, в основу которых могут быть положены различные аспекты оцениваемого умения, например: беглость (быстрота, количество и продолжительность пауз колебания), суть (уместность, соответствие ситуации общения), точность (примерное количество грамматических и лексических ошибок и их характер), произношение (звуки, интонация, ударение). В основу критериев, по которым даны дескрипторы в приведенной ниже оценочной шкале, положены такие аспекты говорения, как беглость и точность.

Оценка	Критерии
5	Говорит бегло — почти нет ошибок.
4	Говорит достаточно бегло — несколько ошибок.
3	Испытывает некоторое затруднение в говорении — много ошибок.
2	Затрудняется говорить — почти ничего непонятно.
1	Не умеет использовать изучаемый язык — ничего непонятно.

Количество критериев может быть большим, однако если их будет слишком много, едва ли разработанная на их основе шкала оценивания будет удобной в применении.

Учителю требуется тренировка в использовании подобных шкал, поскольку сразу не совсем ясно различие между соседними дескрипторами. Здесь важен также контакт с коллегами. Совместная разработка критериев и процедуры осуществления неформального контроля говорения в целом учителями иностранного языка, работающими в одном учебном заведении, будет способствовать их большей надежности. Однако необходимо признать, что не существует единого метода, который подходил бы для всех ситуаций обучения иностранному языку или всех учебных заведений. Вместе с тем следующий план действий представляется универсальным, хотя и не единственным:

- 1-й шаг — выбор критериев и разработка шкал для оценивания говорения;
- 2-й шаг — ознакомление учащихся и других заинтересованных лиц с критериями оценки (шкалами);
- 3-й шаг — наблюдение за речью обучаемых для последующей ее оценки с помощью разработанных шкал;
- 4-й шаг — оценка школьниками собственного умения говорить на изучаемом языке или друг друга и последующее сравнение ее с оценкой учителя. Это, как показывает опыт, способствует развитию навыков само- и взаимооценки.

В условиях профильного изучения иностранного языка следует также использовать критерии типа „да”/„нет”, диктуемые целями обучения и связанные с ситуациями, в которых используется иностранный язык, например: *принимает участие в дискуссиях, делает презентации, анализирует информацию по теме* и т.д.

2. Неформальный контроль *слушания* может осуществляться по-разному: путем наблюдения за тем, как учащиеся выполняют задания по аудированию, предусмотренные в учебном курсе (выбирают варианты ответов, заполняют таблицы, восстанавливают последовательность событий и т.д.), а также отслеживания реакций на речь учителя и друг друга.

При проверке правильности ответов целесообразно после каждого пункта/вопроса

спрашивать, кто ответил правильно, а не сколько у каждого ученика правильных ответов. Это позволит учителю получить более объективную (честную) картину результатов, избежать нездоровой соревновательности.

Еще один способ проверки понимания воспринимаемых на слух текстов, который едва ли встречается в учебниках, — это их устная или письменная переработка. Обучаемых можно попросить, например, написать резюме на основе сделанных во время прослушивания заметок, суммировать то, что они поняли, или сообщить друг другу наиболее значимые моменты текста.

Неформальный контроль слушания можно также осуществлять через деятельностные задания по говорению на основе прослушанного текста. Приведем пример такого задания и возможного способа осуществления неформального контроля слушания. Прослушанный школьниками текст об экономике островного государства (например, фрагмент аналитической радиопрограммы) может служить основой для последующего обсуждения в парах или малых группах обозначенных в нем проблем и их решений. Во время обсуждений учитель мог бы обратить внимание на то, как обучаемые используют информацию из прослушанного текста. Кроме того, учитель может проследить их способность понимать его инструкции, а также речь друг друга.

Для обобщения наблюдений и оформления результатов неформального контроля способности школьников понимать на слух речь на иностранном языке могут использоваться оценочные шкалы, подобные приведенной ниже.

Оценка	Критерии
5	Может понять сложные сообщения. Понимает различные устные выступления. Умеет различать явную и подразумеваемую информацию.
4	Иногда испытывает трудности с некоторыми сложными сообщениями. Может понять большинство устных выступлений. Обычно различает явную и подразумеваемую информацию.
3	Испытывает трудности со сложными сообщениями. Испытывает трудности с некоторыми устными выступлениями. Обычно не может различить явную и подразумеваемую информацию.
2	Не может понять сложные сообщения. Испытывает трудности с большинством типов устных высказываний. Не может различить явную и подразумеваемую информацию.
1	Не может понять простые сообщения. Не может понять ни один из типов устных высказываний.

В основу критериев, по которым даны дескрипторы в вышеприведенной оценочной шкале, положены следующие три аспекта слушания:

- простые/сложные сообщения;
- различные формы презентации устного текста;
- различение эксплицитной и имплицитной информации.

3. Неформальный контроль *чтения* на уроках иностранного языка осуществляется обычно путем наблюдения за тем, как обучаемые работают с текстами, выполняют задания. Однако часто трудно определить, испытывают ли они при этом трудности и какие. Учащиеся зачастую неохотно признаются в проблемах, связанных с пониманием читаемых текстов.

Наиболее приемлемым способом осуществления неформального контроля, как и в случае со слушанием, представляется наблюдение за тем, как обучаемые выполняют устные или письменные задания, связанные с переработкой содержащейся в тексте информации, например: обсуждение прочитанного, ролевая игра в связи с обозначенной в тексте ситуацией, написание ответного письма, восстановление целого из частей (jigsaw) и др.

При осуществлении неформального контроля чтения было бы неправильным не принимать во внимание индивидуальные особенности школьников: стиль чтения, темп,

интересы и сформированная к настоящему моменту способность. Отчет учащихся о прочитанном во внеаудиторное время представляется ценным источником такой информации. Ниже приводится образец формы отчетности ученика о прочитанном по его собственному выбору.

Образец формы отчетности ученика о прочитанном

Reading Record Form	
Student's name:	_____
School:	_____ Form: _____
Title of article or book:	_____
Author:	_____
Source or publisher:	_____
Summary:	_____

Personal opinion:	_____

Представляется, что такая форма отчетности предоставляет учителю определенные возможности для осуществления неформального контроля. Подобные отчеты, как показывает опыт, позволяют учителю получить представление о том, что читают школьники, контролировать понимание основных моментов текста, оценивать их личную заинтересованность, способность критически подойти к читаемому, а также выразить свои мысли по поводу прочитанного.

Для общей оценки способности учащихся читать различные типы текстов учитель может воспользоваться следующей шкалой.

Оценка	Критерии
5	Может понять любой из предусмотренных типов текста без затруднений.
4	Испытывает небольшие трудности с различными типами текста.
3	Испытывает значительные трудности с различными типами текста.
2	Не может понять различные типы текстов.
1	Не может понять ни один из типов текстов.

В ходе осуществления неформального контроля чтения представляется целесообразным обращать внимание на то, могут ли обучаемые понимать конкретные типы текста, предусмотренные программой (например, статьи, инструкции и пр.).

4. Неформальный контроль *письма* — дело весьма трудоемкое, требующее значительных временных затрат, поэтому учителю следует выбирать для проверки лишь наиболее важные письменные работы, выполняемые школьниками как индивидуально, так и коллективно. При этом стоит обратить внимание, является ли осуществляемая учителем обратная связь востребованной обучаемыми, задумываются ли они над тем, как улучшить свои навыки письма на изучаемом языке. Таким образом, связь между неформальным контролем и самоконтролем приобретает первостепенное значение.

Оценка письменных работ часто основана на впечатлении учителя. Для обеспечения ее большей надежности целесообразно руководствоваться специально разработанными критериями. Их следует также сообщать обучаемым, чтобы они понимали смысл оценки, а также использовали их (эти критерии) при осуществлении самоконтроля.

Оценка	Критерии
5	Строит грамматически правильные предложения и фразы и демонстрирует

	полное владение соответствующей лексикой. Текст организован логично. Правописание всегда безошибочное. Отличное содержание и презентация. Пишет полностью по существу.
4	Предложения и фразы обычно грамматически правильные, однако бывают ошибки, которые не влияют на понимание. Не всегда использует подходящую лексику. Испытывает некоторые трудности с организацией текста. Некоторые ошибки в правописании. Хорошее содержание и презентация. Пишет в основном по существу.
3	Грамматические и лексические ошибки, а также организация текста мешают пониманию. Много ошибок в правописании. Удовлетворительное содержание и презентация. Пишет не всегда по существу.
2	Текст трудно понять из-за неточной грамматики и неуместного использования лексики. „Слабое” содержание и презентация. Сообщению обычно не хватает уместности.
1	Текст невозможно понять из-за частых грамматических ошибок, его несвязной организации. Плохое правописание. Пишет не по существу.

В основу критериев, по которым даны дескрипторы в вышеприведенной оценочной шкале, положены следующие аспекты письма:

- грамматическая правильность;
- использование соответствующей лексики;
- когерентность (логичность построения текста);
- правописание;
- содержание и презентация;
- релевантность (уместность) сообщения/соответствие коммуникативной ситуации.

Проверяя письменные работы обучаемых, учителя нередко исправляют сделанные ими ошибки. Представляется, что такой подход не совсем рационален. Практика показывает, если учитель не исправляет ошибок, а лишь сигнализирует их наличие на полях с помощью специального кода (например: S — spelling, P — punctuation, WO — word order, L — linking, V — vocabulary, G — grammar, Pa — paragraphs, Pr — prepositions), учащиеся охотнее обращают внимание на свои проблемы и исправляют ошибки сами. При этом работа над ошибками может происходить как индивидуально, так и в группе.

5. *Грамматика* и *лексика* также могут быть объектами неформального контроля. Во время выполнения школьниками управляемых заданий (controlled practice activities), обеспечивающих практику в употреблении изучаемых грамматических средств и лексики, учитель может следить за тем, кто из обучаемых и с какими проблемами сталкивается. Это позволит своевременно прибегнуть к дополнительной тренировке в группах, где более сильные школьники могли бы помочь тем, которые испытывают трудности.

В отличие от начального этапа изучения иностранного языка в школе, когда много времени отводится лексико-грамматическим упражнениям, в старших и особенно профильных классах занятия строятся преимущественно вокруг заданий деятельностного характера, интегрирующих коммуникативные умения. При этом учителя нередко либо оценивают коммуникативную деятельность обучаемых в целом, либо слишком усердно исправляют их ошибки. Представляется, что оба подхода непродуктивны. Целесообразнее отслеживать и фиксировать наиболее серьезные ошибки, а затем комментировать их или предлагать дополнительные задания, чтобы учащиеся попробовали справиться со своими проблемами.

6. Важность неформального контроля *неязыковых факторов* вызвана обязанностью учителя принимать во внимание общеобразовательное развитие школьников. Иными словами, важно держать в поле зрения развитие не только способности и готовности обучаемых к общению на изучаемом языке, но и их отношение к учению, иным культурам и

другим людям, их умения организовать свою учебную деятельность и взять на себя ответственность за нее. Особую актуальность приобретает неформальный контроль неязыковых факторов в ситуациях, когда учителю приходится обучать одновременно учащихся с различным уровнем подготовки по иностранному языку.

Учителю следует проводить систематические наблюдения и вести записи не только о посещаемости, но и о работе ученика на уроке и др. Так, из словарей, сочинений и других работ обучаемых учитель может узнать о таких неязыковых факторах, как их отношение к учению и изучаемому языку, а также о сформированности ответственности за свою работу.

Для обеспечения достоверности и объективности суждений о неязыковых факторах учителю необходимо иметь четкое представление о критериях, которыми можно при этом руководствоваться. В приведенной ниже таблице предложен вариант критериев для оценки четырех неязыковых факторов, представленных в первой колонке.

Таблица 1. Критерии оценки неязыковых факторов

Факторы	Критерии	
1. Отношение к учению, языку, иным культурам и другим людям	<ul style="list-style-type: none"> • Активен на уроках • Умеет сформулировать собственную точку зрения и делает это охотно • Демонстрирует интерес к работе на уроках • Умеет найти общий язык с учителем и другими школьниками • Способен откликнуться на мнение других и изменить свою точку зрения 	Да/Нет Да/Нет Да/Нет Да/Нет Да/Нет
2. Умение работать в группе	<ul style="list-style-type: none"> • Умеет работать в группах без затруднений • Умеет кооперироваться в работе с другими • Соглашается с тем, как сформирована группа • Относится благосклонно к работе других 	Да/Нет Да/Нет Да/Нет Да/Нет
3. Умение организовать свой учебный труд	<ul style="list-style-type: none"> • Умеет организовать свою работу системно • Умеет планировать свои действия • Умеет представить свою работу • Проявляет добросовестность • Вносит изменения в собственную работу 	Да/Нет Да/Нет Да/Нет Да/Нет Да/Нет
4. Самостоятельность	<ul style="list-style-type: none"> • Умеет пользоваться справочной литературой • Умеет пользоваться учебником как средством самообучения • Обращается за помощью к предыдущей работе • Проявляет инициативу и находчивость 	Да/Нет Да/Нет Да/Нет Да/Нет

Как показывает опыт, данная модель оценки неязыковых факторов в виде шкалы, построенной на основе критериев типа „да”/„нет”, обеспечивает учителя важной и надежной информацией, способствующей оптимизации учебного процесса.

Полученную в результате неформального контроля информацию нужно оформить таким образом, чтобы она была доступна не только учителю, но и самим учащимся, их родителям, другим заинтересованным лицам. Одной из форм может служить так называемый профиль ученика (не путать с образовательным профилем! — О. П.), включающий в себя как индивидуальные числовые показатели оценки в соответствии с рейтинговой шкалой по говорению, слушанию, чтению и письму, так и качественные данные о неязыковых факторах в виде списка критериев, которым ученик соответствует или не соответствует.

Поскольку неформальный контроль — это лишь один вид и одна часть контроля вообще, его результаты следует периодически сопоставлять с данными формального контроля и самоконтроля. Отсутствие корреляции между результатами всех трех видов контроля может означать либо недостаточную валидность и надежность формального контроля (тестов), либо излишнюю нервозность ученика при выполнении тестов, либо недостаточную согласованность неформального контроля и т.д.

Данные неформального контроля следует рассматривать не обобщенно, а в каждом конкретном случае отдельно и использовать для совершенствования учебного процесса, в котором учащиеся могли бы максимально реализовать свой потенциал. При этом оценка

учителем неязыковых факторов и обсуждение их с обучаемыми будет способствовать оптимизации не только процесса изучения языка, но и процесса образования в самом широком значении этого слова.

3. Формальный контроль — тестирование и экзамены

Формальный контроль призван обеспечить информацию о том, насколько достигаются цели обучения. Тесты и экзамены, реализующие формальный контроль, предназначаются, с одной стороны, для оценки того, как обучаемые умеют выполнять специфические коммуникативные задания, то есть насколько они владеют изучаемым языком, а с другой — для оценки того, насколько учебный курс отвечает целям, которые ставились при его разработке (Поляков О.Г., 1999), то есть отвечает ли он потребностям школьников как изучающих язык и как его пользователей.

В представленной таблице 2 приведены четыре основных типа тестов, реализующих формальный контроль, и особое назначение каждого из них. Именно их особое назначение (или главная функция) позволяет различить один тип теста от другого. Однако каждый из них может преследовать и иные задачи. Так, первые три типа теста могут быть направлены на выявление слабых сторон учащихся.

Таблица 2. Типы тестов и их назначение

Тип теста	Назначение
1. Установочные тесты (entry/placement tests)	Каков должен быть уровень обучения/какой уровень должен быть достигнут: например, знакомые каждому учителю английского языка Beginner, Elementary, Lower Intermediate, Intermediate, Upper Intermediate, Advanced or Proficiency или универсальные для всех языков A1, A2, B1, B2, C1, C2?
2. Тесты успешности изучения курса (progress/achievement tests)	Что учащиеся усвоили в процессе изучения и по окончании курса?
3. Тесты владения языком (proficiency tests)	Что учащиеся умеют делать на иностранном языке?
4. Диагностические тесты (diagnostic tests)	Каковы проблемы учащихся в изучении и использовании языка?

Собственно диагностические тесты следует применять весьма осторожно. Необходимо стремиться к тому, чтобы такие тесты не оказывали негативного воздействия на учебный процесс, ибо, как показывает практика, они нередко создают атмосферу напряженности, а порой и недоверия.

Остановимся подробнее на первых трех типах тестов, позволяющих осуществлять формальный контроль.

1. *Установочные тесты* проводятся перед началом обучения и выполняют, по крайней мере, три функции:

а) определение уровня владения иностранным языком учащимися, например, из разных школ, которые после 9-го класса поступили в одну (профильную) школу;

б) диагностирование недостатков владения языком (при этом результаты теста следует рассматривать с конструктивных позиций, а именно — использовать, например, для определения характера и содержания курса иностранного языка);

в) распределение учащихся по группам (как показывает опыт, школьники часто учатся более эффективно, если есть возможность организовать однородные по уровню владения языком группы, что, однако, далеко не всегда возможно в условиях одной школы).

Следует отметить, что тест — это не единственное средство диагностирования потребностей школьников в изучении иностранного языка, хотя он может предоставить информацию не только о том, чего учащемуся не хватает, но и какой потенциал может быть задействован.

2. *Тесты успешности* изучения курса иностранного языка знакомы учителю в

наибольшей мере, поскольку они строятся на изучаемом материале, осуществляя промежуточный контроль, обеспечивающий обратную связь, столь необходимую для оптимизации учебного процесса и совершенствования курса.

Опыт разработки и применения тестов успешности изучения курса иностранного языка позволил сформулировать следующие рекомендации практикующим и будущим учителям. Во-первых, к выбору объектов формального контроля следует подходить с позиций здравого смысла. Не стоит подвергать тестированию все, чему вы будете обучать ваших учащихся. Во-вторых, тест должен тестировать именно то, что вы на самом деле хотите проверить. К примеру, умение читать не должно ставиться в зависимость от умения писать на изучаемом языке, поскольку ученик может достаточно хорошо понимать, что читает, но не уметь при этом излагать мысли на письме. В-третьих, следует избегать заданий, требующих каких-либо специальных знаний или специфических знаний культуры. Правильность ответов, ожидаемых от обучаемых, не может быть поставлена в зависимость от знаний, получаемых, например, на уроках по другим предметам, но не содержащихся в используемых материалах.

3. *Тесты владения языком* призваны реализовать итоговый контроль. Это, как правило, соотнесенные с критерием тесты. Их цель состоит в том, чтобы показать, насколько школьники научились решать коммуникативные задачи на изучаемом языке, что необходимо им для продолжения обучения на более высоком уровне, в том числе после окончания начальной школы, при переходе в основную профильную школу, а также в вузе. Ярким примером таких тестов являются контрольно-измерительные материалы, используемые в едином государственном экзамене по иностранному языку, в международных экзаменах, в том числе для школьников (ESOL Cambridge Examinations: KET, PET, FCE, CAE, CPE (Великобритания); DaF (Германия); DELF, DALF (Франция) и др.). Другим примером может служить экзамен IELTS (International English Language Testing System), оценивающий способность иностранных студентов учиться в вузе в англоязычной среде на основе представленной в таблице 3 шкалы/описания уровней владения языком.

Таблица 3. Уровни владения английским языком IELTS

9	Expert User: fully operational command of the language; appropriate, accurate and fluent with complete understanding
8	Very Good User: fully operational command of the language; occasional minor inaccuracies, inappropriacies or misunderstandings possible in unfamiliar situations
7	Good Users: operational command of the language; occasional inaccuracies, inappropriacies and misunderstandings in some situations
6	Competent User: generally effective command of the language, although occasional misunderstanding and lack of fluency could interfere with communication
5	Modest User: partial command of the language coping with overall meaning in most situations although some misunderstanding and lack of fluency could block communication
4	Limited User: basic functional competence limited to familiar situations, but frequent problems in understanding and fluency can make communication a constant effort
3	Extremely Limited User: below level of functional competence; although general meaning can be conveyed and understood in simple situations there are repeated breakdowns in communication
2	Intermittent User: no real communication possible although single-word messages may be conveyed and understood
1	Non-User: unable to use the language or does not provide relevant evidence of language competence for assessment

Представленная выше шкала детализируется по каждому из четырех коммуникативных умений (видов речевой деятельности). Детализированные шкалы используются составителями тестов при их подготовке и экзаменаторами при оценке продуктивных умений (говорения и письма) и бывают двух типов:

- целостные;
- аналитические.

В таблице 4 приведена целостная шкала, используемая при тестировании умения

бизнесменов говорить по-английски в профессиональном контексте экзаменационной службой BULATS (Business Language Testing Service) Европейской ассоциации служб языкового тестирования (ALTE). Она может быть легко адаптирована для нужд школы и приводится здесь в качестве примера целостной шкалы.

Таблица 4. Целостная шкала BULATS для оценки говорения

Band	Global Descriptors
5	Displays wide and accurate use of language resources, with effective, extended discourse. Achieves, and expands, on tasks. Coherent, easy to follow and to understand. Maintains flow of language and interaction competently. Requires no prompting.
4	Displays accurate use of language resources with some extended discourse. Tasks fully achieved. Pronunciation easy to understand. Maintains flow of language and interaction with little if any prompting.
3	Although there are some inaccuracies, grammar and vocabulary are sufficiently accurate in dealing with the tasks. Mostly coherent, with some extended discourse. Can generally be understood. Able to maintain the interaction and deal with the tasks without major prompting.
2	Basic inaccuracies may impede communication and achievement of the tasks. Can generally be understood but LI features may cause strain. Some prompting necessary.
1	Inaccuracies in grammar and vocabulary limit participation in the tasks and restrict communication. Lack of coherence and poor pronunciation make understanding difficult. Unable to maintain interaction without major prompting.
0	Insufficient language for assessment.

Целостная шкала используется экзаменатором, который непосредственно осуществляет тестирование, а аналитическая (см. таблицу 5) — вторым экзаменатором, который оценивает ответ экзаменуемого по аудиозаписи. Как видно из представленных примеров, в первом случае приводятся общие дескрипторы, тогда как во втором — более детализированные.

	Range of language resources (grammar and vocabulary)	Accuracy	Discourse management	Pronunciation	Interactive communication
5	Wide range of language wholly appropriate to all the tasks	Inaccuracies and inappropriacies are rare	Produces extended discourse which is coherent and always easy to follow	Pronunciation is easily understood	Does not need interlocutor support; is able to initiate dialogue appropriately and develop interactive effectively in a range of situations
4	Range of language appropriate to the tasks	Occasional inaccuracies and inappropriacies in complex language	Produces discourse that is generally coherent; maintains a flow of language with only natural hesitation resulting from considerations of content or style	Pronunciation is easily understood; although LI influence may be evident, it does not affect the clarity of the message	Is unlikely to need interlocutor support; is generally able to initiate and develop dialogue
3	Although range of language used is limited, it is adequate for the satisfactory completion of the tasks	Some inaccuracies and inappropriacies which do not impede understanding	Shows the ability to organize extended discourse but occasionally produces utterances that lack coherence; maintains the flow of language, although hesitation may occur while searching for language resources	Pronunciation is easily understood; but LI influence may be intrusive and cause the listener to have to concentrate in order to understand the message	May need a degree of interlocutor support in some situations; participates reasonably actively although may not initiate dialogue appropriately; makes use of compensation strategies
2	Range of language used is inadequate for all the tasks	Some basic inaccuracies which may sometimes impede communication	Shows the ability to construct longer utterances, although attempts at these may sometimes be abandoned, pauses and hesitations frequently disrupt the flow of language	Pronunciation is generally intelligible, but LI features may put a strain on the listener; isolated words may cause difficulty	Needs interlocutor support in order to achieve tasks; may need redirection; use of compensation strategies is limited
1	Range of language used is wholly inadequate for the tasks	A number of basic inaccuracies which impede communication	Shows the ability to produce very short utterances (words or phrases) with frequent hesitations and pauses; attempts at longer	Pronunciation is heavily influenced by LI features and may at times be difficult to understand	Needs interlocutor support throughout the test; frequently misunderstands tasks; is unable to initiate dialogue appropriately

			accuracies are frequently abandoned		
0	Insufficient language for assessment				

Проблема тестирования уровня владения иностранным языком включает целый ряд нерешенных вопросов, связанных с определением критериев, на которые оно должно ориентироваться, с установлением предметного содержания, навыков и знаний, позволяющих обучаемым решать особые коммуникативные задачи из реальной жизни, что в наибольшей мере актуально для профильно-ориентированного обучения, и т.д. Кроме того, открытым остается вопрос о специфичности таких тестов. Но наиболее проблематичными в силу ряда причин остаются вопросы, связанные с контролем прагматического аспекта владения языком и межкультурной компетенции. В связи с этим результаты тестирования владения языком следует рассматривать лишь как приблизительный ориентир для итоговой оценки.

Наряду с разработкой экзаменационных материалов самим учителем для осуществления формального контроля представляется целесообразным использование образцов контрольно-измерительных материалов единого государственного экзамена, а также международных тестов в учебном процессе, знакомить учащихся с дескрипторами и процедурами установления уровней владения иностранным языком. Все это будет весьма полезно и тем школьникам, которые выбирают единый государственный экзамен по иностранному языку по окончании школы.

4. Самоконтроль

Самоконтроль является чрезвычайно важным источником информации о том, каковы ожидания и потребности школьников, их проблемы, каково их отношение к учению, как они реагируют на используемые в учебном процессе материалы и методы, и т.д. Он представляет неотъемлемую часть процесса изучения языка, поскольку, для того чтобы изучить что-либо, мы сталкиваемся с необходимостью оценить уже имеющиеся у нас знания и то, как можно обогатить их. Обычно мы делаем это подсознательно.

Настроить учащихся на самоконтроль — задача не из легких. Этим необходимо заниматься с первого дня, когда ребенок начинает изучать иностранный язык. Роль учителя в научении школьников иностранному языку и, следовательно, формировании самоконтроля учащихся особенно значительна на раннем этапе. Постепенно ученик при помощи учителя начинает осознавать свою возрастающую роль в изучении иностранного языка и все активнее участвует в контроле. Таким образом, происходит переход от доминирующей роли учителя к самоконтролю, обеспечивающему надежный фундамент для самостоятельного изучения иностранного языка старшеклассниками, осознания необходимости овладения им как средством международного общения в академическом или профессиональном контексте. Здесь на помощь может прийти следующий адаптированный вопросник (оригинал см. Harris M., McCann P., 1994, p. 63), который рекомендуется предложить старшеклассникам на первом занятии по иностранному языку в профильной школе.

В соответствующих ячейках поставьте ✓, если вы размышляли об этом, и ✗, если вы об этом не задумывались.

Думаете ли вы о том,

1. как вы общаетесь на изучаемом языке в определенной ситуации (например, когда принимаете участие в дискуссии)?	
2. что общение на изучаемом языке иногда идет очень легко и эффективно, а порой вы едва можете что-либо сказать?	
3. почему в одних ситуациях (например, при непосредственном общении) вы понимаете собеседника, а в других (например, по телефону) — не понимаете?	
4. почему одних людей вы понимаете легко, а других — с трудом?	
5. какие наиболее типичные ошибки встречаются в вашей речи на изучаемом языке (грамматические, лексические, произносительные)?	
6. какой грамматический материал вы считаете наиболее сложным?	

7. какие звуки вам трудно произносить?	
8. какие новые слова вам было бы полезно изучить?	
9. как много вы изучили на уроке или в течение недели?	
10. каких успехов вы достигли, окончив курс изучения иностранного языка?	
11. какой из следующих аспектов требует от вас наибольшего внимания: слушание, говорение, чтение, письмо, грамматика, лексика, произношение?	
12. как вы могли бы организовать свою самостоятельную работу и самосовершенствоваться?	

Как показывает опыт, данный вопросник помогает старшеклассникам начать думать о своем учении и осознать важность самоконтроля, без которого невозможно организовать полноценную обратную связь. Осуществляемый учителем контроль в большей мере значим для преподавания, поскольку обучаемые чаще всего пассивно ожидают отметки, а получив ее, едва ли задумываются над тем, что сделано и почему у них это получилось хорошо или плохо. Только самоконтроль способен предоставить им возможность задуматься о собственной успеваемости и проблемах и найти пути изменения, адаптации и совершенствования. Так, если поощрять проверку обучаемыми их собственных письменных работ, они скорее добьются лучших результатов, нежели когда лишь учитель будет проверять и исправлять ошибки.

К сожалению, учителя традиционно склонны игнорировать самоконтроль. Как показало анкетирование учителей школ из разных регионов страны, это объясняется, во-первых, недостатком времени на его осуществление; во-вторых, отсутствием у учащихся необходимых знаний о языке, его использовании и изучении; в-третьих, их неспособностью честно оценить самих себя. Такое состояние проблемы самоконтроля диктует необходимость, во-первых, сделать его составной частью учебного процесса, в том числе за счет интеграции с заданиями, выполняемыми на занятиях; во-вторых, подготовить учащихся к его систематическому осуществлению и связать с другими видами контроля; в-третьих, отказаться от выставления ими самим себе отметок и устранить таким образом нездоровую конкуренцию между ними, помочь обучающимся сконцентрироваться на собственной деятельности и личной успеваемости. Последнее приобретает особую актуальность для классов, в которых учащиеся обучены иностранному языку в разной степени.

Большинство из описанных в методике обучения иностранным языкам приемов осуществляемого учащимися контроля (обоих подвидов самоконтроля — собственно самоконтроля и взаимоконтроля) схожи с теми, которые используются для осуществления контроля учителем (Зимняя И.А., Китросская И.И., Мичурина К.А., 1970; Heaton J. B., 1990; Harris M., McCann P., 1994; Мусницкая Е.В., 1996). Среди них можно выделить приемы описательного, рейтингового и мониторингового характера, анкеты (или вопросники) и обследование.

1. Самоконтроль описательного характера может осуществляться путем ведения школьником *учебного дневника*, в который он записывает, что сделано на занятии, что изучено, какие были проблемы. На основании этих записей ученик может систематически делать *письменные отчеты*, информацию из которых, наряду с данными неформального и формального контроля, учитель, в свою очередь, может использовать для индивидуальных консультаций и в качестве дополнительного источника для составления общей картины успеваемости обучаемого, изучения его потребностей, корректировки целей, содержания и других компонентов системы обучения.

2. Самоконтроль рейтингового характера может осуществляться с помощью *шкал с дескрипторами* для оценки того или иного коммуникативного умения, *графиков* для оценки, например, степени понимания текста, а также *определений*, характеризующих отношение школьника к учению, изучаемому языку и иным культурам, их носителям и др.

3. Среди приемов самоконтроля мониторингового характера наиболее распространенным является *саморедактирование*. Однако, как известно из практики, учащиеся весьма неохотно вычитывают то, что написали, и исправляют ошибки. Опыт показывает, что целесообразно сначала попросить их вычитать работы друг друга и

исправить в них ошибки. При этом они не только будут учиться помогать друг другу, но и с большей заинтересованностью вернутся к собственным работам, станут тщательно их редактировать. Учащиеся также учатся редактированию собственных работ, реагируя на оставленные на полях после проверки учителем сигналы специального кода, указывающие на ошибки того или иного рода.

Для самоконтроля устной речи можно использовать *магнитную запись* собственных ответов. В ходе последующего прослушивания ученики исправляют собственные ошибки и ошибки одноклассников. Они также учатся различать степень серьезности ошибок, то есть, в какой мере они влияют на понимание слушающими того, что говорящие хотели до них донести.

Наконец, *тестирование* используется в целях самоконтроля по завершении учебных блоков, модулей или разделов (units) во многих современных учебниках по иностранным языкам, причем проверочные задания нередко снабжены ключами и комментариями. Как показывает опыт, не меньшую значимость и для самоконтроля, и для изучения языка в целом представляют тесты, составленные самими учащимися, например, на основе лексики (слов и выражений), которую они отметили для себя в ходе экстенсивного чтения как нужную и полезную. Кроме того, школьники, готовящиеся к единому государственному экзамену или международным экзаменам по иностранному языку для последующего поступления в вуз или обучения за рубежом, в целях проверки готовности и тренировки к их сдаче выполняют образцы тестов и оценивают свои результаты, предварительно изучив инструкции об их администрировании и оценочные шкалы.

4. *Вопросники* как прием самоконтроля могут быть направлены на выявление специфических для учащихся проблем и предпочтений того, что вызывает больше трудностей в изучении языка и что дается легко, как они учатся (то есть каковы их привычки), сколько времени затрачивают на учебу, что они умеют и чего не умеют делать на изучаемом языке. Подобная информация необходима им для постановки реалистичных задач и планирования своего учебного труда. По формальным признакам вопросники могут быть разных типов. В одних учащимся нужно составить список, например, трудностей или проранжировать, скажем, наиболее привлекательные для них задания или виды деятельности. В других они выражают свое согласие или несогласие с утверждениями, к примеру, относительно легкости или трудности учения или отвечают на вопросы, требующие альтернативного (например: can/cannot) или множественного выбора ответа или краткого свободного ответа.

5. *Обследование* представляет своего рода инспекцию, которую учащиеся осуществляют либо в малой группе, либо во всем классе. Они узнают об учебных предпочтениях и проблемах друг друга и затем устраивают презентацию полученных результатов перед всеми одноклассниками, используя различные средства наглядности. Этот прием может включать другие приемы, а именно: наблюдение, интервью, анкетирование. Он представляет собой в определенной мере микроисследование, включающее такие стадии, как планирование, собственно исследование (или сбор информации), обработку данных и их презентацию. Чтобы привлечь к использованию этого приема школьников, представляется целесообразным обозначить в нем такой ракурс, который был бы им интересен, например, с точки зрения будущей профессии. Так, учащимся из класса обществоведческого профиля, возможно, было бы рационально предложить выяснить, проанализировать и представить предпочтения и проблемы одноклассников в профильно-ориентированном изучении иностранного языка, скажем, в тендерном ключе (то есть какие потребности у девочек и какие — у мальчиков, какие трудности испытывают те и другие и пр.). При этом использование изучаемого языка во многом усилит обучающую функцию самоконтроля.

Одним из возможных путей осуществления систематизированного самоконтроля и интеграции его в процесс обучения иностранному языку является применение *языкового портфеля* (portfolio). В ряду инновационных технологий обучения иностранным языкам он выделяется тем, что характеризуется методистами как альтернативная форма контроля,

позволяющая получить динамическую картину учебного и языкового развития учащихся (Belanoff P., Dickson M., 1991; Hamp-Lyons L., Condon W., 1993, 2000; Гальскова Н.Д., 2000; Коряковцева Н.Ф., 2002). В центре внимания оказывается то, что обучаемые умеют делать с языком, а не что они смогут продуцировать или вспомнить (Huerta-Macias A., 1995), как это обычно бывает в случае формального контроля (тестирования или сдачи экзамена). Технология языкового портфеля не исключает возможности применения различных приемов самоконтроля, в том числе описанных выше. Их выбор будет определяться контекстом, в котором осуществляется учебный процесс (целями, сложившейся культурой учения и преподавания и т.д.), и возможностью их встраивания в привычные для учащихся задания и виды деятельности.

Языковой портфель представляет собой собрание работ учащегося, осуществляемое на протяжении определенного времени. Он показывает стадии в процессе изучения языка и стадии роста его владельца. Если портфель школьника базовой школы демонстрирует в большей степени „продукт учебной деятельности” (Коряковцева Н.Ф., 2002, с. 104) и во многом напоминает портфель достижений профессионального художника или архитектора (Wauters J.K., 1991, p. 62), то со временем он все больше и больше приобретает рабочий характер (Hirvela A., 1995, p. 56). Учащиеся профильной школы уже более осознанно и целенаправленно отбирают образцы своих работ для включения в портфель. Более того, его ключевыми элементами становятся рефлексия изучающего язык и самомониторинг.

Языковые портфели могут различаться по содержанию и структуре: от портфеля, включающего лишь письменные работы учащегося и демонстрирующего формирование только одного коммуникативного умения — письма за время изучения специального курса (Hamp-Lyons L., 1994), до портфеля, в течение длительного времени отражающего динамику роста, достижения и опыт обучающегося в овладении иностранным языком (или несколькими языками) в целом, например: "European Language Portfolio" (1997) или „Европейский языковой портфель для России” (2001). Значимость последнего видится его разработчиками, во-первых, в повышении и поддержании мотивации изучения иностранного языка (или языков) и придании ему непрерывного характера; во-вторых, в предоставлении работодателям и администраторам учебных заведений наглядной и убедительной информации о достижениях учащихся в овладении языком в рамках единых общеевропейских требований; в-третьих, в обеспечении преемственности и последовательности в международных, национальных и региональных образовательных системах и во взаимосвязях их секторов. При этом разработчики высказывают опасение, что языковой портфель может превратиться в очередную обузу. Во избежание этого изучающим иностранный язык необходимо уяснить, что его цель состоит в том, чтобы помочь им сосредоточиться на собственных достижениях, планировать дальнейшую работу и быть более активными участниками учебного процесса. Структура такого языкового портфеля включает следующие разделы:

1. *Языковой паспорт*, в котором содержится информация о том, где и когда изучался иностранный язык (языки), описываются факты и опыт его реального использования, приводится оценка уровня владения им через определенные промежутки времени.

2. *Языковую биографию*, которая представляет краткое описание истории изучения языка, включая самооценку коммуникативных умений — слушания, говорения, чтения и письма — с использованием международной шестиуровневой шкалы (или ее адаптированного российского аналога, в котором учтена национальная специфика и отечественные традиции в данной области), а также специальных контрольных листов (вопросников), призванных помочь учащемуся оценить, что он умеет делать на изучаемом языке, насколько легко или трудно ему это дается, является ли это для него значимым; постановку целей и планирование своей учебной деятельности.

3. *Досье*, которое составляют документальные свидетельства языкового и

личностного развития изучающего иностранный язык (языки), а именно: сочинения, доклады, статьи, рефераты, а также сертификаты о сдаче экзаменов, свидетельства об успешном окончании курсов или участии в международной программе, дипломы и пр.

Среди основных характеристик языкового портфеля как средства самоконтроля, которые выделяют известные тестологи и методисты (O'Malley J., Valdez Pierce L., 1996; Коряковцева Н.Ф., 2002; Coombe C, Barlow L., 2004), — всесторонность, спланированность и систематичность, информативность, приспособленность для определенной цели, аутентичность.

Перечисленные характеристики проявляются в следующем. Во-первых, потенциал языкового портфеля в определении глубины и состояния способностей учащегося может быть реализован через сбор данных и их анализ. Во-вторых, его применению в учебном процессе предшествует стадия планирования, включающая постановку цели, определение содержания (компонентов), составление расписания сбора данных и разработку оценочных критериев. В-третьих, информация, заносимая в языковой портфель, должна быть значимой для всех заинтересованных лиц (учащихся, учителей, администрации учебных заведений, работодателей). В-четвертых, языковой портфель создается с учетом той цели, для которой он будет использоваться, целей и задач обучения и потребностей индивидуального самоконтроля. В-пятых, языковой портфель предоставляет информацию, получаемую, с одной стороны, посредством естественного самомониторинга в процессе решения реальных учебных задач, а с другой — в виде продуктов креативной учебной деятельности — творческих работ, отобранных самими учащимися.

Основная польза от самоконтроля, осуществляемого посредством языкового портфеля, заключается в том, что он способствует развитию у учащихся рефлексии (Gottlieb M., 1995), которая явно фигурирует во всех перечисленных выше случаях. Для того чтобы она стала частью процесса ведения языкового портфеля, учащиеся должны понять, в чем состоят их потребности, цели, слабые и сильные стороны в изучении языка. От них также требуется отобрать свои лучшие работы и объяснить, почему именно эти работы были для них наиболее полезными. Наличие рефлексивного элемента в языковом портфеле делает процесс его ведения лично-значимым. Рефлексия позволяет учащимся привнести свое осмысленное представление о собственном учении в процесс контроля и оценки. Это усиливает у них ощущение принадлежности им их работы и увеличивает возможности установления диалога между учащимися и учителями по поводу целей учебного курса и успеваемости. Представляется уместным высказывание одного зарубежного педагога, которое гласит: «Без рефлексии языковой портфель остается „папкой для всех моих бумаг”» (Santos M., 1997, с. 10).

Языковой портфель, таким образом, является своего рода „зеркалом” (Коряковцева Н.Ф., 2002, с. 105) процесса изучения иностранного языка. В нем посредством рефлексивной самооценки учащихся отражаются основные компоненты этого процесса, что способствует созданию условий для развития их учебной компетенции и автономии (Поляков О.Г., 2005).

Итак, мы постарались кратко осветить современное состояние проблемы совершенствования системы контроля в обучении иностранным языкам, уделив особое внимание специфике трех видов контроля — неформального, формального и самоконтроля. Мы попытались наметить пути преодоления негативного отношения учащихся к контролю и приобщения их к самоконтролю. Наряду с краткой характеристикой различных приемов контроля дано более подробное описание одной из его альтернативных форм — языкового портфеля — как возможного способа осуществления систематизированного самоконтроля и его интеграции в процесс обучения иностранному языку.

Безусловно, не все затронутые вопросы получили исчерпывающее освещение. Так, вопросы формального контроля, в частности тестирования, более подробно обсуждаются в специальной монографии (Поляков О.Г., 1999), написанной на основе кандидатской

диссертации, защищенной в 1995 году. Кроме того, есть еще немало вопросов, которые ждут своего рассмотрения, и такие, которые уже нашли своих исследователей (см., например: Рябцева Е.В., 2002; Гусева А.В., 2003; и др.). Все это говорит о чрезвычайной важности проблемы контроля, являющегося неотъемлемой частью учебного процесса.

Часть V. Особенности обучения второму иностранному языку

Во многих российских школах сегодня изучаются не один, а два иностранных языка. Наиболее популярными языками, преподаваемыми как вторые иностранные, являются немецкий, французский, испанский, а также английский язык в тех школах, в которых он не изучается как первый иностранный. Государственный образовательный стандарт рекомендует введение второго иностранного языка в основной или старшей школе при наличии для этого условий. Предмет „второй иностранный язык” вводится за счет часов школьного компонента учебного плана, что объясняет существенные различия условий обучения в разных школах. Варьируются сроки начала обучения и длительность изучения второго иностранного языка. Обучение второму иностранному языку может начинаться в 3-м, 5-м, 6-м, 7-м, 8-м, 9-м и даже в 10-м классах. Есть случаи параллельного введения первого и второго иностранных языков с 1-го или 2-го класса. Курс рассчитан на разное количество учебных часов, и разница условий обучения по этому параметру также значительна: от двух до четырех недельных часов. В данных условиях учитель, не имея возможности руководствоваться программами, детально регламентирующими образовательный процесс, должен не только владеть методикой обучения второму иностранному языку, но и уметь уточнить цели и задачи обучения применительно к реальным условиям, отобрать содержание обучения.

Сфера обучения вторым иностранным языкам не является самостоятельной областью методики, однако она имеет свои особенности по сравнению с обучением первому иностранному языку и выделяется в особое направление методики обучения иностранным языкам. Его концептуальные основы были заложены Б.А. Лапидусом и И.И. Китросской (применительно к высшей школе) и И.Л. Бим (применительно к средней школе). Специфика данного направления методики обучения объясняется в целом тем, что при изучении не первого, а второго и последующих иностранных языков формируются и проявляются качественно новые связи между функциями сознания (восприятием, памятью, вниманием и т.д.), между сознанием и речевой деятельностью, между речью и мышлением. Эти новые связи определяют особенности овладения вторым иностранным языком по сравнению с первым, проявляются как психолингвистические закономерности изучения и овладения вторым иностранным языком.

1. Психолингвистические закономерности овладения вторым иностранным языком

Основными психическими процессами, определяющими особенность овладения вторым иностранным языком, являются 1) формирование металингвистического сознания личности; 2) значительное расширение сферы применения такого психологического механизма, как перенос.

Психическое состояние, отличающее многоязычного человека от монолингва, называется *металингвистическим сознанием*. Это особая форма языкового сознания человека, проявляющаяся как способность к абстрактно-логическим операциям с несколькими языковыми системами (сопоставление, обобщение, интерпретация и пр.). Данное психическое состояние является результатом обучения, овладения несколькими языками. В процессе формирования металингвистического сознания принимают участие и развиваются многие психические свойства личности: ее внимание, память, мышление, мотивация, способности и др. (Щепилова А.В., 2003).

Наличие металингвистического сознания отчетливо проявляется у настоящих, „естественных” билингвов, то есть людей, с детства владеющих двумя или несколькими языками. Раннее изучение языков вызывает у них тонкие взаимодействия между полушариями головного мозга (правым, специализирующимся на понимании визуальных

сигналов, образном мышлении, и левым, управляющим аналитическими, в том числе речевыми способностями), а также между корковыми и подкорковыми структурами мозга. Вследствие этого билингвы опережают монолингвов по времени приобретения абстрактных лингвистических умений, которые у них остаются хорошо развитыми и во взрослом возрасте. По сравнению с монолингвами они показывают своеобразное вербальное развитие, предпочтение иных путей решения лингвистических и познавательных проблем, превосходят сверстников в абстрактном мышлении, в способности к символизации и решению задач, в концептуальной гибкости. У них больше развиты способность к имитации звуков, слуховые ассоциации и языковая догадка. Языковая и познавательная „успешность” билингвов объясняется ранним формированием у них металингвистического сознания.

У учащихся, изучающих несколько иностранных языков, может сформироваться металингвистическое сознание не аналогичное, но подобное тому, каким обладают естественные билингвы. Примерно через два года после начала обучения в вербальном поведении, мышлении и личностном развитии многоязычных учеников становятся заметны изменения. Так как школьники, изучающие несколько иностранных языков, имеют возможность постоянного сравнения, соотнесения (сознательного и бессознательного) средств выражения мысли на разных языках, это является для них интеллектуальной стимуляцией, и они лучше развиваются в лингвистическом плане. Становятся заметны легкость переноса, быстрота протекания грамматических операций, языковая догадка, чувство языка (интуитивное знание, которое направляет речевую активность обучающегося) и др. Изучение нескольких иностранных языков поднимает на более высокую ступень владение родным языком, так как помогает осознанию языковых форм, обобщению лингвистических явлений, более сознательному пользованию словом как орудием мысли. Понятийная система многоязычных учащихся становится богаче. Изучающий иностранные языки учится новым формам выражения понятий, по-разному отражающихся в коллективном сознании разных народов и в их языках, познает новые семантические категории. Все это является проявлением формирующегося металингвистического сознания.

Другой психолингвистической закономерностью овладения вторым иностранным языком, которая заметна уже с самого начала обучения, является расширение сферы действия и интенсивность психологического переноса. Перенос — это сложное явление психики, скрытый механизм которого позволяет человеку использовать в своей деятельности (в том числе речевой) то, что ему известно, при новых или относительно новых обстоятельствах. Это объективный психолингвистический процесс, возникающий и существующий независимо от воли и желания человека (Китросская И.И., 1970).

Результат осуществления психологического переноса может быть положительным или отрицательным. *Положительный перенос* знаний, умений и навыков в область нового иностранного языка обеспечивает ускорение процесса его изучения. Происходит быстрое осознание особенностей нового лингвистического явления или быстрое формирование навыка. Отрицательный результат переноса называется интерференцией. *Интерференция* проявляется в речи билинга в виде отклонения от нормы изучаемого языка под влиянием родного или другого известного языка. Интерференция — это замена системы правил изучаемого языка другой, построенной под воздействием системы правил родного или ранее изученного иностранного языка. И положительный, и отрицательный результаты действия переноса являются по сути двумя сторонами одного процесса, вызванного контактом нескольких языков в языковом сознании человека (Вайнрайх Ур., 1972, Зимняя И.А., 1989, Леонтьев А.А., 1970).

С точки зрения физиологии положительный перенос и интерференция объясняются совместной локализацией речевых механизмов в коре головного мозга, где на едином анатомическом субстрате развиваются несколько функциональных систем. Языки занимают в мозгу человека „общую территорию”. В языковом сознании билинга формируется некий „общий фонд” лингвистических представлений. Он образуется потому, что человек анализирует систему нового языка через призму уже известных языков, а не через новое

обращение к предметному миру. Новый язык начинает „кодироваться” в том же самом „пространстве”, в котором располагается родной язык и иностранные языки, изученные ранее. Этот общий фонд содержит представления об универсальных свойствах человеческого языка, о типическом в языках, о принципах, на которых строится речевая деятельность на любом языке. Общими являются, например, представления о разграничении имени и глагола, имен собственных и нарицательных, о гласных и согласных звуках, многозначности и других фактах языка. Наряду с общими лингвистическими знаниями в сознании многоязычного человека существуют *отдельно расположенные системы представлений* о разных языках, содержащие детали, примеры из этих языков, специфические правила. При выборе языка общения языковые системы вступают в отношения отрицательной индукции (торможение одной из систем при переключении на другую).

Однако относительная автономность языков в сознании не мешает контактам между ними. Если одна из контактирующих систем является более привычной для индивида, то и после переключения на систему другого языка в его сознании продолжают действовать привычные грамматические, лексические, фонетические модели или в состав этой системы включаются компоненты других языков. Возникает отрицательный перенос — интерференция. С другой стороны, у многоязычного школьника более частотным становится положительный перенос. Возникновение в его сознании новой — третьей — языковой системы расширяет базу для лингвистических сравнений, анализа, обобщений. С учебным опытом человека совершенствуется и его общий лингвистический фонд — система абстрактных лингвистических представлений. Это оказывает обратное положительное влияние на овладение специфическими структурами, свойственными новым изучаемым языкам. Чем более совершенны абстрактные лингвистические представления, тем более эффективно они помогают учащимся устанавливать системы специфических параметров для нового языка.

На начальном этапе обучения внимание учителей привлекает в основном интерференция, которая очень заметна. При несовершенном характере умений учащийся использует все содержащиеся в его распоряжении средства для „заполнения” лакун в своей компетенции в новом языке, он опирается на свои знания и умения уже не только в родном, но и в первом иностранном языке. Наиболее очевидно проявляются такие виды интерференции, как:

- *фонологическая интерференция*, которая заметна в интонационном рисунке речи, ее ритме, артикуляции фонем, в акцентуации речи, изменении типа ассимиляции и пр. Этот вид интерференции является одним из наиболее стойких;
- *графическая и орфографическая интерференция*, которая проявляется на письме. Происходит перенос в изучаемый язык правил написания слов другого языка, что порождает орфографические ошибки и графические несообразности;
- *лексическая интерференция* — вставка иноязычной лексики в речь на новом языке, например, перенесение сходных лексических единиц в новый язык с их обработкой по фонетической модели языка-реципиента, расширение или сужение значения лексической единицы нового языка по аналогии с похожей единицей в языке-доноре и т.п.;
- *морфологическая интерференция* — отклонения от нормы, связанные с нарушением категориальных признаков частей речи, возникающие под влиянием соответствующих категорий интерферирующего языка. Например, присвоение существительному нового языка родовых признаков слова уже известного языка или употребление между глаголом и его дополнением неадекватных предлогов, вызванное „использованием” грамматических отношений языка-донора для языка-реципиента;
- *синтаксическая интерференция*, связанная с нарушениями сочетаемости элементов языка-реципиента в речевой цепи под воздействием моделей сочетаемости языка-донора. Она проявляется в неосознанной имитации синтаксических структур уже

известных языков, например в перестановке элементов синтаксической модели языка-реципиента (нарушении порядка слов).

В появлении того или иного вида интерференции, во влиянии родного или первого иностранного языка есть свои закономерности, хотя действие их не абсолютно, а вероятно. В области *фонетики* сильнее интерферирующее влияние родного языка, особенно в просодии. Хотя то или иное сочетание первого и второго иностранных языков приводит к образованию специфических аллофонов, вызванных влиянием первого иностранного языка. Например, ученики, изучающие французский язык после английского, в начале обучения произносят звуки [t] и [d] с большим придыханием. Учащиеся, изучающие тот же второй иностранный язык после испанского, испытывают большие затруднения в произнесении носовых гласных. Школьники, изучающие английский или немецкий язык после французского, смягчают согласные звуки и т.д. В области *лексики* сильно влияние первого иностранного языка, каким бы он ни был, так как лексические сходства между европейскими языками гораздо больше, чем каждого из них с русским языком. При этом относительная похожесть слов облегчает ученикам их понимание, но стимулирует интерференцию при продукции. В области *грамматики* направление переноса зависит от уровня формирования грамматической структуры. Чем глубже в языковом сознании располагается структура, тем значительнее влияние родного языка. Так, при изучении предикативных категорий (время, наклонение, вид) источником интерференции практически всегда выступает русский язык как родной язык учащихся. На поверхностном уровне формулирования мысли (синтаксические категории, например) перенос может осуществляться как из первого, так и из второго языка на третий.

Обширное проявление отрицательного влияния ранее изученных языков приводит к тому, что задача учителя на начальном этапе обучения нередко понимается как „борьба против интерференции”. Однако интерференция наблюдается в основном на этапе выработки умений. После возникновения умения она обычно снижается или исчезает совсем, хотя разные стороны речевой деятельности на иностранном языке требуют для этого разных усилий и разного времени. Особенностью методики обучения второму иностранному языку является не предотвращение интерференции, а необходимость обеспечить положительный перенос, для чего существуют все необходимые предпосылки. Изучающий иностранный язык осуществляет перенос на многих уровнях, оптимизируя таким образом свою учебу: на уровне речемыслительных реакций (механизмы восприятия, запоминания и пр.), на лингвистическом уровне, на уровне учебных умений, социокультурном уровне и пр. Эффективнее других используют перенос учащиеся с хорошим уровнем подготовки по первому иностранному языку, особенно те, у кого умения и навыки в первом иностранном языке были сформированы осознанно. Активно прибегают к переносу старшие школьники. Их аналитические способности уже развились, они изучают иностранный язык сознательно, поэтому чаще используют перенос на уровне учебных умений и грамматических обобщений. У младших школьников положительный перенос также возможен, если учитель стимулирует его возникновение. Положительный перенос более частотен между типологически близкими изучаемыми языками, например, между французским и испанским, между английским и немецким.

2. Принципы обучения второму иностранному языку

Изложенные выше психолингвистические особенности объясняют, почему ученики овладевают вторым и последующими иностранными языками не совсем так, как они изучали первый иностранный язык, хотя между двумя процессами, безусловно, больше общего, чем различий, что отражается в совпадении основных требований к процессу обучения, иначе говоря, принципов обучения.

Как и при изучении первого иностранного языка при обучении второму иностранному языку определяющую роль играют одни и те же дидактические и общеметодические принципы, хотя и с определенными особенностями. Общим является принцип

коммуникативной направленности процесса обучения языку. Несмотря на то, что в процессе обучения второму иностранному языку может происходить перенос коммуникативных умений на новый лингвистический материал, изучение исключительно языкового материала вне коммуникации никогда не приводит к умению общаться. Одновременно с освоением языкового материала необходимо развивать умения и навыки коммуникации на новом языке. В этом отношении обучение первому, второму и последующим языкам принципиально не различаются.

К общим принципам можно также отнести:

– *Принцип комплексности учебного процесса*, который требует взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности, что реализуется через взаимосвязь и взаимопроникновение всех структурных компонентов урока.

– *Принцип концентрической прогрессии* в подаче и усвоении материала. Этот принцип означает, что овладение лингвистическим явлением может начинаться с формирования общего представления о нем, развития простейших умений его употребления в речи. В дальнейшем это представление и эти умения обогащаются, совершенствуются, детализируются. В ходе обучения ученик приближается к адекватному восприятию языковых явлений и их использованию в речи. Принцип позволяет обеспечить доступность учебного материала, то есть посильность операций с ним для учащегося, и его необходимую повторяемость.

– *Принцип интеркультурной/социокультурной/межкультурной направленности* обучения позволяет решать задачи развития и самоопределения личности, ее подготовки к межкультурному общению на иностранном языке. Принцип основан на сопоставительном изучении нескольких культур, сравнении с родной культурой.

Таким образом, в овладении речевыми умениями обучение первому и второму иностранным языкам различается в деталях (о которых пойдет речь ниже), но не по сути.

Различие заключается в области осознания лингвистических явлений второго иностранного языка и состоит в том, что деятельность учащегося по формированию знания характеризуется большей интенсивностью, активностью и самостоятельностью. Это становится возможным, так как познавательная деятельность ученика протекает иначе, чем это было с первым иностранным языком. Изучение первого иностранного языка происходит в направлении „от части к целому”. Школьник впервые изучает язык на сознательной основе, поэтому он овладевает лингвистическими средствами медленно, постепенно. В данном процессе формируется представление о целом — грамматических, семантических и прочих категориях нового языка. Таким образом, понимание категории складывается из опыта выражения ее содержания. При овладении вторым иностранным языком у ученика уже есть лингвистическое понимание многих вещей, касающихся иностранного языка как системы: он понимает функции грамматических категорий, имеет представление о системности словаря и т.д. Поэтому знание о строе нового языка формируется другим путем: от понимания назначения целого к пониманию особенностей его выражения.

Формирование лингвистических представлений о системе второго иностранного языка протекает так, как осуществляется естественный познавательный процесс — процесс концептуализации знаний. Он включает определенную последовательность ментальных действий: наблюдение нового, припоминание знаний в данной проблемной области, выдвижение гипотезы о значении, функции лингвистического явления и формирование первичного представления о нем, его экспериментальная проверка и дальнейшая коррекция. Поскольку знание о втором иностранном языке — результат когнитивного процесса — формируется именно в такой последовательности, задачей учителя является обеспечение прохождения учеником данных естественных стадий познания. Учащийся должен наблюдать, выдвигать гипотезы и делать выводы о форме и функции явления. В этом требовании заключается суть принципа *когнитивной направленности* процесса обучения — важнейшего для методики обучения второму иностранному языку. Принцип когнитивной направленности обучения не предполагает передавать готовое лингвистическое знание.

Процесс овладения вторым иностранным языком должен быть процессом открытия языка, процессом исследовательским и экспериментаторским. Учитель „предъявляет” учащимся образцы иностранного языка и предлагает типы деятельности: сравнить, сделать выводы, систематизировать, догадаться по контексту и т.д. Ученик, изучающий второй иностранный язык, способен самостоятельно проанализировать предъявляемые ему языковые образцы и, опираясь на свой лингвистический опыт, сформировать вполне адекватное представление о новой языковой системе, которое учитель при необходимости корректирует.

Таким образом, в отличие от обучения первому иностранному языку обучение второму иностранному часто не предполагает сообщение уже готовой инструкции-правила. Ученик принимает активное участие в его формулировании. Это особенно важно на начальном этапе обучения. Учащиеся тренируют и развивают свои когнитивные способности и умения, понимают, как они учатся. На более поздних этапах обучения учитель может чаще предъявлять учащимся правила. Старшие школьники обладают достаточным уровнем лингвистической рефлексии, поэтому снижается вероятность того, что правило будет просто заучено, а не понято. Сообщение правила быстрее проясняет старшим школьникам формальные аспекты языка, место лингвистического явления в языковой системе, у них формируется знание, которое в дальнейшем нужно развивать в плане быстроты доступа к нему (формирование навыков). Считается, что одной из характеристик металингвистического сознания является быстрота, легкость доступа к вербальной информации. Поэтому автоматизация навыков во втором иностранном языке также происходит гораздо быстрее, чем при обучении первому иностранному языку.

Наиболее успешны в познании те учащиеся, которые умеют использовать разнообразные когнитивные стратегии (сопоставление, обобщение, систематизацию, ассоциативное запоминание и т.д.) и применять их адекватно стоящей перед ними задаче. Поэтому вторым неременным требованием принципа когнитивной направленности обучения является тренировка учащихся в использовании адекватных стратегий, опора на учебные умения и металингвистические знания учащихся. Это позволяет оптимизировать обучение. Не передача знания, а обучение способам деятельности с лингвистическим материалом — такой подход развивает способности учащихся, повышает качество учебного процесса, ускоряет его и готовит учеников к автономному обучению.

Тот факт, что учащиеся при изучении второго иностранного языка повторяют уже однажды пройденный ими путь, но на качественно новом уровне, объясняет, почему многие принципы обучения первому и второму иностранным языкам совпадают, но им уделяется разное внимание. Приведем пример четырех требований к организации учебного процесса, общих для методики обучения первому и второму иностранным языкам. Это принципы: сопоставительный, аутентичности, самостоятельности и интенсификации. При обучении второму иностранному языку они реализуются совершенно особым образом и увеличивают свою значимость по сравнению со сферой первого иностранного языка.

Начнем с принципа, привлекающего наибольшее внимание учителей и методистов, **сопоставительного**, который формулировался при обучении первому иностранному языку как опора на родной язык. Процесс сопоставления, сознательный или неосознанный, элементов второго иностранного и ранее изученных языков происходит постоянно и объективно, то есть независимо от воли и желания учеников. Сопоставления с первым иностранным языком происходят гораздо чаще, чем происходили сопоставления первого иностранного языка с языком родным. Таким образом, межъязыковые сравнения являются неременным атрибутом процесса обучения второму иностранному языку и учителю нужно стремиться управлять ими, опираться на весь лингвистический и речевой опыт ученика, для того чтобы сопоставления были оптимально полезны для достижения практических целей обучения и развития металингвистического сознания учащегося.

При реализации сопоставительного принципа важно следовать двум основным правилам:

I. Организация работы учащихся по сопоставлению коррелирующих языковых явлений

реализуется дифференцированно в отношении разных сторон речевой деятельности. Наиболее важны открытые сопоставления при обучении *грамматической стороне* речи. Это объясняется тем, что грамматические категории европейских языков относительно сходны. Велика вероятность того, что учащиеся перенесут в область второго иностранного языка свои знания о коррелирующих явлениях первого иностранного или родного языков. Например, будут употреблять грамматические формы по правилам уже известных языков. Поэтому на этапе презентации нового грамматического материала роль сопоставлений очень важна. Чем труднее понять сходства и различия лингвистического явления второго иностранного языка и его коррелятов в родном языке и первом иностранном языке, тем важнее сознательное участие самого обучаемого в их сопоставлении. В области *лексики* роль сопоставлений значительна на начальном этапе обучения и снижается с увеличением продолжительности обучения. Сопоставления в области словаря, обнаружение сходств позволяют ученикам быстро увеличить потенциальный словарный запас. Это имеет большое мотивирующее значение. В области *фонетики* открытые сопоставления звуков в процессе выработки произносительных навыков целесообразны только: 1) в случае сильной фонетической интерференции; 2) если у учащегося низкий уровень фонетической чувствительности и он не может самостоятельно дифференцировать звуки-корреляты в уже известном и в новом языке. Учащемуся следует помочь „поставить произношение”: объяснить особенности артикуляции фонемы, опираясь при этом на артикуляцию интерферирующего звука, закрепить навык в ряде упражнений.

II. Важность сопоставительного анализа, предпринимаемого учащимися под руководством учителя, не является постоянной, она изменяется в зависимости от этапов образовательного процесса. Этапы обучения рассматриваются в узком и в широком смысле.

В узком смысле (этапность в формировании умения) сопоставительный принцип важен исключительно при ознакомлении с новым языковым явлением и формировании первичного умения (фонетика) или концептуального представления (грамматика и лексика). Контрастирующие упражнения на этапе отработки материала замедляют формирование умений и навыков на новом языке. Тренировка учащихся в употреблении нового языкового материала должна быть приближена к условиям его использования в реальных коммуникативных ситуациях. На этом этапе полезна максимальная изоляция языков, погружение в аутентичную или приближенную к аутентичной языковую среду, что формирует у ученика навык переключения на новую языковую систему.

В широком смысле слова под этапностью обучения понимается последовательный прогресс учащегося в знаниях, умениях и навыках на новом иностранном языке. Сопоставление разных языков в процессе обучения способствует пониманию специфики структур второго иностранного языка по сравнению с родным языком и первым иностранным. Со временем учащиеся осознают законы построения системы нового языка, у них формируется чувство языка, умение пользоваться лингвистическими средствами, не прибегая к сопоставлениям. На старшем этапе происходит снижение влияния ранее изученных языков на второй иностранный и снижается необходимость в использовании сопоставительного принципа.

Рассмотрим вопрос об *аутентичности* учебных материалов. Современная методика обучения иностранным языкам требует использования в процессе обучения аутентичных материалов. Аутентичными считаются тексты, сохраняющие характеристики естественного речевого произведения, даже если они методически обработаны, подготовлены к педагогическому процессу. Такими характеристиками являются связь текста с ситуацией общения, содержательная и формальная целостность и связность, разнообразная и разноплановая лексика, идиоматичность, экспрессивность, отсутствие элементов-калек из родного языка и некоторые другие (Носонович Е.В., Мильруд Р.П., 1999). Аутентичные документы широко используются для „приближения” учащихся к будущему применению языка в естественной коммуникации. Они помогают имитировать на занятии условия реального общения, создать атмосферу аутентичной ситуации коммуникации, служат

информационным источником и средством повышения мотивации к изучению языка.

При обучении первому иностранному языку допускается тем не менее на начальном этапе обучения использование значительно упрощенных текстов. При обучении же второму иностранному языку можно сразу предъявлять ученику образцы нового иностранного языка большей сложности, собственно аутентичные тексты. Сложность или простота предъявляемого для овладения лингвистического материала напрямую связана с прогрессом в обучении. В соответствии с учением о необходимости ориентации на зону ближайшего развития ученика, уровень предъявляемого для изучения материала должен быть несколько выше, чем стадия развития ученика. Таким образом, повышенные возможности учеников в плане анализа должны обязательно поддерживаться повышенным уровнем сложности предъявляемого материала, который могут обеспечить аутентичные тексты. Поскольку ученики прогрессируют в языке в зависимости от качества того, что им предъявляется, последнее должно быть аутентичной речью уровня сложности, повышенного по сравнению с обучением первому иностранному языку.

При обучении второму иностранному языку также возрастают требования к **самостоятельности** учеников в учебном процессе. Этот принцип методики обучения иностранному языку, будь он первым или вторым, в сфере второго языка становится абсолютной необходимостью. Небольшое количество учебного времени, которое, как правило, отводится на изучение второго иностранного языка, предполагает, что ученики должны после окончания школьного курса уметь продолжить совершенствоваться в языке самостоятельно. Следует не просто передавать знания, но учить учеников их добывать, то есть учить их учиться самостоятельно, самыми эффективными способами, формировать у них умения организовать свое обучение и умения оценивать самостоятельно результаты своего труда. Для достижения этой цели следует активно привлекать учащихся к организации учебного процесса на всем его протяжении: к постановке цели, планированию, определению типов деятельности и оценке результатов обучения. Иначе говоря, следует развивать у учащихся метакогнитивные стратегии обучения — синтетические умения, позволяющие ученику выполнять сложные, многокомпонентные задачи, например, планирование своих действий для выполнения учебного задания, постановка промежуточных целей, рефлексия, самооценка и т.д. Развитие метакогнитивных стратегий — достаточно сложный процесс, который возможно организовать следующими приемами:

- предоставлять ученикам право выбора учебных задач или видов деятельности. Например, каким способом запоминать лексические единицы или какое именно домашнее задание нужно сделать из предложенных;
- систематически обучать учащихся применению адекватных учебных стратегий, общеучебных и специальных учебных умений. Например, как поэтапно читать текст, чтобы свести к минимуму потребность в словаре, как подготовиться к диктанту или к публичному выступлению, как организовать работу по домашнему чтению и т.п.;
- усиливать рефлексивную деятельность учащихся, в том числе посредством групповых дискуссий для совместной постановки целей, выбора средств обучения, определения способов решения учебной задачи;
- поощрять использование дополнительных источников информации: справочников, энциклопедий, периодических изданий, аудио- и видеоматериалов и пр.;
- чаще планировать индивидуальную работу над проектами, темами и другими творческими видами работ. Они ценны для развития самостоятельности, во-первых, тем, что учитель только предоставляет ученикам доступ к материалу, но не дает сам материал. Во-вторых, эта работа вся нацелена на личность учащегося, начиная от определения темы проекта, анализа целей, определения источников, заканчивая оформлением текста;
- поощрять использование информационных технологий, которые позволяют применить процедуры самоконтроля;
- поощрять любые образовательные действия учащихся, предпринятые ими сверх

программы, всячески пропагандировать практику языка (теле- и радиопередачи, интернет, видеоигры на языке и пр.);

– предусмотреть возможность регулярного чтения литературы на языке;

– чаще предлагать учащимся задачи, решаемые через взаимодействие с другими обучаемыми;

– развивать самооценку учащихся и взаимоконтроль, использовать все возможности для того, чтобы оценка ученика постепенно стала самооценкой или результатом оценки коллектива соучеников.

Достижение автономии обучаемого рассматривается сегодня как наиболее ценный результат обучения. Кроме того, увеличение доли самостоятельной работы является действенным средством *интенсификации процесса обучения*, которая выступает как важнейший принцип в организации обучения второму иностранному языку (Бим И.Л., 1997).

Важность данного принципа продиктована не только внешней необходимостью: формирование коммуникативной компетенции в новом языке должно быть достигнуто за весьма ограниченное количество часов. Интенсификация — это характеристика, внутренне присущая процессу овладения не первым иностранным языком. Существует большой регистр возможностей интенсификации процесса овладения вторым иностранным языком, часть из которых объективны, вызваны тем, что опыт изучения первого иностранного языка позволяет значительно сократить и ускорить овладение вторым иностранным за счет общности учебных процедур, схожести лингвистических явлений и возрастания познавательных способностей обучаемых. Другие возможности реализуются только при активном планирующем и организующем участии педагога. К первой группе относятся четыре из перечисленных ниже характеристик учебного процесса. Остальные мероприятия относятся ко второй группе факторов интенсификации учебного процесса.

1. Изучение первого иностранного языка сформировало у учащихся ряд учебных умений, которые практически в неизменном виде необходимы им при овладении вторым иностранным языком. Эти умения не нуждаются в формировании, а могут быть перенесены в новый образовательный контекст. Например, умения поискового чтения, умения работать с учебной тетрадью, умение пользоваться словарем и т.п. Таким образом, экономится время за счет установок при обучении, которые будут не такими подробными и развернутыми, как аналогичные установки при изучении первого иностранного языка.

2. Аналогично учебным умениям, учащиеся имеют в своем распоряжении большой набор когнитивных, метакогнитивных и социальных стратегий, которыми они могут пользоваться с первых уроков второго иностранного языка, так как эти стратегии также становятся объектами переноса. Различия между учебными умениями и стратегиями заключаются в том, что стратегия предполагает не только возможность выполнить учебное действие, но и правильный, оптимальный выбор формы учебной активности при выполнении конкретного задания. Приведем пример некоторых стратегий. *Метакогнитивные стратегии*: просмотрное чтение всегда предшествует изучающему; выбор ученика в процессе выполнения домашнего задания осуществляется в пользу чтения материала вслух, а не про себя; он использует прием контекстуальной догадки перед использованием словаря. *Когнитивные стратегии*: запоминание по словесным ассоциациям со словами из родного языка; использование словарной тематической тетради; проговаривание новых слов вслух; их запись в черновике; стремление использовать несколько раз новое слово в речи. *Социальные стратегии*: переспрос у учителя или у одноклассника; обсуждение с преподавателем личных трудностей в овладении языком; стремление практиковать новый язык в общении с окружающими. *Компенсаторные стратегии*: сокращение, упрощение высказывания, использование жестов. При обучении в соответствии с принципом когнитивной направленности обучения, подразумевающим совершенствование познавательных стратегий

ученика, происходит дальнейшая интенсификация учебного процесса. Учащийся выполняет задание быстрее и успешнее, достигается экономия учебного времени в классе и дома.

3. Формирование у учащихся металингвистического сознания имеет влияние на интенсификацию учебного процесса. Изучение иностранных языков — инструмент для тренировки памяти, фонетической чувствительности и способности к анализу и обобщению. Изучающие второй иностранный язык становятся способны на сложные аналитические операции; они запоминают быстрее, не боятся сразу использовать новые знания, вступать в общение; они быстро вникают в тонкости сходств и различий в лингвистической организации языков, успешно пользуются языковой догадкой. Эти проявления металингвистического сознания ученика возникают постепенно и активизируют учебный процесс прямо, за счет экономии времени, и косвенно, через созданную таким образом ситуацию успеха и повышение внутренней мотивации к учению.

4. Интенсификация обучения второму иностранному языку достигается за счет переноса лингвистических и социокультурных знаний, речевых умений. Перенос является действенным инструментом интенсификации образовательного процесса уже с первых минут изучения второго иностранного языка. Учащиеся знают латинский алфавит и владеют соответствующими графическими навыками, что сокращает период „альфabetизации”. Они обладают большим потенциальным словарем, что ускоряет овладение лексикой нового языка и облегчает обучение чтению за счет понимания на основе узнавания (Бим И.Л., 1997).

5. Интенсификация обучения второму иностранному языку может быть обеспечена увеличением объема одновременно вводимого материала. Возможны повышенные по сравнению с уроком первого иностранного языка объемы нового грамматического и лексического материала, увеличенные объемы текстов. Дозировка материала менее важна при обучении второму иностранному языку, чем его регулярная повторяемость.

6. По сравнению с первым иностранным языком, при изучении второго иностранного возможна совмещенная отработка элементов грамматического материала. Явления второго иностранного языка, совпадающие с первым, могут активизироваться совместно с отработкой других языковых единиц. Для этого нужны специальные упражнения, в тексте которых помимо отрабатываемого явления встречается с достаточной степенью регулярности другое явление. Происходит его „незапланированное” усвоение.

7. Прием интенсификации является „уплотнение” занятия по второму языку с помощью разных видов работы: групповой, индивидуальной, по карточкам, в лаборатории.

8. Важнейшим резервом интенсификации обучения является особая организация — рационализация упражнений. Приемы рационализации упражнений многочисленны. Во-первых, это уменьшение их количества. На этапе презентации новых языковых явлений время для осознания их особенностей сокращается за счет положительного переноса. На этапе отработки навыков меньшее количество упражнений возможно за счет более быстрого усвоения материала учениками, а значит, меньшего количества его повторений по сравнению с первым иностранным языком; за счет совмещенной отработки элементов языкового явления или разных языковых явлений. Во-вторых, уменьшение количества упражнений должно сочетаться с их отбором: выбором наиболее эффективных, интересных. Соотношение упражнений разного уровня должно быть экономичным, но достаточным. В-третьих, предпочтительны упражнения интегративные, решающие задачи развития и лингвистических, и коммуникативных умений учеников. Четвертым приемом интенсификации упражнений является активизация мышления.

Суть его заключается в том, что задача, которую ставит перед учеником учитель, должна стимулировать высокую интеллектуальную активность. Это возможно, если перед учеником поставлена проблема или задача требует других форм активного мышления: воображения, активизации памяти, построения доказательств и пр. Даже при выполнении достаточно формальных упражнений можно активизировать мышление учеников, например, за счет необычного содержания упражнений, использования юмора и т.п.

9. К средствам интенсификации учебного процесса относится отказ от принципа устного опережения в том виде, в котором его применяют в отношении первого иностранного языка. Устное опережение недопустимо более чем на одно занятие.

10. Важнейшим средством интенсификации обучения второму иностранному языку является рациональное распределение классных и домашних видов работы. Чем меньше классных часов имеется в распоряжении учителя, тем серьезнее он должен подходить к организации школьного и домашнего труда ученика. При всех классических требованиях к домашнему заданию (доступность, ясность и пр.), задание по второму языку не может быть, как правило, простым повторительным упражнением. Оно должно решать задачу достижения очередной ступени в прогрессии знаний и умений учеников. Хорошо, если домашние упражнения носят достаточно часто творческий характер. Классное упражнение должно обеспечивать возможность смены видов деятельности и взаимопроникновения этапов урока, но оно не должно требовать больших временных затрат. Все „времяемкие” виды деятельности целесообразно планировать для домашней работы. Учителю следует дифференцированно подходить к вопросу проверки домашней работы по второму языку. Проверка должна быть экономичной; проверять в традиционном смысле в классе следует только те упражнения, которые служат для инициирования новой учебной деятельности на занятии, то есть обеспечивают преемственность между уже усвоенным и новым. Все остальные домашние задания учитель может проконтролировать индивидуально.

3. Методические приемы обучения второму иностранному языку

Описанные выше методические принципы реализуются через обучающие приемы, совокупность которых образуют методику обучения второму иностранному языку.

Любое обучение выстраивается согласно сущностным характеристикам той деятельности, которой обучают. При обучении иностранному языку единицей обучения является речевое действие — акт совместной межсубъектной деятельности по решению социально-речевой задачи. Условием возникновения речевого действия является коммуникативная ситуация, а предпосылками осуществления речевого действия выступают три психических механизма: знания, умения и навыки. Речевое умение формируется через поэтапное становление последовательности действий на основе знания и актуализации фонетических, грамматических и лексических навыков.

Исходя из данных дидактических закономерностей обучения, обучение речевым действиям на любом иностранном языке включает три необходимых этапа, обусловленных закономерностями становления речевого действия.

Первым этапом методики обучения является когнитивный этап или этап концептуализации (подготовительный этап формирования речевого умения). На этом этапе учитель предъявляет явления языка или речи, а ученик формирует представления о них. Результатом этапа является знание — сознательно усвоенный опыт.

Вторым этапом методики является этап интериоризации — этап постепенного формирования языкового навыка или речевого умения посредством выполнения речевых действий (репродуктивный этап). Формируются первичные умения, которые характеризуются отсутствием автоматизации и наличием развернутого самоконтроля в

процессе выполнения действия.

На третьем этапе методики обучения (продуктивный этап) происходит тренировка учащихся в применении речевых умений. Умения развиваются, превращаются во вторичные (высокоразвитые, творческие) умения, некоторые из них автоматизируются до уровня сложных речевых навыков.

Каждый из этапов методики обучения второму иностранному языку имеет особенности по сравнению с аналогичными этапами обучения первому иностранному и реализуется согласно принципам обучения второму иностранному языку.

Учебный этап концептуализации знания состоит в том, что ученик наблюдает за образцами речи на иностранном языке и размышляет над их функционированием. Ученик самостоятельно формирует первичное представление о лингвистическом явлении, используя известные ему когнитивные приемы (сравнения, перенос). Этап концептуализации знания проходит в форме познавательной беседы, которая имеет характер совместного решения когнитивной задачи. В процессе беседы первичные гипотезы учеников о форме, значении, функции фактов языка или речи уточняются или корректируются. Данный набор учебных приемов является проблемно-поисковой технологией. Ее применение на данном этапе является особенностью методики обучения второму иностранному языку. Подобный набор познавательных действий соответствует последовательности когнитивных операций, применяемой человеком в естественном процессе познания. Он доступен учащимся, изучающим второй иностранный язык, и значительно увеличивает эффективность обучения.

Приведем пример проблемно-поисковой организации данного этапа при обучении грамматической стороне речи. Предъявление грамматического материала осуществляется в конкретной коммуникативной ситуации, чаще всего на материале текста. В нем содержатся неизвестные ученикам грамматические явления, о значении и функции которых изучающие второй иностранный язык, как правило, могут судить по контексту. Текст не должен быть совершенно незнакомым, его предварительно следует использовать, например, для тренировки учащихся в речевых умениях чтения. В ходе ознакомления с текстом учащиеся замечают неизвестные им грамматические формы. Учитель организует целенаправленное наблюдение над их функционированием, стимулирует положительный перенос, часто путем сопоставлений с уже известными явлениями других языков. Учащиеся самостоятельно делают выводы о значении, коммуникативной функции и правилах образования грамматического явления. При обсуждении гипотез учеников учитель проводит их коррекцию и подводит итог, в который включает объяснения или словесные инструкции, схемы, таблицы, обобщающие сформулированные учащимися правила о структуре и функции явления.

При подобной организации когнитивного этапа соблюдаются все принципы обучения второму иностранному языку:

- образцы речи на иностранном языке (тексты) являются аутентичными (принцип аутентичности);
- предъявление нового, неизвестного организовано в логике обеспечения коммуникативных потребностей учеников. Учащиеся ощущают необходимость в расширении своего знания вследствие осознания его недостаточности для решения задачи — понимания текста (принцип коммуникативной направленности обучения, деятельностной основы обучения, принцип аутентичности, принцип комплексности);
- установка на наблюдение и формулирование гипотез стимулирует учащихся к размышлению как над формой языкового или речевого явления, так и над его функцией (функциональный принцип);
- установка на наблюдение-рефлексию включает советы учителя о применении оптимальных стратегий, например, сравнения, переноса, обобщения и др. (принцип когнитивной направленности обучения);
- на этом этапе, особенно в первые годы обучения, происходят регулярные сопоставления фактов разных языков, что способствует более быстрому

формированию адекватного представления (сопоставительный принцип, принципы сознательности, интенсификации).

На старшем этапе обучения второму иностранному языку этап концептуализации убыстряется. Это происходит по следующим причинам:

- Учитель реже прибегает к установкам о необходимости использования тех или иных учебных приемов, так как регулярное решение учениками когнитивных задач развивает их познавательные умения. Ученики самостоятельно применяют оптимальные познавательные стратегии и приемы.
- Постепенно снижается необходимость сопоставлений лингвистических систем.
- Сформированная система познавательных действий ученика позволяет учителю при предъявлении языковых или речевых явлений чаще использовать вербальную инструкцию — правило. Формулировка правила учителем не заменяет полностью проблемно-поисковую технологию. Инструкция сама по себе не формирует „внутреннее знание”, а только может поддержать процесс его выработки у учеников, обладающих развитыми познавательными умениями. Начиная со среднего этапа обучения, учитель может использовать правило-инструкцию сразу после того, как учащимся был предъявлен образец речи на иностранном языке и появилась первая гипотеза о значении явления. Если изучаемое явление имеет сложную форму или сложную функцию, поспешное предъявление правила-инструкции не всегда эффективно. Иногда требуется „полный виток” проблемно-поисковой технологии.

Таким образом, использование проблемно-поисковой технологии, важнейшей особенности методики обучения второму иностранному языку, не является абсолютным правилом. Ее применение зависит не только от этапа обучения, возраста обучающихся, но и от конкретной стороны речи, которой мы обучаем. Это связано с тем, что в овладении грамматикой, лексикой и фонетикой иностранного языка по-разному задействованы такие факторы, как:

- врожденные структуры психики человека, его способности;
- его лингвистическое окружение;
- познавательные усилия обучаемого и сознательный контроль над процессом своего обучения.

Фонетика — это область речевых навыков, наиболее зависимая от индивидуальных, генетически определенных способностей человека. При обучении фонетической стороне речи проблемно-поисковая технология не нужна, поскольку доля когнитивных процессов в усвоении фонетики минимальна. Для овладения фонетической стороной речи на иностранном языке требуется тренинг, повторения, имитация.

При обучении синтаксису технология применима частично. В ней уменьшается роль сопоставлений, так как многие явления синтаксиса европейских языков похожи. Нет необходимости в выдвижении гипотез о функции структур, так как синтаксические функции „прозрачны” для многоязычных учащихся: типы предложений, члены предложения и пр. Возрастает роль вербальной инструкции. Для овладения синтаксической системой языка наиболее важна языковая среда, создание возможностей для тренировки учащихся в употреблении аутентичных синтаксических моделей. Поэтому большее значение при овладении синтаксическими структурами второго языка имеет коммуникативная практика в их употреблении, наличие аутентичных материалов, помогающих преодолеть интерференцию. Для некоторых синтаксических явлений проблемно-поисковая технология сохраняет свою значимость, например, при изучении правила порядка слов в предложении.

Семантическая и морфологическая системы представлений человека больше других зависят от познавательной деятельности обучающегося. Формирование адекватного представления о слове и морфологической категории языка — проблема когнитивная, а не лингвистическая. Поэтому методика овладения лексической и морфологической системами

иностранного языка должна делать акцент на процессе образования представлений, на системной организации новой информации. Следовательно, проблемно-поисковая технология концептуализации знания наиболее важна при обучении морфологии и лексике нового языка. Чем больше формирование речевых навыков зависит от когнитивной деятельности человека, тем полезнее применение проблемно-поисковой технологии.

Учебный этап интериоризации заключается в становлении языковых навыков и речевых умений посредством выполнения речевых действий. Формирование языкового навыка и речевого умения происходит в процессе выполнения учащимися упражнений. Типы упражнений, применяемые на данном этапе, зависят от вида речевой деятельности и стороны речи, в которых происходит формирование речевых умений и навыков.

Для формирования умений в видах речевой деятельности применимы только коммуникативные упражнения или упражнения речевого характера. Отличительным признаком речевых упражнений является наличие коммуникативной задачи, которая решается в определенных речевых ситуациях. Для формирования навыков в области грамматики, лексики и фонетики допустимы условно-речевые упражнения. Тем не менее, при их выполнении ученик должен понимать, что отрабатываемый навык обеспечит ему возможности коммуникации в определенных ситуациях, в которых ему придется оказаться в самое ближайшее время.

Приведем пример организации этапа интериоризации при обучении лексической стороне речи на втором иностранном языке. Этап заключается в постепенном развитии умения употреблять новую лексику, ее запоминания, переводе на уровень долговременной памяти. В отношении лексической стороны речи существуют две модели организации данного этапа, основанные на психологических закономерностях планирования речи.

При программировании речи — конструировании предложения и отборе его лексического наполнения — конкурируют две модели, два принципа: принцип открытого выбора и принцип идиомы. Первый заключается в комбинаторике слов согласно усвоенным учеником представлениям (о ситуативной принадлежности, сочетаемости слова и пр.). Второй гласит, что употребляется чаще слово, „отмеченное” неким ситуационным контекстом. При речепроизводстве реализуются обе модели. При свободном высказывании учащиеся, как правило, подбирают слова в процессе построения фразы. При резюмировании же или при беседе по тексту многие ученики склонны употреблять готовые фразы из текста-опоры.

Первая модель интериоризации лексики происходит в упражнениях, целью которых является образование устойчивых ассоциативных связей нового слова с ситуацией, тематикой, другими словами. К таким упражнениям относится ведение тематических словарей или карточек, группировка лексики по любым признакам, заполнение таблиц или схем, в которых аккумулируется лексика для выполнения коммуникативной задачи, решение кроссвордов, выполнение подписей под рисунками, упражнения на сочетаемостные свойства лексических единиц и т.п. За подобными упражнениями должны следовать подстановочные и вопросно-ответные письменные и устные упражнения, позволяющие употреблять слово в контексте.

Вторая модель организации этапа интериоризации предполагает небольшое количество перечисленных выше ассоциативных упражнений. Основное внимание уделяется употреблению новых слов в коммуникации с опорой на текст.

Значимость упражнений на образование ассоциативных связей слова уменьшается на старшем этапе обучения. Это связано с развитием у учащихся психических механизмов обобщения, умений классификации, категоризации. Они успешно самостоятельно справляются с „размещением” в памяти новой лексики. На этом этапе вторая модель интериоризации показывает себя более адекватной. Ее применение способствует так же преодолению синтаксической интерференции со стороны родного языка, неаутентичности речи на уровне узуса. Узуальная неаутентичность означает, что учащиеся подбирают лексемы, которые верны с точки зрения нормы, но которые носитель языка никогда бы не

выбрал. Говорение, основанное на целостных фрагментах высказываний, способствует запоминанию узуальных формулировок.

Учебный этап тренировки учащихся в применении речевых умений предполагает непосредственное включение учащихся в речевую деятельность. В ходе этой деятельности происходит развитие и совершенствование речевых умений, постепенная автоматизация компонентов речевого умения до уровня навыков. Для этого этапа характерно применение личностно-ориентированных, деятельностных приемов и технологий: проблемно-поисковых, игровых, сценарно-контекстных, проектных и пр. Их выбор зависит от возраста учеников, методических предпочтений учителя, особенностей осваиваемого материала. Так, для младших подростков предпочтительны игровые способы деятельности. В дальнейшем ролевые и развивающие игры, драматизация уступают место выполнению проблемных задач с целью создания речевых произведений творческого характера, моделированию ситуаций реального общения или выполнению учащимися проектных заданий. Для старших школьников необходимо предусмотреть как можно более широкое использование речевых умений во внеклассной деятельности и использовать с этой целью периодическую печать, другие средства массовой информации, компьютерные и мультимедийные технологии.

При обучении второму иностранному языку данный этап характеризуется большой долей самостоятельности учащихся, строгими требованиями к аутентичности текстов, четко выраженной интеркультурной направленностью, использованием комплексных коммуникативных заданий, задействующих умения ученика в нескольких видах речевой деятельности. Речевые умения учащихся совершенствуются в условиях решения усложняющихся задач.

Три этапа обучения речевым действиям на втором иностранном языке тесно взаимосвязаны. В результате первого этапа (концептуализации) у учащихся формируются представления о значении, форме и функции языкового явления; знание об этапах, ступенях речевого действия. На втором этапе ученик вырабатывает собственную программу действий для решения коммуникативной задачи (интериоризация). Он выполняет упражнения по трансформации, по модификации образца, то есть выполняет действия по аналогии. На третьем этапе ученик применяет выработанную программу в коммуникативных ситуациях. Он идентифицирует ситуацию, то есть выбирает адекватные речевые действия; производит речевые действия; анализирует свое поведение, определяет правильность своих действий, их результативность.

Данная последовательность обучающих приемов необходима для того, чтобы учащийся мог эффективно воспользоваться выработанным знанием в коммуникации. При коммуникативном обучении иностранному языку овладение средствами осуществления речевого действия (грамматикой, лексикой, фонетикой) происходит в процессе овладения речевыми действиями (чтением, аудированием, письмом, говорением). Обучение фонетическому, грамматическому или лексическому аспектам языка может быть частью любого этапа формирования умения в каком-либо виде речевой деятельности. Например, начальный этап овладения каким-либо грамматическим материалом реализуется совместно с обучением умениям чтения; совершенствование фонетических навыков может происходить на этапе интериоризации умений говорения и т.п.

Подобная организация образовательного процесса характерна для коммуникативного обучения как первому, так и второму иностранному языку. Однако при овладении вторым иностранным языком *комплексность учебного процесса* возрастает. Происходит это вследствие того, что многоязычные учащиеся обладают значительным учебным опытом, они быстрее овладевают коммуникативными умениями, элементы которых тоже могут быть объектами переноса. Поэтому обучение каждому виду речевой деятельности на втором иностранном языке совершается в перспективе обеспечения возможностей для такого переноса. Объясним данную особенность обучения второму иностранному языку на примере комплексного развития умений чтения, говорения и письма.

Известно, что *умения чтения* являются не только целью обучения, но и средством для

формирования речевых умений говорения и письма. При обучении второму иностранному языку роль чтения как средства обучения другим коммуникативным умениям возрастает. В процессе понимания текста читающий реконструирует смысл, заложенный в нем. Каждый этап этой реконструкции предполагает мыслительную активность читающего: узнать, предвосхитить, проверить, отсортировать и т.д. В процессе чтения, понимания особенностей организации „чужих” текстов учащийся развивает умения создавать свои собственные тексты. Таким образом, письменный текст выступает как образец, наблюдение за коммуникативной организацией которого позволяет учащимся быстрее научиться порождать собственные устные и письменные тексты. Совмещение обучения собственно чтению-пониманию с интерпретацией текста как продукта речевой коммуникации в перспективе воссоздания аналогичного типа текста при говорении или на письме — отличительная особенность обучения второму иностранному языку, средство интенсификации обучения.

Исходя из этого, в процессе обучения чтению на втором иностранном языке следует планировать две группы упражнений. Первая группа упражнений следует за первичным текстом и имеет целью развитие стратегий понимания его содержания. Вторая группа упражнений учит ученика увидеть организацию разных типов текста: их функции (например, описание, повествование); дискурсивные операции, которые организуют текст (аргументация, например); средства связности и создания целостности текста. Данная группа упражнений помогает ученику построить вторичный текст — произведение самого учащегося по аналогии с первым, то есть развить на том же тематическом и лексическом материале умения говорения и письма.

Итак, при обучении чтению с полным пониманием текста учитель планирует несколько последовательных этапов работы: 1) мотивация к прочтению, 2) просмотровое чтение, 3) поисковое чтение, 4) анализ содержательной и смысловой сторон текста, 5) анализ структурной организации текста.

1. *Мотивация к прочтению.* В реальности человек читает то, что ему интересно, или то, что нужно. Поэтому для того чтобы ученик заинтересовался предлагаемым ему текстом, существует ряд приемов. Этап мотивации к прочтению текста следует проводить с опорой на заголовок, иллюстрации, подзаголовки, подписи, которые должны сформировать интерес к прочтению. Полезно попросить у учащихся выдвинуть гипотезы о содержании текста, о его теме, типе текста (газетная статья, например), его происхождении (определенная газета или журнал). Эта работа логично приводит учеников к следующему этапу чтения.

2. *Просмотровое чтение* опровергает или подтверждает начальные гипотезы. Оно обязательно является чтением про себя. Чтение вслух преобразует чтение в перечитывание, а это меняет вид и цель деятельности. Просмотровое чтение, как правило, не предваряется снятием лингвистических трудностей. Иначе содержание текста может быть сведено к его лингвистическим аспектам, что не является целью работы по формированию умений чтения. Просмотровое чтение обеспечивает понимание определенной части информации текста. Контроль, осуществляемый в форме беседы учителя с классом, ориентирует педагога в содержании следующего этапа.

3. *Поисковое чтение* направлено на выбор из текста заданной информации. Целью поискового чтения является максимальное понимание содержания текста без объяснений непонятого или перевода. Используя контекстуальную догадку, ученик постепенно строит „платформу” для дальнейшей работы с текстом, для полного проникновения в его содержание. Задачей поискового чтения текста может выступать фиксация дат, мест, имен, описаний, цифр и т.п. Поисковая работа способствует пониманию основного содержания текста и выработке гипотез о значении новых лексических и грамматических единиц. Поэтому на этапе поискового чтения, и не раньше, следует проводить работу по ознакомлению с новым грамматическим материалом и по семантизации новой лексики. При

правильно организованном этапе поискового чтения объем нового лексического материала, содержащийся в тексте, уже не кажется ученику большим, а значение неизвестных грамматических явлений поддается анализу через их участие в организации текста.

4. *Полное понимание* содержания текста осуществляется в ходе выполнения системы упражнений, основной задачей которых является семантическая переработка текста (ответы на вопросы; выбор правильного/ложного высказывания; заполнение схем и таблиц по содержанию текста; тесты множественного выбора; дополнение высказываний информацией, взятой из текста; оценочные суждения; подтверждение / опровержение идеи, вывода; выбор информации; классификация информации; реформулирование высказываний; формулирование основной идеи текста и ее воплощение в заголовке и т.д.).

5. Последняя группа упражнений предусматривает понимание организации текста. Данный этап включает систему упражнений по *осознанию структуры текста*. Например, при работе с информационным текстом это может быть составление или реконструкция плана; восстановление логических, хронологических, причинно-следственных связей текста; выявление правил структуризации текстового жанра („коротко обо всем”, например).

При работе с аргументативным публицистическим текстом полезно научить учащихся видеть систему лексических и грамматических средств, служащих для выражения аргументации. Понимание данных особенностей — важное средство обучения логическому, аргументированному устному высказыванию. Работа по пониманию структуры текста-аргумента может начинаться уже на этапе поискового чтения, задачей которого может стать поиск частей, объединенных определенной коммуникативной задачей (ввести аргумент, доказательство, контраргумент, привести пример, сделать заключение). На этапе чтения с полным пониманием возможно задание на поиск и фиксацию тематической лексики; лексики, служащей для выражения определенной коммуникативной задачи (например, вводящей точку зрения); средств логической связи; клише, вводящих контраргумент, полемическое суждение, заключение и пр.

Работа с художественным текстом должна включать упражнения, направленные на понимание особенностей повествования, описания, рассуждения. Знание этих особенностей позволит ученикам не только детально понимать тексты, но и научит умениям выразительного монологического высказывания.

Данная группа упражнений особенно важна при обучении учащихся **умениям письменной речи** на втором иностранном языке. При обучении письменной речи как на родном, так и на иностранных языках задействованы одни и те же стратегии. Существует возможность опоры на способности и умения учащихся, которые переносятся в процессе овладения новым языковым кодом из опыта в родном и первом иностранном языках. Таким образом, при обучении второму иностранному языку необходимо формировать навыки и умения письма, в основном, в области орфографии и синтаксиса предложения, тогда как умения макроструктурного (текстового) и стилистического уровней следует не формировать, а развивать с опорой на уже существующие умения. В этом заключается возможность интенсификации этой области обучения.

Формирование первичных навыков каллиграфии и орфографии является подготовительным этапом для развития умений письменной речи. При этом обучение орфографии, которое в первом иностранном языке достаточно продолжительное время проводится на материале отдельных слов, практически сразу же может проходить на уровне предложений, и даже простейших текстов (визитная карточка, например). Ученики, изучающие второй иностранный язык, гораздо быстрее переходят ко второму этапу развития умений письменной речи — репродуктивному. На данном этапе происходит комплексное развитие умений чтения и письма. Это становится возможным потому, что оба вида деятельности коррелируют между собой — они основаны на визуальном способе подачи

информации и на одном и том же типе психической активности — интерпретации. Фактически, это две стороны одной и той же деятельности. При чтении надо понимать, как строится текст, а при написании — использовать это знание в продукции.

Письменная речь на иностранном языке воспроизводит аутентичные жанры письменной речи: биография, анкета, личное письмо, открытка, личный дневник, газетная заметка, объявление и пр. Школьники учатся составлять собственные письменные тексты по аналогии. Репродуктивный этап обучения состоит в наблюдении над стратегией построения текста-образца. Помимо этого, этап включает упражнения, направленные на овладение необходимыми для создания конкретного типа текста средствами письменной речи, например, средствами межфразовой связи. Это упражнения на фиксацию, систематизацию данных средств и заполнение ими лакун в учебном тексте.

В дальнейшем на продуктивном этапе работы с письменным текстом происходит обучение оптимальной стратегии его написания. Учитель объясняет, из каких этапов состоит данная стратегия: понимание коммуникативной задачи (рассказать историю, объяснить, убедить и пр.), определение содержания, построение плана, редакция и коррекция. Затем следует показать применение данного алгоритма действий. Преподаватель рассуждает вслух. Например, следует показать, как опытный пишущий составляет план, как он его совершенствует, как устанавливает связи между частями текста, как для этого можно составить таблицу причин и следствий, список разных связующих элементов. Затем ученики делают те же самые операции под контролем учителя. Последняя задача — создать условия для того, чтобы данная стратегия была применена несколько раз в ходе выполнения аналогичных заданий.

В течение всего периода обучения второму иностранному языку развитие умений письменной речи должно происходить комплексно, совместно с развитием умений понимания текстов самых разных типов. На начальном этапе можно работать с подписями под рисунками, поздравительными открытками, небольшими личными письмами повествовательного характера, записками, планом прочитанного. На среднем этапе обучения школьникам доступно заполнение формуляров и анкет, написание объявлений, страниц личного дневника, писем с элементами описания или рассуждения. Старшие школьники способны овладеть адекватными стратегиями создания сочинения, написать письмо в журнал аргументативного и экспрессивного характера. После достижения запланированных умений в области письменной речи их нужно поддерживать. Хорошим средством для этого являются трансформационные упражнения, требующие, например, представить один и тот же содержательный материал в виде текста другого типа (переделать статью журнала в статью энциклопедии, написать аннотацию и т.п.).

Обучение умениям *говoreния* не находится в прямой зависимости от умений чтения, как письмо, но опора на уже существующий письменный текст при обучении второму иностранному языку возрастает. Это характерно для обучения и диалогической, и монологической речи.

Обучение устной речи на первом иностранном языке происходит путем пошагового обучения выполнению коммуникативных задач. Например, объяснить что-либо, выразить приказ, совет, сомнение, отказ, реализовать принятые в обществе формы общения — извинение, поздравление, просьбу и пр. Овладение приемами выражения коммуникативного намерения согласовываются с обучением грамматической и лексической сторонам речи. Такое сочетание задач позволяет осуществлять развитие речевых умений и коммуникативное, функциональное обучение грамматике и лексике языка. Таким образом, при обучении первому иностранному языку умения устного общения развиваются постепенно от выражения отдельного коммуникативного намерения на уровне предложения до конструирования диалога или создания монолога.

Обучаясь второму иностранному языку, учащийся не нуждается в пошаговой отработке умений устного высказывания. Обучение устной речи все чаще происходит с опорой на текст-образец.

Обучение говорению в его *диалогической форме* осуществляется в направлении от прослушивания (чтения) готового диалога-образца к его воспроизведению и составлению диалога по аналогии. Происходит одновременное овладение коммуникативными умениями и навыками лингвистического оформления высказывания. При таком порядке обучения диалоговой форме речи отрабатываются несколько коммуникативных умений сразу. Например, отказаться и согласиться, предложить и дополнительно запросить информацию и т.п. При изучении второго иностранного языка одновременное решение нескольких коммуникативных задач и овладение оформлением речи представляет для учеников меньшую сложность, чем при обучении первому иностранному языку. Таким образом, обучение диалогическому высказыванию включает подготовительный этап, на котором происходит ориентировка в деятельности: определение ситуации общения, обращение к диалогам-образцам для наблюдения над коммуникативными стратегиями речевых партнеров, совершенствование фонетических, лексических, грамматических навыков. На репродуктивном этапе учащиеся воспроизводят диалог-образец, выполняют упражнения, подготавливающие их к самостоятельному построению диалогического общения. Это могут быть упражнения на подбор реакций к заданным ситуациям (соотнесите реплику с картинкой), на ролевую идентификацию (кто из персонажей это сказал), на выработку стратегии диалога (восстановите порядок фраз в диалоге), на модификацию диалога-образца по определенным параметрам. На продуктивном этапе формирования умений диалогической речи используются личностно-ориентированные технологии: учащиеся решают коммуникативные задачи в рамках учебно-речевых ситуаций.

Создание *монологического высказывания* зависит не только от коммуникативного намерения, но и от структурной организации прототипа текста (повествование, описание, рассуждение и пр.). Осуществление этой деятельности предполагает знание „правил построения” нескольких типов текстов, освоение текстовых макроструктур.

Обучаясь второму иностранному языку, учащийся не нуждается в пошаговой отработке умений монологического высказывания. Например, при описании чего-либо: название предмета, его качество, функционирование, местонахождение. Начиная со среднего этапа (2-3-й год обучения), ученик способен учиться построению связного высказывания на материале целостного текста, учиться речевым действиям с опорой на текст-прототип.

Функцию подготовительного этапа при обучении монологическому высказыванию выполняет анализ коммуникативного намерения и структуры текста, проводимый на последнем этапе обучения чтению. Репродуктивный этап включает упражнения, направленные на решение коммуникативных мини-задач на базе текста: сравните, объясните, подтвердите, приведите пример, опровергните, опишите и т.д. Полезны упражнения на заполнение в тексте лакун, располагающихся на месте связующих слов, временных индикаторов, глаголов, вводящих авторские ремарки и т.п. К частично репродуктивным относятся упражнения на пересказ с выражением личного отношения, резюмирование текста с конкретной коммуникативной задачей, влекущие за собой его частичную модификацию: представить автора, книгу, героя, изложить правила и т.д. Осознанные на репродуктивном этапе действия по построению связного речевого произведения отрабатываются в условиях коммуникации. Продуктивный этап обучения монологической речи строится в рамках предлагаемых учителем ситуаций общения или проблем, на основе прочитанного, прослушанного, наглядных средств. На начальном этапе обучения важна соотнесенность монолога ученика с конкретной речевой ситуацией. В дальнейшем контекстная речь у учащихся развивается быстрее, чем ситуативная, и значимость условно-речевых ситуаций на старшем этапе снижается. Монологические высказывания старших школьников должны обуславливаться проблемной задачей.

Инициировать их речевую активность могут следующие задания:

- ответы на проблемные вопросы;
- формулирование и аргументация собственной точки зрения;
- решение проблемных задач: сравнение полученной информации и формулировка

- выводов, опрос с обработкой данных и т.п.;
- пересказы с модификацией: с изменением отношения к сообщаемому, с иной точки зрения и т.п.;
- групповые дискуссии для того, чтобы определить и выразить общее мнение, отгадать, доказать, собрать недостающую информацию и т.д.;
- высказывание на базе опоры (текста, видеосюжета и пр.) о личном опыте в связи данной проблемой: Каково ваше отношение? Как бы вы поступили? Каковы ваши привычки?
- развитие идеи, ситуации: придумать, изменить финал истории, привести аналогичный пример;
- дать комментарий или характеристику;
- поиск и изложение дополнительной информации по проблеме;
- дополнение текста-основы (придумать описание квартиры героя, составить его портрет и т.п.);
- составление высказывания по аналогии с изменением исходных параметров;
- описание по зрительной опоре и т.д.

При реализации подобной „комплексной” методики достигается полное понимание текста, когнитивные стратегии ученика, его умения эффективно развиваются, работа с текстом готовит учащегося для использования полученной информации и умений при говорении или письме по образцу.

4. Некоторые вопросы организации обучения второму иностранному языку

Из проблем, связанных с организацией обучения второму иностранному языку, чаще всего дискутируются два вопроса: в каком возрасте целесообразно начинать обучение и какой учебник для этого выбрать.

Решение, когда начинать обучение, принимается администрацией школ исходя из образовательных приоритетов учебного заведения, наличия педагогических кадров, а также в зависимости от мнения педагогического коллектива о психологической и лингвистической готовности учащихся того или иного возраста к овладению вторым иностранным языком. Действительно, проблема целесообразности начала обучения второму иностранному языку в том или ином возрасте — одна из наиболее важных, потому что успех всякого обучения зависит во многом от того, совпадает ли естественная логика развития ребенка с тем, что ему предлагают в школе. В российских школах наиболее распространено начало обучения второму иностранному языку с 5-го класса (10 лет) по 8-й класс (13-14 лет) и данный период является для этого достаточно благоприятным. Возраст от 10 до 14 лет — это пик учебной активности человека: у подростков еще высока пластичность коры больших полушарий, а аналитические способности, важные для овладения иностранным языком, интенсивно формируются и развиваются. Однако в течение подросткового возраста процессы психического и личностного развития протекают с различной степенью интенсивности. Поэтому методика обучения должна основываться на четком анализе периода развития, в котором находится учащийся.

В возрасте 10 лет существует большая вероятность успешной постановки фонетических различительных и произносительных навыков, поскольку фонетические навыки наиболее связаны с биологической, нейрофизиологической сферой человека. У 10-летнего подростка гибкость в образовании навыков сохраняется, особенно при условии раннего обучения первому иностранному языку, хотя его мозг уже не кодирует языковые системы независимо друг от друга, и интерференция имеет место.

В области грамматики более высокую скорость в овладении лингвистическими явлениями показывают 13- и 14-летние учащиеся. У старших подростков уже сформированы интеллектуальные психические функции, которые образуют основу абстрактного мышления, и их аналитические способности развились в процессе школьного обучения. Для овладения

грамматикой данные способности, позволяющие контролировать процесс обучения, важнее, чем генетические факторы. В возрасте 10 лет развитие абстрактного мышления еще не закончено, оно начинает „вызревать” с 7-8 лет. Процесс этот завершается в целом после 12 лет, когда становится возможно мышление в понятиях, отрешенное от наглядных моментов. Лингвистическая память 10-летнего человека еще конкретна и контекстуальна, он не может опираться на абстракцию, не способен в полной мере к осознанному овладению языком на том уровне обобщения, который доступен старшему подростку. Это не означает, что при обучении младших подростков языковые сопоставления и обобщения превосходят их психические возможности, и данные приемы не следует использовать. В этом возрасте они особенно важны.

В подростковом возрасте не возникает ни одна из интеллектуальных операций (ассоциации, внимание, представление, суждение). Функции, „вызревшие” ранее, продолжают развиваться и образуют новый комплекс, новый синтез, новое сложное целое. Благоприятные условия обучения могут формировать у ученика определенный уровень абстрактности мышления, который при их отсутствии появляется гораздо позже. Сопоставительные приемы обучения, направленное внимание на развитие познавательных стратегий являются этими благоприятными факторами для развития мышления 10-летних детей. Сопоставления языков и когнитивные приемы обучения вызывают к жизни психические процессы из их зоны ближайшего развития.

В области освоения лексики между двумя возрастными группами также существуют различия. Вследствие относительно небольшого опыта младшие подростки еще не нуждаются в большом словарном запасе. Старший же подросток испытывает потребность сказать на втором иностранном языке практически то же самое, что и на родном или на первом иностранном языке. В своем лексическом запасе он стремится покрывать осознаваемую им реальность. Эта возрастная особенность предполагает, что на старшем этапе им можно предъявлять лексический материал большого объема. Старшие подростки в силу сформированного понятийного мышления более способны к семантическим аналогиям, тематическому подбору лексики и другим подобным операциям. Чем старше ученик, тем прочнее у него связь между родным словом и концептом — психическим представлением о предмете, явлении, факте реальности, отражаемом словом. Лексическая система родного языка становится со временем неотъемлемой частью мысли. У старших подростков, начинающих изучать второй иностранный язык, в процесс овладения лексикой нового языка более активно, чем у младших, вмешивается лексическая система родного языка, а также система первого иностранного языка, поскольку на ней основана значительная часть их опыта. Возникают ситуации, когда одинаковые коммуникативные задания, предлагаемые при овладении первым и вторым иностранным языком, стимулируют у учеников лексическую интерференцию. Привычка выражения определенного содержания на одном языке мешает сделать то же самое на другом языке. Лексическая интерференция, как и фонетическая, у старших подростков сильнее, чем у младших.

В отношении видов речевой деятельности не существует строгой зависимости успешности обучения от возраста ученика. Ранний старт в обучении важен для видов речевой деятельности, некоторым образом определенных генетически, например, для умений аудирования, которые зависят от фонологической чувствительности человека. Во всех остальных видах речевой деятельности физиологическая обусловленность успехов не так важна, как правильно организованное обучение.

Итак, более ранним началом обучения второму иностранному языку следует воспользоваться для постановки хорошего произношения и навыков аудирования, для чего сохраняются биологические предпосылки. Развитие устной речи у младших школьников еще продуктивно на основе имитации в ситуационном контексте. Им нравится имитировать фразы, подходящие ситуации, и они способны их правильно воспроизводить фонетически и интонационно. Наоборот, старшие подростки лучше ориентируются в синтаксической структуре фразы. Для них важно ее понимать. Абстрактное мышление младшего подростка

уже достаточно развито, чтобы опираться на него при обучении грамматике. Однако в 5-м и 6-м классах при концептуализации знания еще очень важна наглядность. У старших подростков на первый план выступают когнитивные факторы: учебный и познавательный опыт, поэтому аналитические, „формальные” методы для них подходят больше. Задачи по развитию лексической стороны речи при более позднем начале обучения второму иностранному языку следует ставить максимальные, рассчитывая на семантическую „зрелость” учеников, их сформированные аналитические и прочие познавательные способности, психологический перенос. При этом для обучаемых и того и другого возраста является важной правильной процедура предъявления лингвистического знания. Продолжительность изучения второго языка обуславливает успехи ученика в беглости речи, но не в точности употребления грамматических и лексических явлений.

В целом вопрос стоит так: не дети какого возраста лучше учатся второму языку, а какие цели больше подходят детям того или иного возраста и какие виды речевой деятельности будут осваиваться ими лучше на том или другом этапе обучения. Обучение второму иностранному языку в любом возрасте может быть благотворным для развития личности ученика, если обучение организовано в соответствии с его особенностями.

Начиная обучение, учитель принимает решение о выборе учебника. Если по иностранному языку (французскому, например, или испанскому) не существует специальных учебников для их преподавания как вторых иностранных, перед учителем встает проблема выбора УМК, наиболее подходящего к данной педагогической ситуации.

Оптимальным учебным пособием является УМК, отвечающий представлениям о современном учебном комплекте и требующий наименьших усилий педагога для его адаптации к сфере обучения второму иностранному языку. Наименьшей адаптации требует учебный комплект с заложенной в нем потенциальной возможностью организовать учебный процесс соответственно принципам обучения второму языку, УМК с гибкой методической концепцией, позволяющий учителю самостоятельно планировать прохождение материала и индивидуализировать обучение. Приоритетные критерии отбора можно обозначить следующим образом:

1. Ориентация содержания учебника на возрастные особенности учащихся, на их потребности.
2. Соответствие содержания учебного комплекта искомому уровню обученности. Например, обучение второму иностранному языку по три часа в неделю с 8-го по 11-й класс (12 условных часов) позволяет ставить цель достижения учениками базового (допорогового) уровня овладения иностранным языком и подбирать учебники, предназначенные для формирования данного уровня коммуникативной компетенции учащихся. Обучение же с 5-го класса по три часа в неделю обязывает подбирать комплект, ориентированный на формирование к концу обучения порогового уровня владения языком.
3. Опора на интеллектуальные возможности обучаемых, на их учебный опыт, в том числе на навыки и умения в родном языке.
4. Создание оптимальных условий для самостоятельной работы ученика.
5. Коммуникативная, деятельностная направленность упражнений. Оптимальное сочетание языковой и коммуникативной практики.
6. Оригинальные, аутентичные учебные материалы.
7. Использование разнообразных типов текстов. По сравнению с первым языком номенклатура типов текстов может быть расширенной уже на начальном этапе обучения.
8. Наличие вопросов и заданий проблемного, творческого характера, активизирующих умственные и эмоциональные усилия учащихся, стимулирующих свободное употребление языка.
9. Открытая гибкая методическая концепция, оставляющая место творчеству и индивидуализации процесса обучения, возможности альтернативного

планирования. Например, дающая возможность сократить/увеличить количество упражнений, перераспределить их между уроками без нарушения логики учебного процесса, то есть дающая возможность интенсификации обучения.

10. Сочетание различных форм работы: индивидуальной / групповой/парной / фронтальной / дискуссий / проектов / игрового обучения.

11. Включение в содержание учебника литературных произведений как образцов культурного фонда.

12. Интеркультурная направленность тем, ситуаций, содержания текстов, которые должны стимулировать рефлексии, сравнение, аффективную оценку.

13. Функциональный подход к организации материала: формулировка целей уроков в виде задач коммуникативного минимума, которые учащиеся научатся решать с помощью демонстрируемых речевых средств.

14. Циклическая / Концентрическая организация материала, обеспечивающая его преемственность и многократную повторяемость.

15. Обозримое построение уроков, способствующих повышению мотивации учащихся.

16. Принцип избыточности лексического материала (для среднего и старшего этапа). Обоснованием данного требования выступает значительный учебный опыт учащихся: они умеют применять стратегии запоминания, включая стратегии индивидуальные, наиболее эффективные для каждого из них. Лексические единицы могут не отсеиваться преподавателем из-за их синонимичности или стилистической окрашенности, включаться в речь или тексты. На основе межъязыковых сопоставлений, личных ассоциаций и персональных коммуникативных потребностей учащиеся запоминают большое количество лексических единиц. Учителю следует поддерживать использование этой „индивидуальной” лексики при выполнении учебных задач, акцентировать внимание группы на личных „приобретениях” ученика, поощрять их. Избыточность предъявляемой лексики способствует более адекватному пониманию и выражению учениками мысли, формирует у них аутентичную речь, развивает память, языковую догадку, языковую интуицию. При этом для обязательного усвоения должна предлагаться лексика с наиболее широкими семантико-коммуникативными возможностями.

17. Учет междисциплинарных связей. На уровне умений и навыков он реализуется через опору на существующие умения, преимущественное развитие умений, которые не получили должного развития средствами других предметов. На уровне тематики данный критерий требует избирательности: стремления не дублировать уже известное содержание. В начале обучения следует выбирать тексты, построенные на достаточно знакомых ученикам данных, для того чтобы возместить лакуны в лингвистической компетенции. Поскольку при понимании комбинируются знания лингвистического кода и внелингвистический опыт учащихся, такие тексты помогают освоению нового языка. В дальнейшем подобный подход при выборе тематики и содержания текстов не эффективен. Повторяемость тем и некоторых ситуаций общения, неизбежная в предметах языкового цикла, должна компенсироваться сопоставительными приемами, выводящими знания учащихся на более высокий уровень культурного, лингвистического, социального обобщения.

18. Высокохудожественное оформление учебника, разнообразие и функциональность иллюстративного материала.

Таким образом, ориентация на современную педагогическую норму и особенности обучения второму иностранному языку позволяют учителю второго иностранного языка судить о целесообразности применения того или иного УМК в конкретной группе учащихся, выявлять преимущества и недостатки учебных материалов, определить, что следует дополнить/исключить/переработать.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

В начальных классах мы можем сначала предложить ребятам для дискуссии такую проблемную ситуацию:

I guess, all of you read the fairy tale "Three piggies". You remember the wolf, which tried to catch poor piglets and eat them up. Do you think it was evil and cruel? Don't hurry to say "Yes". Try to think over all the arguments pro and con. Don't forget, that the wolf is a wild beast. It eats meat. What about piglets? Are all of them so kind and good?

А после того как по этой проблеме выскажутся все желающие, когда общими усилиями удастся прийти к какому-то выводу, можно предложить продолжение этой же темы:

So, we came to the conclusion that the wild world lives according to its rules. One of those rules — the strongest one often gains the upper hand over the weak one. That's the law of surviving in the wild world. But actually in fairy tales they often mean people, when they describe the behavior of animals, they personify their heroes to show that the evil is not so strong. What can you say if you think about the wolf and piglets as people? Do you think the strength can always solve the problems in the people's society? Will you give your arguments pro and con?

Это ситуации для раздумий, для дискуссии. А вот еще пример по теме „Внешность, одежда”:

I see all of you wear different clothes. Some girls wear dresses but of different colours and fashion, some of them wear jeans or skirts and sweaters, blouses. Boys also wear either trousers or jeans, whatever each of you prefer. But some years ago all the schoolchildren had to wear school uniforms, universal for all. Would you like to return to uniforms now? Think of your arguments pro and con.

Это, разумеется, пока еще не проекты, пока это вопросы для дискуссий. Но они уже готовят ребят к более серьезной деятельности. Лексика практически та же самая, что и рекомендуемая учебником по аналогичным темам. Но уже и на этом этапе ребятам предлагается не просто выполнять упражнения, пусть самые что ни на есть коммуникативные, а подумать и высказаться по конкретным вопросам добра и зла собственных предпочтений.

Если ученики справляются с такими заданиями, можно попробовать предложить им ситуацию для небольшой проектной деятельности:

1. Для одной группы: "So you know that if the wolf doesn't catch a piglet or a hare or a hen, it will starve because it's a wild beast. When people try to kill as many wolves as they can, other animals begin to suffer from different diseases and also die. Why is it so? What's the reason of such situation and is there any way out?"

2. Для другой группы: "We all know that in people's society there are other rules of life. If people want to survive and live happily what kind of rules they should follow?"

Это уже проблемные ситуации для исследования с привлечением знаний из биологии, истории, литературы. Учитель может предложить им соответствующие тексты, доступные для детей этого возраста, которые отражают разные точки зрения, описывают аналогичные ситуации. Учащимся остается обсудить эти примеры и примеры из своего опыта и сделать собственные выводы. Можно опираться на другие сказки, фильмы, но обязательно и на реальные события жизни. Учитель может наиболее продвинутых учеников отослать к текстам других источников, в том числе к интернету, где имеются вполне доступные для этого возраста рассказы, в том числе и для аудирования, которые можно использовать по разным темам. Вот один из таких сайтов: <http://www.his.com/~pshapiro> — это короткие рассказы канадского писателя Ф. Шапиро (Phil Shapiro) для детей на всякие темы, есть и аудиофайлы звучанием 1-2 минуты — <http://stories.simplenet.com/storiesmp3.htm>.

Вариант обучения в сотрудничестве, разработанный Эллиотом Аронсоном в 1978 году назван "Jigsaw" — „пила”. При использовании "Jigsaw-1" учащиеся объединяются в группы

по 4-6 человек для работы над новым учебным материалом. Материал разбит на фрагменты (логические или смысловые блоки). Например, в 9-м классе учащимся предлагается для обсуждения тема: „Система образования в России и Великобритании”. Предлагается ситуация: „Друг вашей семьи получает длительную командировку в Великобританию. Он переезжает в Лондон на три года вместе с семьей. В семье трое детей: мальчику пять лет, девочке двенадцать и старшей девочке восемнадцать. Возникает проблема их образования. Нужно разобраться, в чем сходство и различие систем образования в России и в Великобритании, чтобы принять правильные решения”. Допустим, мы выделяем такие подпроблемы для обсуждения: сходства и различия в системе начального образования в России и Великобритании; проблемы неполной общеобразовательной школы в этих двух странах; сходства и различия в системе образования в старших классах; как поступить в вуз в Великобритании и в России?

Каждому ученику дается задание изучить свою часть общей темы, проблемы. При этом ученик должен не просто выучить готовый информационный материал, он должен найти дополнительную информацию, достаточную для понимания поставленной проблемы, сформулировать свою точку зрения, опирающуюся на фактический материал. Такое задание дается разным группам. В каждой группе, таким образом, оказываются ученики, изучающие один и тот же вопрос. Они становятся „экспертами” в своем вопросе. Задача для каждого ученика — овладеть всем материалом в полном объеме, найти решение поставленным проблемам. В данном случае разобраться в системах образования Великобритании и России, в чем их сходство и различия, и понять, для чего такое сопоставление важно. Далее изучение вопроса продолжается опять индивидуально уже по следующим вопросам, касающимся изучаемой каждой части общей темы. Снова „встречаются” эксперты, снова обмениваются мнениями, информацией и снова возвращаются обогащенные коллективным разумом в свои группы, снова делятся полученными знаниями и так до полного завершения работы над темой, проблемой. Это и есть „пила” (туда-сюда).

На самом деле, некоторые подпроблемы достаточно емкие, и на их изучение может потребоваться и по два человека, особенно если в группе есть слабые ученики, которым трудно самостоятельно справиться с задачей. Таким образом, группа может включать до шести человек (с учетом двух слабых учеников).

Учащиеся должны не просто собрать необходимую по проблеме информацию, но и проанализировать ее, сопоставить полученные факты с динамикой и характером развития двух стран, сделать выводы и выстроить определенную зависимость, если таковая наблюдается. В результате они должны сформулировать обоснованные советы, которые могли бы дать этой семье. Это можно сделать в результате заключительного обсуждения. Можно предложить каждому написать небольшое эссе с советом одному из детей данной семьи.

При оценке этой деятельности учитель учитывает: активность каждого в обсуждении в малых группах; достоверность и глубину проникновения в проблему по количеству и научной ценности приводимых источников информации; убедительность приводимых доводов, фактов, обобщений; умения лаконично и аргументированно показать свою позицию с использованием наглядного материала (схем, таблиц, рисунков, пр.).

Специально проведенное тестирование может показать, насколько учащиеся овладели не только своей частью материала, но всем материалом, насколько они сумели осмыслить всю проблему. Все обсуждение ведется на иностранном языке. Учитель осуществляет функции консультанта.

Р. Славин в 1986 году предложил свою версию этого варианта обучения в сотрудничестве (Jigsaw-2). Разница заключается в том, что группа в 4-5 человек получает не часть общего задания, над которым работает, а сразу знакомится со всем материалом (например, базовым текстом по системе образования в Великобритании). Одновременно каждому члену группы дается индивидуальное задание по этой же теме, которое он прорабатывает более глубоко и становится экспертом в этой области (например, по

указанным выше подпроблемам). Встречи экспертов проводятся аналогично описанному выше. В конце работы над темой или проблемой все учащиеся проходят контрольный срез, который оценивается. Команда, сумевшая набрать наибольшее количество баллов, награждается. Как видно, это несколько упрощенная версия, цель которой усвоение новой темы, более глубокое проникновение в ее осмысление, понимание за счет работы экспертов.

Приложение 2

Телекоммуникационные международные проекты по иностранным языкам оправданы педагогически в тех случаях, когда в ходе их выполнения:

- предусматриваются совместные обсуждения политических, социальных явлений, иногда требующие сбора данных в разных регионах для решения поставленной проблемы;
- предусматривается сравнительное изучение, исследование того или иного явления, факта, события, происшедших или имеющих место в различных странах для выявления определенной тенденции или принятия решения, разработки предложений и пр.;
- предусматривается сравнительное изучение эффективности использования одного и того же или разных (альтернативных) способов решения одной проблемы для выявления наиболее эффективного, приемлемого для любых ситуаций, решения, то есть для получения данных об объективной эффективности предлагаемого способа решения проблемы с учетом разности географических условий, этнических, культурных особенностей участников проекта;
- предполагается сравнительный анализ какого-то социального, культурного явления с учетом специфики культуры, традиций, особенностей конфессий и пр.;
- предлагается совместная творческая разработка какой-то идеи: чисто практической (например, разработка предложений по организации досуга молодежи) или творческой (создание журнала, газеты, пьесы, книги, музыкального произведения, предложений по совершенствованию учебного курса, спортивных, культурных совместных мероприятий, народных праздников и т.д. и т.п.), но при обязательном условии совместного исследования какой-то проблемы;
- предполагается провести увлекательные приключенческие совместные компьютерные игры, состязания; при этом рассмотрению, решению подлежат возникающие проблемы, связанные с особенностями культуры, традиций в образовании, спорте, пр. участников творческих, спортивных групп.

Одним из примеров таких международных проектов является Шекспировский семинар, который более десяти лет вел профессор университета штата Огайо В. Гезергуд, долгие годы существующий в сетях программы IERN (<http://www.learn.org>) и KIDLINK (<http://www.kidlink.org>).

Приложение 3

Попытаемся систематизировать услуги интернета и его информационные ресурсы, которые можно применить в языковом образовании. К услугам интернета можно отнести:

- Интерактивные услуги: электронная почта; электронные телеконференции (offline), аудио-, видеоконференции; IRC (Internet Relay Chat).
- Поисковые услуги: каталоги; поисковые системы; метапоисковые системы.

К информационным и образовательным ресурсам интернета в области языкового образования относятся: художественная литература, методическая литература, газеты, журналы в электронном виде; обучающие и другие, имеющие отношение к обучению иностранным языкам компьютерные программы; электронные зарубежные библиотеки, музеи, базы данных, информационные системы; различного рода словари, справочники, энциклопедии; сайты зарубежных образовательных учреждений.

Среди информационных и образовательных ресурсов сети следует особо выделить:

1. Курсы дистанционного обучения, размещаемые на отечественных и зарубежных образовательных серверах.
2. Курсы, программы, предназначенные для самообразования.
3. Веб-квесты, также предназначенные для целей обучения, в первую очередь для проектной деятельности учащихся.
4. Обучающие олимпиады, викторины, телекоммуникационные проекты.
5. Методические объединения учителей иностранных языков.
6. Телеконференции для специалистов.
7. Консультационные виртуальные центры (для преподавателей, школьников, студентов, аспирантов).
8. Научные объединения студентов, аспирантов.

Технологические возможности интернета предоставляют услуги, которые позволяют создавать реальную языковую среду для изучающих иностранный язык. Такая среда создается благодаря возможности реального общения с носителями языка в отсроченном режиме (электронная почта, offline телеконференции) или в режиме реального времени (телеконференции в режиме реального времени — Chat, видеоконференции). Кроме того, это возможность публикации собственной информации, создания собственной web-странички, доступ к информационным ресурсам, возможность навигации в сети с помощью мощных поисковых систем. Все эти поистине уникальные возможности создают условия для организации современного учебного процесса как в очной, так и в дистанционной форме обучения.

Прежде всего, рассмотрим ресурсы, которые, с одной стороны, можно использовать с различными целями на занятиях или в процессе проектной, самостоятельной деятельности обучаемых, а с другой — в качестве ссылок (с сохранением авторских прав) при создании курсов дистанционного обучения для сети интранет³⁸ или даже для интернета.

Прежде всего, каждый человек, изучающий иностранный язык, заинтересован в том, чтобы определить достаточно объективно собственный уровень владения этим языком, если, разумеется, он обладает уже какими-то знаниями. Для этого в сети есть множество возможностей определить свой уровень по международным стандартам (например, <http://www.toefl.org>, <http://www.ielts.org> — International English Language Testing System), <http://www.lingva.ru>. В дальнейшем, обращаясь к тому или иному ресурсу, можно более точно выбрать свой уровень.

Для формирования или совершенствования грамматических, лексических навыков можно обратиться на один из сайтов:

<http://www.edufind.com/English/grammar>, <http://www.learnplus.com> (для немецкого и испанского языков),

<http://www.study.ru/grammar>, <http://www.englishplus.com/grammar>,

<http://www.englishclub.com> (сайт создан в Кембриджском университете, содержит материалы по грамматике, лексике, аудированию и письму) и многие другие.

Для обучения различным видам чтения в сети существуют специально подготовленные уроки (<http://www.English-to-go.com>), в которых специалисты информационного агентства Рейтер предлагают учителям в удобном для копирования на свой диск формате целые уроки с интересными текстами для чтения, упражнениями проблемного характера и на закрепление новой лексики. Уроки рассчитаны на разные уровни обучения. Там можно найти интересные материалы и учителю школы, и преподавателю вуза. Авторы предлагают каждую неделю пробные бесплатные уроки. Подписка же стоит примерно \$6 США в месяц. Учитель может распечатать весь урок или его фрагменты и использовать на уроке. Все они построены на проблемной основе. Много интересной информации учителя английского языка и учащиеся могут найти на сайте <http://www.eng.hut.ru>. Здесь размещаются материалы по разным темам (Topics), грамматический материал (справочник, упражнения), тесты онлайн, Форум, где

³⁸ Интранет (Intranet) — это внутренняя локальная сеть образовательного учреждения.

можно задать любой вопрос по грамматике или по темам, даются полезные ссылки на другие сайты и пр. На портале немецкого языка представлен материал для изучающих немецкий язык практически по всем разделам, включая аудиофайлы (<http://www.learn-german-online.net>). Представлена и английская версия материалов. Для изучающих французский язык интерес может представить сайт <http://www.spelling/spb/ru/francais.htm>. Здесь размещены многочисленные словари, тезаурусы, а также материалы по лексике, грамматике и общим вопросам лингвистики. Курсы обучения чтению на английском и немецком языках можно найти и на сайте Института содержания и методов обучения РАО (<http://www.ioso.ru/distant>). Богатейшие материалы по английской литературе, справочные материалы, словари можно найти на сайте <http://www.bartleby.com> — книжной лавки Батербли. Много интересных материалов для учителя иностранного языка можно найти на сайте факультета иностранных языков МГУ (<http://www.hello-online.ru>).

На сайтах портала www.study.ru учитель иностранного языка найдет практически все, что ему нужно для его профессиональной деятельности. Можно воспользоваться оригинальными текстами художественной литературы или текстами газет, журналов. Многие преподаватели английского языка используют фрагменты из произведений проектов Вильяма Шекспира. Практически все произведения Шекспира можно найти по адресу: <http://the-tech.mit.edu/Shakespeare/works.html>. Интересную подборку идиоматических выражений можно найти на страничке: <http://www.culturglobe.com/idioms.htm>, весьма полезную для работы над проектами, в ролевых играх и т.д.

В библиотеке Конгресса США также можно получить доступ к нужной литературе (<http://www.loc.gov>). Читатель может получить не только доступ к интересующим его страницам, но и консультацию по самым разным вопросам.

Практически все известные газеты и журналы имеют свои web-страницы в интернете. Для того чтобы узнать, где и какие можно найти газеты и журналы, следует обратиться к страничке MEDIA LINKS (<http://www.mediainfo.com/emedial>).

Среди газет на английском языке можно найти:

The Washington Post (<http://www.washingtonpost.com>). Все, о чем можно прочитать в газете, видно на первой странице — она представляет собой комбинацию рекламной афиши и содержания. Здесь представлены названия наиболее важных статей с выдержками из них, которые, по мнению автора, должны привлечь внимание читателей основными положениями, в них обсуждаемыми. *The Washington Post* имеет пять основных рубрик: новости (news), стиль жизни (style), спорт (sports), рекламные объявления (classifieds) и новости рынка (marketplace). Работа с онлайн-газетой предоставляет уникальные возможности межкультурной коммуникации. Помимо того, что учащиеся получают возможность ознакомиться с текущими событиями, которые комментируются разными авторами по-разному, сравнить и обсудить разные точки зрения, они могут воспользоваться ссылкой "send us feedback", которая позволяет установить связь с издательством. Они могут после занятий в медиатеке или со своего домашнего компьютера высказать свое мнение относительно прочитанного и лично побеседовать с автором определенной статьи в разделе „сегодняшние журналисты” ("Today's Columnists"), где выбор фамилии журналиста свяжет вас с ним непосредственно в указанный день и час. В указанное же время можно посылать в адрес редакции, конкретного автора свои вопросы. Иногда может появляться экстрасвязь с главным действующим лицом статьи. Результаты такого контакта можно в дальнейшем обсудить на занятиях, организовать дискуссию.

TheNewYork Times (<http://www.nytimes.com>), помимо прочего, предлагает читателям учебную версию своей газеты с готовыми поурочными разработками.

BBC World Service (<http://www.bbc.co.uk/worldservice>). Здесь читатель может не только прочитать интересующую его статью на одном из предлагаемых 43 языках мира, но и прослушать новости, выбрав для себя подходящий уровень владения английским языком, прослушать новости в режиме LEARNING ENGLISH. Можно прослушать радиопередачи из разных стран мира, выбрав для себя нужную радиостанцию. Обратная связь с издательством

осуществляется с помощью ссылки CONTACT US.

ABC News (<http://www.abcnews.go.com/index.html>) сопровождает свои публикации не только звуком, но и видео. Возможна также беседа на предложенную тему среди читателей в разделе CHAT.

CNN World News (<http://cnn.com/WORLD>) предоставляет информацию на нескольких языках и двойную классификацию статей. Можно вызвать аудио- и видеосопровождение. Контакт с редакцией и читателей между собой возможен в рубрике DISCUSSION (дискуссия), где есть своя доска объявлений (MESSAGE BOARDS), комната для беседы (CHAT) и связь с редколлекгией (FEEDBACK).

Для изучающих немецкий язык можно рекомендовать сайт <http://dlb.de> — каталог библиотек Германии, откуда можно выйти на сайты библиотек Лейпцига, Франкфурта-на-Майне, а также библиотек Австрии, Аргентины, Бельгии, Бразилии, Китая, Чили, пр. Каталог немецких газет предлагает сайт <http://www.zeitungen.de> (среди них газеты: *Die Zeit*, *Welt am Sonntag*, др.).

Сайт Госдепартамента США (<http://usinfo.state.gov>) предлагает обширный материал практически для любой категории читателей. Изучающие английский язык на разных уровнях могут получить самую свежую информацию по следующим рубрикам:

- О департаменте США (About the State Department)
- Пресса и связь с общественностью (Press and Public Affairs)
- Путешествия и жизнь за рубежом (Travelling and Living Abroad)
- Страны и регионы (Countries and Regions)
- Международные дела (International Topics and Issues)
- История, образование, культура (History, Education, Culture), др.

Последний раздел наиболее интересен для нас. Здесь можно найти множество ссылок по разным темам, которыми можно воспользоваться как для обсуждения на занятии, так и для проектной деятельности с американскими партнерами, получая, таким образом, еще больше информации.

Для школьников начального и среднего этапов можно рекомендовать интересный сайт канадского писателя Фила Шапиро (Phil Shapiro) (<http://www.his.com/~pshapiro>). На сайте <http://www.eviews.net> — приводятся интервью с известными личностями, и старшеклассники могут познакомиться с ними и использовать полученную информацию в дискуссиях, проектах.

Интернет позволяет обучаемым самим проявить активность и попробовать свои силы, участвуя в дискуссиях, предложить свою статью, мнение, репортаж для публикации и обсуждения на сайте *The Young Voices of the World* (<http://wwwl.fukui-med.ac.jp/kuzuryu>). Это открытый форум, представляющий некое издательство, где все желающие могут опубликовать свои работы.

Все работы сопровождаются электронным адресом автора, что позволяет осуществить обратную связь для дискуссий.

Для обучения аудированию также можно воспользоваться услугами интернета. Сайт компании *Lucent Technologies*, ее подразделения *Bell Labs* позволяет услышать, как звучит любая фраза на иностранном языке. Здесь разработан синтезатор речи, который превращает печатный текст в звук. На сайте <http://www.bell-labs.com/project/tts/index.html> можно выбрать один из иностранных языков: английский, немецкий, французский, итальянский, испанский, др., вписать в окошко фразу или слово. Через несколько секунд написанная фраза / слово будут произнесены. Фраза может быть взята из учебника, учебного пособия или из сети. В этом случае фраза просто копируется и вставляется в окошко. Все произнесенное можно не только прослушать, но и записать на свой диск. Для школьников разного уровня подготовки можно использовать рассказы в звукозаписи продолжительностью звучания 1-2 минуты на странице сайта <http://stories.simplenet.com/storiesmp3.htm>. Особый интерес представляет подборка звуковых файлов к сказкам, басням, рассказам английских и американских авторов (<http://www.center.fio.ru/som/items.asp?id=10001125>). Здесь можно найти ссылки на

различные сайты, содержащие озвученные рассказы, повести, сказки (например, рассказы Эдгара По, "Ballad of Reading Gaol" by Oscar Wilde, "Frisco Kid's Story" by Jack London), Декларацию независимости США, ссылки на сайт бесплатных аудиокниг, на сайт с подборкой интервью известных личностей и пр.

Контакты с зарубежными партнерами, участие в дискуссиях по актуальным темам современной жизни молодежи предлагают сайты: <http://www.talkcity.com>, <http://www.forum.entertainment.ie>, <http://www.news.bbc.co.uk>. Сайт <http://www.chat.ru/~english> language предлагает различные разделы для учителей и учащихся: „Топики” (1000-1500 знаков), „Сочинения”, „Стихи”, „Диалоги”, „Страноведение”, „Словари”, „Переписка” и др.

Для школьников, участвующих в совместных проектах, дискуссиях, собирающих информацию для ситуационного анализа, ролевой игры весьма полезен будет сайт Британской монархии — <http://www.royal.gov.uk>, сайты, рассказывающие о культуре Великобритании — <http://www.culture.gov.uk>, <http://www.uk.ru>. Последний сайт содержит всю информацию о Великобритании на русском языке.

Если возникает необходимость обратиться к электронному словарю, можно рекомендовать Новый большой англо-русский, русско-английский словарь; немецко-русский, русско-немецкий словари на сайте <http://www.rambler.ru/dict>.

Если выйти на сайт <http://www.aport.ru> и набрать ключевые слова "English", "Study English", "Teaching English", поисковая система выведет вас на соответствующие сайты.

На сайте <http://www.anriintern.com> в последнее время появились, наряду с курсами для самообразования, курсы для пользователей, которые владеют большим запасом лексики. Им предлагаются озвученные тексты, которые рекомендуется читать параллельно с диктором.

Для обучения письму используют многочисленные предложения по организации переписки. Чтобы найти партнеров по переписке для своих студентов, можно обратиться с соответствующим запросом в TESL-L (computer-assisted language learning sub-branch — listserv@cunyym.cuny.edu, listserv@cunyym.bitnet) или TESLK-12 (listserv@cunyym.cuny.edu). Можно обратиться к лист-серверу — *International E-Mail Classroom Connections* (<http://www.iecc.org>, <http://www.stolaf.edu/network/iecc>). Переписка может быть организована с различными целями: для выполнения совместных проектов, проведения дискуссий, обсуждения текущих проблем.

В последнее время бурно развиваются сетевые сообщества учителей как в Рунете³⁹, так и на зарубежных серверах. Наиболее интересными подобными сообществами учителей иностранных языков, активно действующих в сети уже несколько лет, является Европейская школьная сеть (<http://www.eun.org>). Сайт объединяет более 20 европейских министерств образования. Информация дается на английском, немецком, французском, итальянском и испанском языках. Предусмотрен выход на национальные порталы Франции, Великобритании, Португалии, Дании, Швеции, Европейского Союза. Сайт создан для учителей и самими учителями европейских стран. Учителя всего мира могут получить доступ к колоссальному количеству источников, новостей, могут обмениваться опытом, в том числе по подготовке и проведению уроков, присылая собственные разработки на сайт, есть возможность присоединиться к совместной деятельности учителей или учащихся, проектной деятельности.

Предусмотрено дистанционное обучение учителей и учащихся в рамках данной обширной программы по самым различным предметным областям. Для подготовки уроков учителя могут пользоваться ресурсами образовательной европейской базы данных (Educational Resources all over Europe). Для этого существует единый браузер *The Treasury Browser* (ЕТВ — <http://browsetb.jrc.it> или <http://etb.jrc.it>). Есть здесь и виртуальная школа, где можно обучаться дистанционно как учителям, так и ученикам. Наш опыт участия в этом сообществе показал большую пользу в подобных контактах, которые смело можно рассматривать как своеобразную систему повышения профессиональной квалификации.

³⁹ Рунет — Российский сегмент глобальной сети.

Подобные сообщества действуют во многих регионах нашей страны и за рубежом.

На нашем сайте (<http://www.ioso.ru/distant>) также действует сообщество учителей иностранных языков. Здесь можно обменяться опытом, получить консультацию у ведущих методистов страны, участвовать в совместных проектах, телеконференциях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Абрамовская Н. Ю. Выявление трудностей при обучении аудированию, обусловленных стилевой принадлежностью звучащих текстов (на материале английского языка для младших курсов языкового вуза): Автореф. дис. ... к. п. н.— М., 2000.— 16 с.

Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов.— СПб: Златоуст, 1999.

Амонашвили Ш. А. Школа жизни: трактат о начальной ступени образования, основанной на принципах гуманно-личностной педагогики.— М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2000.— 141 с.

Амосов Н. М. Моделирование мышления и психики.— Киев, 1965.

Андреева М. П. Обучение старшеклассников чтению и обсуждению прочитанного с целью развития ценностных ориентации: Автореф. дис. ... к. п. н.— М., 2006.— 24 с.

Аппатова Л. И. Обучение пониманию иноязычной речи на слух: Автореф. дис. ... к. п. н.— М., 1971.

Аппатова Р. С. Учебно-ролевая игра как средство интенсификации обучения групповому общению: Автореф. дис. ... к. п. н.— М., 1987.— 17 с.

Аппатова Р. С., Корчажкина О. М. Языковой и коммуникативный аспекты овладения английским языком в обобщающем курсе//ИЯШ.— 1997.— № 2.

Артемьев В. А. Курс лекций по психологии.— 2-е изд.— Харьков: Изд-во Харьковского ун-та, 1958.— 421 с.

Артемьев В. А. Эксперимент в психологии и методике обучения иностранным языкам //Сб. Вопросы психологии и методике обучения иностранным языкам/Под ред. В. А. Артемьева, И. В. Карпова, И. В. Рахманова.— М.: Учпедгиз, 1947.— 251 с.

Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов.— М.: Комкнига, 2005.

Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика.— М., 2001.

Бейко Б. В. Разновидность бесед в учебной речевой ситуации и методика их применения //Тезисы докладов 9-й научно-практической конференции. Речевая ситуация и преподавание иностранных языков в ВИИЯ.— М., 1973.

Белаян А. Р. Проблемы моделирования диалога//Материалы третьего Всесоюзного симпозиума по психолингвистике.— М., 1979.

Беляев Б. В. Основные вопросы психологии обучения иностранным языкам//Вопросы психологии.— 1960.— № 6.— С. 49-58.

Биболетова М. З. Обучение грамматической стороне говорения на английском языке учащихся 1-3 классов общеобразовательной школы (при начале обучения с шести лет): Автореф. дис. ... к. п. н.— М., 1985.

Биболетова М. З. и др. Enjoy English, 9 класс: Учебник/М. З. Биболетова, Е. Е. Бабушис, О. И. Кларк, А. Н. Морозова, И. Ю. Соловьева.— Обнинск, 2005.

Биболетова М. З. и др. Иностранные языки/М. З. Биболетова, Н. П. Грачева, В. В. Копылова, Н. Н. Трубанева//Сб. Модульно-рейтинговая система в профильном обучении: Методические рекомендации/Под ред. М. В. Ры-жакова.— М., 2005.

Биболетова М. З., Добрынина Н. В., Трубанева Н. Н. Enjoy English, 5-6 классы: Учебник.— Обнинск, 2000.

Биболетова М. З., Трубанева Н. Н. Программа английского языка к "Enjoy English" для учащ. 2-9 кл. общеобраз. учрежд. России.— Обнинск, 2006.

Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (нем. на базе англ.).— М.: Вентана-Граф, 1997.— 40 с.

Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход — основная стратегия обновления школы//ИЯШ.— 2002.— № 2.— С. 11.

Бим И. Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач. Общая методика обуч. иностр. яз.: Хрестоматия.— М.: Русский язык, 1991.— С. 99-111.

Бим И. Л. Профильное обучение иностранным языкам. Проблемы и перспективы.— М., 2006.

Бим И. Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы. Проблемы и перспективы.— М.: Просвещение, 2007.

Бим И. Л. и др. Рекомендации по организации предпрофильной подготовки школьников с ориентацией на филологический профиль (иностраннный язык) //ИЯШ.— 2003.— № 6.

Бим И. Л. Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации.— М., 1974.

Бим И. Л. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе.— М.: Педагогика, 1981.— 455 с.

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

Богин Г. И. Современная лингводидактика: Учебное пособие.— Калинин: КГУ, 1980.— 61 с.

Бородулина М. К., Минина Н. М. Диалогическая речь и методика ее преподавания//Сб. Язык и стиль. /Под ред. Т. В. Дегтяревой.— М., 1965.

Боховкина В. В. Взаимосвязанное обучение русскому и английскому языкам в начальной школе: Автореф. дис. ... к. п. н.— М., 1998.— 18 с.

Брейгина М. Е., Климентенко А. Д. Контроль в обучении иностранным языкам учащихся средних профтехучилищ: — М., 1979.

Булаховский Л. А. Введение в языкознание. Ч. П.— М.: Учпедгиз, 1954.— 174 с.

Бухбиндер В. А. Обучение словообразованию на уроках немецкого языка в старших классах средней школы //ИЯШ.— 1958.— № 2.

Бухбиндер В. А. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках.— Киев, 1980.

Вайнрайх Ур. Одноязычие и многоязычие//Языковые контакты. Новое в зарубежной лингвистике.— Вып. 6.— М.: Прогресс, 1972.— С. 25-60.

Вайсбурд М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке.— Обнинск: Титул, 2001.

Вайсбурд М. Л. Реалии как элементы страноведения //Русский язык за рубежом.— 1972.— № 3.

Вайсбурд М. Л. Виды ситуаций, используемых в обучении диалогической речи //Тезисы II Международного конгресса преподавателей русского языка и литературы.— София, 1973.

Вайсбурд М. Л. Обучение пониманию иностранной речи на слух.— М.: Просвещение, 1965.— 78 с.

Вайсбурд М. Л. Типология учебно-речевых ситуаций//Психолого-педагогические проблемы интенсивного обучения иностранным языкам.— М., 1981.

Василенко Л. А. Интернет в информации государственной службы России. Социологические аспекты.— М., 2000.

Ватсон Е. Р. Практическая фонетика английского языка.— М.: МИОО, 2005.

Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура.— М., 1990.

Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного.— М.: Русский язык, 1973.

Верещагина И. К, Рогова Г. В. Книга для учителя к учебнику английского языка для 2 класса школ с углубленным изучением английского языка.— М.: Просвещение, 1999.

Вилчек Э. Э. К вопросу о некоторых особенностях диалогической речи // ИЯШ.— 1972.— № 3.

Виноградова О. С. Проблемные методы в обучении иностранным языкам студентов специализированных вузов: Автореф. дис. ... к. п. н.— М., 2003.— 28 с.

Винокур О. Г. Избранные работы по русскому языку.— М., 1959.

Вовшин Я. М. Структурная лингвистика и конкретные методы обучения диалогической речи.— Минск, 1964.

Воробьев В. В. Лингвокультурология (теория и методы).— М., 1997.— 44 с.

Воронцова Г. Н. Грамматический минимум по иностранному языку//ИЯШ.— 1948.—

№ 5.

Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. в 6 томах. — М., 1982. — Т. 2. Проблемы общей психологии.

Гайлит М. В. Совершенствование обучения диалогическому общению студентов в целях развития умений неподготовленной речи: Автореф. дис. ... к. п. н. — Владимир, 2001.

Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. — М., 1981.

Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Эльконин Д. Б. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе // Вопросы психологии. — 1963. — № 5. — С. 61-72.

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

Гальскова Н. Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков // ИЯШ. — 2000. — № 5. — С. 6-11.

Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. — М.: АСАДЕМА, 2004.

Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. — М.: Издательский центр "Академия", 2007.

Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Учебник немецкого языка для начальной школы. — М.: Просвещение, 1999.

Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: Методическое пособие. — М., 2004.

Гальскова Н. Д., Шаповалова В. М. Определяя уровень знаний // Вечерняя средняя школа. — 1981. — № 5. — С. 65-66.

Гез Н. И. О факторах, определяющих успешность аудирования иноязычной речи // ИЯШ. — 1977. — № 5. — С. 32-42.

Гез Н. И. Роль условий общения при обучении слушанию и говорению // ИЯШ. — 1981. — № 5. — С. 32-39.

Гез Н. И. Типология упражнений и организация обучения аудированию в школе с преподаванием ряда предметов на иностранном языке // ИЯШ. — 1985. — № 6. — С. 18.

Гераскевич Н. В. Обучение творческому монологическому высказыванию по прочитанному оригинальному художественному тексту учащихся старших классов школ гуманитарного типа (на материале фр. яз.): Автореф. дис. ... к. п. н. — Томск, 2000. — 22 с.

Глаголев Н. В. Об основных видах взаимосвязи предложений диалога // ИЯШ. — 1969. — № 2.

Гурвич П. Б. Становление методики как науки // Сб. Вопросы методики преподавания языков. — Тула, 1967. — С. 14.

Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков. — Владимир, 1980.

Гусева А. В. Проблема оценки уровня сформированности социокультурной компетенции у студентов неязыковых вузов // Вестник МГЛУ: Современные подходы к уровням обученности и критериям их оценки при подготовке по иностранному языку специалистов-филологов. — М., 2003. — Вып. 477. — С. 59-67.

Давыдов В. В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении: Теорет. обоснование № 5 к метод. рекомендациям к эксперим. курсу рус. яз. и математики для нач. кл. — Томск: Пеленг, 1992. — 111 с.

Денисенко О. А. Методика раннего обучения английскому языку на основе произведений англоязычной литературы: Автореф. дис. ... к. п. н. — Тамбов, 1995. — 20 с.

Дехертп И. А. Обучение аудированию при опоре на говорение и чтение в 4-7 классах средней школы (на материале немец, яз.): Автореф. дис. ... к. п. н. — М., 1984.

Дехертп И. А. Обучение аудированию при опоре на говорение и чтение в 4-7 классах средней школы (на материале немец, яз.): Дис. ... к. п. н. — М., 1984.

Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики. / Под ред. М.

А. Данилова, М. Н. Скаткина.— М.: Просвещение, 1975.— 303 с.

Европейский языковой портфель для России/Н. Д. Гальскова и др.— СПб: МГЛУ; Златоуст, 2001.— 30 с.

Ейгер Г. В., Гохлернер М. М. О роли овладения приемами компрессии речи при обучении неродному языку//Сб. Психология грамматики.— М., 1969.

Елухина Н. В. Интенсификация обучения аудированию на начальном этапе//ИЯШ.— 1986.— № 5.— С. 15-20.

Елухина Н. В. Обучение слушанию иноязычной речи//ИЯШ.— 1996.— № 5.

Елухина Н. В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления // ИЯШ.— 1977.— № 1.— С. 36-47.

Елухина Н. В. Преодоление основных трудностей понимания иностранной речи на слух как условие формирования способности устно общаться // ИЯШ.— 1996.— № 4.— С. 25-29.

Елухина Н. В. Языковые трудности понимания французской речи на слух на среднем этапе обучения и пути их преодоления//ИЯШ.— 1969.— № 4.— С. 31-37.

Елухина Н. В., Каспарова М. Г. Подготовка учебного текста для аудирования //ИЯШ.— 1974.— № 2.— С. 40-46.

Есютина А. М. Пути формирования словаря для аудирования при обучении второму иностранному языку: Автореф. дис. ... к. п. н.— М., 1973.

Жинкин Н. И. Из выступления на научной дискуссии//ИЯШ.— 1954.— № 9.

Жинкин Н. И. Механизмы речи.— М.: Из-во АПН РСФСР.— 1958.— 370 с.

Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи //Вопросы языкознания.— 1964.— № 5.

Жинкин Н. И. Развитие письменной речи учащихся 3-х классов //Известия АПН РСФСР.— 1956.— вып. 78.

Жинкин Н. И. Речь. Психология / Под ред. А. А. Смирнова.— 1962.

Жинкин Н. И. (См. Скалкин В. С. Обучение монологическому высказыванию.— С. 12).

Загвязинский В. Г. Теория обучения: современная интерпретация.— М.: Издательский центр „Академия“, 2008.— 192 с.

Зайцева Л. А. К проблеме обучения аудированию в старших классах средней школы: Автореф. дис. ... к. п. н.— М., 1974.

За коренное улучшение системы изучения иностранных языков (передовая статья) //ИЯШ.— 1961.— № 4.— С. 11-19.

Занглигер В. Ф. Формирование иноязычного фонематического слуха на начальном этапе обучения английскому языку в средней школе: Автореф. дис. ... к. п. н.— М., 1967.

Зенкевич С. М. Аудирование как вид перцептивной деятельности (экспериментально-фонетическое исследование на материале британского варианта английского языка).— СПб, 2003.— 214 с.

Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании.— М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004.— 38 с.

Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности.— М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: Модэк, 2001.— 428 с.

Зимняя И. А. О вероятностном характере речевого восприятия//Ученые записки МГПИИЯ им. М. Тореца. Т. 60.— М., 1971.

Зимняя И. А. О смысловом восприятии речи//Сб. Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку.— М., 1972.

Зимняя И. А. Педагогическая психология.— М.: Логос, 2001.— 382 с.

Зимняя И. А. Психология слушания и говорения: Автореф. дис. ... д. п. н.— 1973.

Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку.— М.: Русский язык, 1989.

Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе.— М.: Просвещение, 1991.— 219 с.

Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке.—

М.: Просвещение, 1985.— 160 с.

Зимняя И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения.— М.: Наука, 1976.

Зимняя И. А., Китросская И. К, Мичурина К. А. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления//ИЯШ.— 1970.— № 4.— С. 52-57.

Зинченко В. П. Психология восприятия.— М.: МГУ, 1973.

Иванова Е. Г. Методика обучения в сотрудничестве на начальном этапе средней общеобразовательной школы (на материале англ. яз.): Автореф. дис. ... к. п. н.— М., 2003.— 16 с.

Известия АПН РСФСР. Выпуск 43(187).— 1952.

Ильин М. С. Основы теории упражнений по иностранному языку.— М.: Педагогика, 1975.— 151 с.

Исенина Е. И. Механизмы речевого слуха и обучение восприятию иноязычной речи//ИЯШ.—1975.— № 2.— С. 35-41.

Каменецакая Н. П. Особенности упражнений для обучения монологической устной речи на немецком языке: Дис. ... к. п. н.— М., 1979.

Карих Т. В. Методика управления актами аудирования при обучении английскому языку в 7-10 классах средней школы: Автореф. дис. ... к. п. н.— М., 1983.

Карпов И. В. О методике синтетического исследования в обучении иностранным языкам //Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам./Под ред. В. А. Артемова, И. В. Карпова, И. В. Рахманова.— М.: Учпедгиз, 1947.— 251 с.

Киронова М. С. Речеведческие основы аудирования учебных лекций языкового профиля: Автореф. дис. ... к. п. н.— Самара, 2002.

Китросская И. И. Некоторые вопросы методики обучения иностранному языку: Автореф. дис. ... к. п. н.— М., 1970.

Кларин М. В. Иновации в мировой педагогике.— Рига, 1995.

Клобукова Л. П., Михалкина И. В. Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации.— М., 2001.

Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке.— М.: Просвещение, 1973.—224 с.

Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков.— СПб, 2001.

Колкер Я. М. Теоретическое обоснование последовательности обучения письменному выражению мысли на иностранном языке: Автореф. дис. ... к. п. н.— М., 1975.

Колкер Я. М., Устинова Е. С. Обучение на слух английской речи: Практикум.— М., 2002.

Колкова М. К. „Кейсовый метод” в обучении иноязычному говорению учащихся 7-8 классов общеобразовательной школы //Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Модернизация общего образования.— СПб, 2006.—№ 1.

Комарова Ю. А. Использование видео в процессе обучения иностранному языку в старшей школе //Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Модернизация общего образования.— СПб, 2006.

Контроль речевых умений в обучении иностранным языкам/Под ред. В. С. Цетлин.— М., 1970.

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.— М., 2002.—28 с.

Концепция профильного обучения в учреждениях общего среднего образования (проект) /Ю. И. Дик, И. А. Сасова, С. Н. Чистякова и др.— М., 2002.

Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования: Стандарты и мониторинг в образовании.— 2002.— № 5.

Коньшева А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку.— СПб; Минск, 2006.

Копылова В. В. Методика проектной работы на уроках английского языка.— М.: Дрофа, 2006.

- Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык.— М.: Аркти, 2002.— 176 с.
- Кубрякова Е. С. Структура и семантика. Т. 1.— М., 2001.— С. 72-81.
- Кудрявцев Т. В. Психология технического мышления.— М.: Педагогика, 1975.— 303 с.
- Кулиш Л. Ю. Виды аудирования//Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия.— М.: Русский язык, 1991.— С. 224-226.
- Кунин В. И. Обучение монологическому высказыванию на основе ЛСС: Автореф. дис. ... к. п. н.— Минск, 1996.
- Лapidус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности.— М.: Просвещение, 1980.
- Лapidус Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе.— М., 1986.
- Лейкина Б. М. Решение неоднозначности как задача распознавания образов//Тезисы межвузовской конференции МГПИИЯ.— М., 1969.
- Леонтьев А. А. Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения иностранному языку.— М.: Из-во МГУ, 1970.
- Леонтьев А. А. и др. Концепция обучения предметам языкового цикла. ВНИК "Школа".— М., 1989.
- Леонтьев А. А. К определению речевой ситуации//Тезисы докладов 9-й научно-методической конференции.— М., 1973.
- Леонтьев А. А. Основы психолингвистики.— М., 1999.
- Леонтьев А. А. Память в усвоении иностранного языка //ИЯШ.— 1975.— № 3.— С. 91-96.
- Леонтьев А. А. Психологическая проблематика массовой коммуникации.— М., 1974.
- Леонтьев А. А. Управление усвоением иностранного языка//ИЯШ.— 1975.— № 2.— С. 83-87.
- Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики.— 3-е изд.— М.: Изд-во Моск. ун-та.— 1972.— 575 с.
- Лешкевич Т. Г. Философия науки.— М.: ИГФРА, 2008 — 272 с.
- Литвинов И. Л. Повторение лексики иностранного языка в средней школе: Автореф. дис. ... к. п. н.— Казань, 1966.
- Логунова С. В. Методика формирования грамматических конструирующих умений в раннем обучении английскому языку (у школьников шестилетнего возраста): Автореф. дис. ... к. п. н.— Тамбов, 1997.
- Любарская А. А. К методике чтения //Сб. Иностраный язык в советской школе./Под ред. М. В. Сергеевского.— М.; Л., 1929.
- Любарская А. А. Методика преподавания французского языка.— М., 1934.
- Ляховицкий М. В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам//ИЯШ.— 1973.— № 1.— С. 27-33.
- Ляховицкий М. В., Кошман И. М. Вероятностный подход к проблеме контроля в обучении иностранным языкам //ИЯШ.— 1978.— № 6.— С. 20-25.
- Маркосян А. С. Очерк теории владения вторым языком.— М.: УМК „Психология”, 2004.— 384 с.
- Мерлин В. С. Психология индивидуальности.—1996.
- Методика начального обучения иностранным языкам/Под ред. И. В. Карпова, И. В. Рахманова.— М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957.
- Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник/ Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов и др.— М.: Высш. школа, 1982.— 373 с.
- Методика обучения иностранным языкам в средней школе /Ред. М. К. Колкова.— СПб, 2006.
- Методика обучения немецкому языку в средней школе/Под ред. В. А. Бухбиндера.— Киев, 1984.
- Мильруд Р. П., Носонович Е. В. Критерии содержательной аутентичности учебного

текста//ИЯШ.— 1999.— № 2.— С. 6-12.

Мильруд Р. П., Носонович Е. В. Параметры аутентичного учебного текста// ИЯШ.— 1999.— № 1.— С. 11-18.

Мильруд Р. П. Курс методики преподавания английского языка.— Тамбов, 2001.

Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка.— М.: Дрофа, 2005.

Мильруд Р. П. Некоторые пути обучения самостоятельному иноязычному высказыванию //ИЯШ.— 1985.— № 2.

Миньяр-Белоручев Р. К. Вопросы теории контроля в обучении иностранным языкам//ИЯШ.— 1984.— № 6.— С. 64-67.

Миролюбив А. А. Специфика обучения грамматике и фонетике иностранного языка.— М.: МИОО, 2005.

Морозова И. Д. Обучение аудированию.— Иваново, 1993.— 17 с.

Мусницкая Е. В. Контроль в обучении иностранным языкам: 100 вопросов к себе и ученику.— М.: Дом педагогики, 1996.— 192 с.

Невежина И. И. Обучение иностранному языку детей 5-8 лет на музыкально-ритмической основе (на материале английского языка): Автореф. дис. ... к. п. н.— М., 2000.

Негневицкая Е. И. Психологические условия формирования у дошкольников речевых навыков и умений на втором языке: Автореф. дис. ... канд. психолог, наук.— М., 1986.

Нестерова Н. Б. Оптимизация обучения монологической речи в 4—5 классах средней школы//ИЯШ.— 1982.— № 5.

Нефедова М. А. Коллаж и коллажирование в учебном процессе//ИЯШ.— 1993.— № 2.

Ниязова А. Е. Игра как средство активации учебно-речевой деятельности учащихся 7-8 классов //Методика обучения в школе.— СПб, 2006.

Новые государственные стандарты по иностранным языкам, 2-11 классы// Сб. Образование в документах и комментариях.— М.: АСТ-Астрель, 2004.

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования/Под ред. Е. С. Полат.— М.: Academia, 2000, 2001, 2002, 2003.

Норк О. А. Основные интонационные модели немецкого языка//ИЯШ.— 1964.— № 3.— С. 31-42.

Норк О. А., Милюкова Н. А. Фонетика немецкого языка.— М., 1977.

Нуждина М. А. Управление процессом порождения устно-речевого высказывания на основе текста для чтения (немецкий язык, старший этап): Автореф. дис. ... к. п. н.— М., 2002.— 20 с.

Обдалова О. А. Аудирование как средство обучения иностранному общению студентов естественно-научных факультетов на начальном этапе: Автореф. дис. ... к. п. н.— М.: ПроСофт, 2003.

Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе/Под ред. А. Миролюбова и др.— М.: Просвещение, 1967.— 504 с.

Остапенко К. К. К вопросу об обеспечении раннего обучения английскому языку учебными пособиями //Сб. Актуальные проблемы модернизации российского образования: обучение иностранным языкам: Сб. науч. статей/ Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена.— СПб: Изд-во РГПУ, 2004.— 120 с.

Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках /Под ред. А. Бухбиндера.— Киев: Вища школа, 1980.— 247 с.

Панаева Л. И. Методика проектов в обучении иностранным языкам на среднем этапе общеобразовательной школы: Дис. ... к. п. н.— М., 2005.

Пассов Е. И. Контроль как методический феномен: генезис, сущность, функции (при коммуникативном методе обучения) //Сб. Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе/Ред.-сост. В. А. Слободчиков.— М.: Просвещение, 1986.— С. 13-19.

Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению.— 2-е изд.— М.: Просвещение, 1991.— 223 с.

Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению.—

М.: Русский язык, 1989.— 277 с.

Педагогический энциклопедический словарь.— М., 2002.

Пименов А. В. Управление собственными речевыми действиями в диалоге: Автореф. дис. ... к. ф. н.— М., 1971.

Пинский А. А. Предпрофильная подготовка учащихся 9-х классов общеобразовательных учреждений: итоги эксперимента и перспективы дальнейшего развития. Решение Всероссийской научно-практической конференции 30 сентября — 1 октября 2004 года // Профильная школа.— 2004.— № 6.

Письменная английская речь: Практический курс/Под ред. И. А. Уолт.— М., 2005.

Поляков О. Г. Аспекты профильно-ориентированного обучения английскому языку в высшей школе: Монография.— Тамбов: Изд-во ТГУ.

Поляков О. Г. Самоконтроль в обучении английскому языку//ИЯШ.— 2005.— № 7.— С. 48-52.

Поляков О. Г. Тестирование по английскому языку как иностранному: теория и практика.— Тамбов: Изд-во ТГУ, 1999.— 113 с.

Попова Э. И. Обучение монологическому высказыванию учащихся 6-7 классов средней общеобразовательной школы: Автореф. дис. ... к. п. н.— Л., 1985.

Примерная программа по иностранному языку: В книге „Примерные программы начального общего образования в 2-х частях“. Часть 2.— М., Просвещение, 2009.— Стр. 104-188.

Примерные программы по иностранным языкам//Новые государственные стандарты школьного образования по иностранному языку, 2-11 классы.— М.: АСТ-Астрель, 2004.

Программы обучения иностранным языкам учащихся школ с углубленным изучением иностранных языков, лицеев и гимназий (третья и четвертая модели).— М.: МИПКРО, 2000.

Прокофьева В. Л. Наглядность как средство создания коммуникативной мотивации при обучении устному иноязычному общению//ИЯШ.— 1990.— №5.

Психология и педагогика/Под ред. В. М. Николаенко.— М.—Новосиб.: ИНФРА-М-НГАЭиУ, 2000.

Пустосмехова Л. Н. Особенности организации ролевой игры с опорой на телевизионные передачи при обучении иностранному языку на разных этапах обучения: Автореф. дис. ... к. п. н.— М., 1999.

Рабинович Ф. М. Контроль на уроке иностранного языка //ИЯШ.— 1987.— № 1.— С. 10-16.

Рабинович Ф. М. К проблеме опор при развитии экспрессивных форм речи // ИЯШ.— 1986.— № 5.

Рапорт И. и др. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе.— Таллинн: Валгус, 1987.— 350 с.

Ратинский Г. В. Некоторые данные экспериментального обучения практическому владению французской лексикой на начальном этапе // Ученые записки ГПИИЯ.— Вып. 29.— Горький, 1966.

Рахманов И. В. Методика обучения немецкому языку в 8-10 классах.— М., 1956.

Рахманов И. В. Некоторые теоретические вопросы методики обучения иностранным языкам в средней школе//ИЯШ.— 1948.— № 2.

Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика: Учебник для вузов.— СПб, 2002.

Рогова Г. В. О принципах обучения иностранным языкам//ИЯШ.— 1974.— № 6.— С. 85-96.

Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: Пособие для учителей и студентов пед. вузов.— 2-е изд.— М.: Просвещение, 1998.— 231 с.

Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях.— М.: Просвещение, 2000.

- Розенталь Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов.— М.: Просвещение, 1976.— 543 с.
- Розенцвейг Ю. В. О языковых контактах//Вопросы языкознания.— 1963.— № 1.
- Рыжаков М. В., Филатова Л. О. Зачетно-модульная система обучения как вариант организации профильного обучения на старшей ступени школы // Профильная школа, 2004.— № 6.
- Рыт Е. М. Основы методики преподавания иностранных языков в свете науки о языке.— М.: Работник просвещения, 1930.— 404 с.
- Рябцева Е. В. Промежуточный тестовый контроль в дистанционном обучении иностранному языку: Автореф. дис. ... к. п. н.— Тамбов, 2002.
- Салистра И. Д. Вопросы обучения языкам в средней школе//Сб. Вопросы методики обучения иностранным языкам в средней школе.— М., 1956.
- Сатинов В. Ф. Обучение аудированию монологической речи во взаимосвязи с говорением//ИЯШ.— 1978.— № 2.— С. 5.
- Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам.— М.: Высшая школа; АМСКОРО-ИНТЕРНЕСНЛ, 1991.
- Сафонова И. В. Обучение младших школьников актуальным для речевой практики связным высказываниям: Автореф. дис. ... к. п. н.— М., 1986.
- Сахарова Т. Е. Ситуативные упражнения для обучения немецкой диалогической речи первых курсов языкового вуза: Автореф. дис. ... к. п. н.— М., 1968.
- Сентенберг И. В., Лазарева М. Т. English Spelling.—Л., 1970.
- Серкова Н. И. Сверхфразовое единство как функционально-речевая единица: Автореф. дис. ... к. ф. н.— М., 1968.
- Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи.— Киев, 1989.
- Скалкин В. Л. Обучение монологическому высказыванию.— Киев, 1983.
- Словарь-минимум по английскому, французскому и немецкому языкам./Сост. В. Д. Аракин, А. В. Моничетти, И. В. Рахманов, Д. Л. Щерба/ Под ред. И. В. Рахманова.— М., 1947.
- Словарь наиболее употребительных слов английского, немецкого и французского языков/Под ред. И. В. Рахманова.— М., 1962.
- Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление.— М., 1968.
- Соколов А. Н. Психологический анализ понимания иностранного текста // Известия АПН РСФСР.— 1947.— № 7.
- Соколов А. Н. Электромиографический анализ внутренней речи и проблемы нейродинамики мышления //Мышление и речь.— М., 1963.
- Сосенко Э. Ю. Система коммуникативных подготовительных упражнений, вырабатывающих умения и навыки говорения: Автореф. дис. ... к. п. н.— М., 1971.
- Соссюр Ф. Курс общей лингвистики.— М.: Соцэкгиз, 1933.— 272 с.
- Стешов А. В. Как победить в споре. О культуре полемики.— Л.: Лениздат, 1991.—187 с.
- Стронин М. И. Обучающие игры на уроках английского языка: Пособие для учителя.— 2-е изд.— М., 1984.— 111 с.
- Сысоев П. В. Развитие умений учащихся воспринимать на слух текст на средней и старшей ступенях среднего образования //ИЯШ.— 2007.— № 4.— С. 9-18.
- Сысоев П. В. Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух//ИЯШ.— 2008.— № 1.— С. 8-15.
- Талызина Н. Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе.— М.: Знание, 1983.— С. 3-37.
- Талызина Н. Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий и проблемы развития мышления //Советская педагогика.— 1967.— № 1.— С. 28-32.
- Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе/НИИ содержания и методов обучения АПН СССР/Под ред. А. Д. Кли-ментенко и А. А. Миролубова.— М.: Педагогика, 1981.— 456 с.

- Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур.— М.: АСТ-Астрель-Храни-тель, 2007.
- Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация.— М.: МГУ, 2004.
- Трубанева Н. Н. Обучение английскому языку в рамках интегрированного курса «Английский язык и окружающий мир» (для первоклассников шести лет): Автореф. дис. ... к. п. н.— М., 1994.
- Тункель В. Д. Прием и последующая переработка речевого сообщения // Вопросы психологии.— 1964.— № 4.
- Утробина А. А. Методика преподавания и изучения иностранного языка.— М.: Приор-издат, 2006.
- Фаизова К. К. Интонационная структура полилога: Автореф. дис. ... к. ф. н.— М., 1988.
- Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования по иностранным языкам.— 2004.
- Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Начальное общее образование.— М.: Просвещение, 2010.
- Федотовская Е. И. Методика развития критического мышления как важного фактора формирования иноязычной коммуникативной компетенции в специальных вузах: На примере общественно-политической тематики, английский язык: Автореф. дис. ... к. п. н.— М., 2005.— 24 с.
- Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе.— М., 1987.
- Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в средней школе: Дис. ... д. п. н.— М., 1974.
- Фоломкина С. К. Обучение чтению: Текст лекций по курсу „Методика преподавания иностранных языков".— М., 1980.
- Фоломкина С. К. Тестирование в обучении иностранному языку//ИЯШ.— 1986.— № 2.— С. 16-20.
- Фрумкина Р. М. Вероятность элементов текста и речевое поведение.— М.: Наука, 1971.— 168 с.
- Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иностранной речи (подготовка переводчиков).— М., 1981.
- Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения//Сб. научн. трудов/Под ред. А. В. Хуторского.— 2006.
- Царькова В. Б. Речевые упражнения в английском языке.— М., 1980.
- Цетлин В. С. Как обучать грамматически правильной речи//ИЯШ.— 1998.— № 1.— С. 18-21.
- Цетлин В. С. Методика обучения грамматическим явлениям французского языка в средней школе.— М., 1961.
- Чистякова С. Н. Проблемы и риски самоопределения старшеклассников в выборе профиля обучения//Профильная школа.— 2004.— № 5.— С. 5-10.
- Чистякова С. К., Родичев Н. Ф., Лернер П. С. Интересы и склонности подростков — основа профильного обучения (концептуальные подходы) // Сб. Личностно-ориентированная профильная школа.— Вып. 1(20).— М., 2005.
- Шанский Н. М. Методика преподавания русского языка: достижения и проблемы//Русский язык в национальной школе.— 1982.— № 6.
- Шаповаленко С. Г. К вопросу о предмете и методе исследования в области обучения основам наук//Известия АПН РСФСР.— М., 1952.— Вып. 43.— С. 17-30.
- Шатилов С. Ф. Обучение грамматике //Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Под ред. Н. И. Гез, М. В. Ляховицкого, А. А. Миролюбива и др.— М.: Высшая школа, 1982.— 373 с.
- Шварц Л. М. Психология навыка чтения.— М.: Учпедгиз, 1941.— 144 с.

- Щепилова А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому как второму иностранному языку. Теоретические основы.— М., 2003.
- Щерба Л. В. Как надо изучать иностранные языки.— М., 1929.
- Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики.— М.; Л., 1947.— 96 с.
- Щерба Л. В. Фонетика французского языка.— М., 1957.
- Штульман Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам.— Воронеж, 1971.
- Шувалова Н. В. Обучение групповому (полилогическому) общению на уроках английского языка: Автореф. дис. ... к. п. н.— М., 1991.
- Яноушек Я. Опыт социально-психологического анализа диалога в условиях совместного решения задач//Новые исследования в психологии.— 1971.— № 1.
- Яцковская Г. В., Каменецкая Н. П. Учебники серии "Bunte Stufen".— М.: Оникс, 2005.
- Ahrens P., Solovova E. Reflections on Learning and Teaching. A video based professional development materials for teachers of English.— The British Council-Dinternal, 2000.
- Alexander L. G. A First Book in Comprehension Precs and Composition.— London, 1969.
- Barker L. L. Listening Behavior.— N.J., 1971.
- Belanoff P., Dickson M. Portfolios: Process and product.— Portsmouth, VI: Boynton/Cook, 1991.— 270 p.
- Brown G., Yule G. Teaching Spoken Language.— Cambridge, 1983.
- Christensen F. A Generative Rhetoric of the Sentence.— No 7.— 1965.
- Chomsky N. Topics in the Theory of Generative grammar.— The Hague, 1966.
- Coombe C, Barlow L. The reflective portfolio//English Teaching Forum.— 2004.—Vol. 42/1.— P. 18-23.
- Deik T. A. van "Ideology: A Multidisciplinary Approach".— London: Sage, 1998.
- Dewey J. Democracy and Education. The middle Work of John Dewey. Vol. 9.— Carbondale — Southern Illinois, 1916.
- Dictionary of English Language and Culture, 1998.
- Eaton. An English — French — German — Spanish Word Frequency Dictionary.— 1940.— No 7.
- European Language Portfolio: Propositions for elaboration/1. Christ et al.— Strasbourg: Council of Europe Press, 1997.— 120 p.
- French F. G. Teaching English as a International Language.— London, 1963.
- Gimson A. An Introduction to the pronunciation of English//London, 2001.— 360 p.
- Gottlieb M. Nurturing student learning through portfolios//TESOL Journal.— 1995.—Vol. 5/1.— P. 12-14.
- Ian Gordon. Practical Punctuation.— М.: Высшая школа, 1981.— С. 29.
- Hamp-Lyons L. Interweaving assessment and instruction in ESL writing classes// College ESL.— 1994.— Vol. 4.— P. 43-55.
- Hamp-Lyons L., Condon W. Questioning assumptions about portfolio-based assessment//College Composition and Communication.— 1993.— Vol. 44.— P. 176-190.
- Hamp-Lyons L., Condon W. Assessing the Portfolio: Principles for practice, theory and research.— Cresskill, NJ: Hampton Press, 2000.— 213 p.
- Harris M., McCann P. Assessment.— Oxford: Heinemann, 1994.— 90 p.
- Heaton J. B. Classroom Testing.— London; New York: Longman, 1990.— 130 p.
- Hellmich H. Die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts als integrative Wissenschaftsdisziplin/Deutsch als Fremdsprache (17.— 1980.— H. 4.— S. 218-224).
- Hill L. A. Note — Taking Practice.— London, 1968.
- Hirvela A. Designing portfolios for L2 writing instruction//TESL Reporter.— 1995.—Vol. 28/2.—P. 53-60.
- Huerta-Macias A. Alternative assessment: answers to commonly asked questions //TESOL Journal.— 1995.— Vol. 5/1.— P. 8-10.

- Hunt A., Beglar D. Current Research and Practice in Teaching Vocabulary// Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice.— CUP, 2002. P. 258-275.
- Gerald Kelly. How to teach pronunciation.— London: Longman, 2004.— 160 p.
- Johnson R., Johnson D. ed. Johnson Holubec Structuring Cooperative Learning: Lesson Plans for Teachers.— Edina.— 1987.— No 7.
- Jones R. H. Beyond "Listen and Repeat": Pronunciation teaching materials and theories of second language acquisition //Methodology in Language Teaching. An anthology of current practice//CUP, 2003.— P. 178-187.
- Kilpatrick W. H. The Project Method//Teacher Collage Record, 1918.— Vol. 19.— No 7.
- Kilpatrick W. H. Foundations of Method: Informal Talks an Teaching. 1918.— No 7.
- Kohelberg J. The development at children's orientations toward a moral order. 1: Sequence in the development of human thought//Vita Humana, 1989.— No 43/4.
- Kohlberg I. The development of children's orientations toward a moral order. 1: Sequence in the development of human thought//Vita Humana, 1963.— Vol. 6.—P. 11-33.
- Luckiest M., Moss F. Reading as a Visual Task.— 1959.— No 7.
- O'Malley J., Valdez Pierce L. Authentic Assessment for English Language Learners: Practical approaches for teachers.— Reading, MA: Addison-Wesley, 1996.— 342 p.
- Palmer H. Lutetium Report on Vocabulary Selection.— London, 1936.
- Pinloche A. La nonvle pe'dagogie des langues Vivantes.— Paris, 1927.
- Politzer R. On the Relation of Linguistics to Language Theaching// The Modern Language Journal— Vol. 42.— No 2.— 1958.
- Redman Stuart. English Vocabulary in Use. Pre-Intermediate and Intermediate.— CUP, 1999.
- Safonova V., Tverdokhlebova J., Solovova E. English Student's Book. 9 the form.— M., 2005.
- Santos M. Portfolio assessment and the role of learner reflection//English Teaching Forum.— 1997.— Vol. 35/2.— P. 10-14.
- The Cambridge Guide to Teach English to Speakers of other languages / Ed. by R. Carter, D. Nunan//CUP, 2001.— 294 p.
- The Use of Case Studies and Group Discussion in Science Education by Clyde Freeman Herreid //Journal of College Science Teaching. Dec. 1997 — Jan. 1998.
- Thorndike and Lorye. The Teacher's Word Book of 30000 Words.— No 7.— 1944.
- UnderhillA. Process in Humanistic educhtion//ELT Journal 1989.— Vol. 43/4.
- Wauters J. K. Evaluation for empowerment//Portfolios: Process and product/Ed. by P. Belanoff, M. Dickson. Portsmouth, NH: Heinemann, 1991.— P. 57-68.
- Wishon G., Barks J. Let's Write English.— No 7.— 1968.
- Wolker R. The Eye Movement of Good Readers: Studies in Experimental and Theoretical Psychology. No 17. Psychological Monographs 44.— 1933.— No 3.