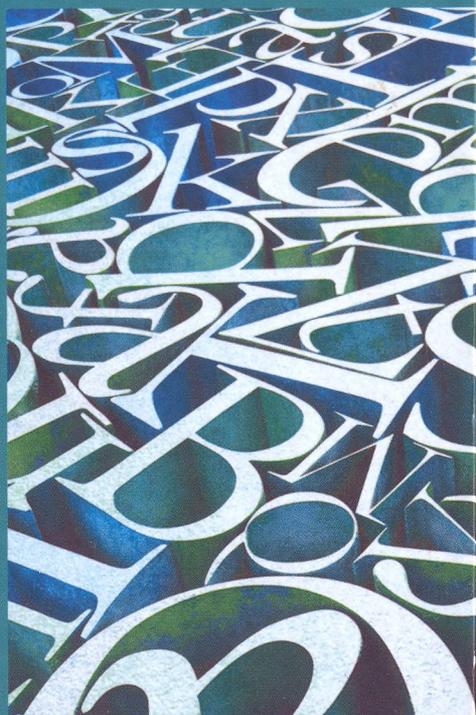


ИНОСТРАННЫЕ
ЯЗЫКИ

бакалавриат

ACADEMA

учебник



А. Н. Щукин
Г. М. Фролова

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Высшее образование
БАКАЛАВРИАТ

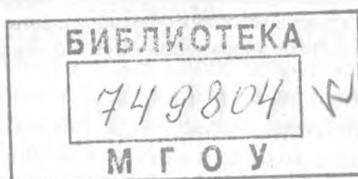
4И(07)
Ц 95

А. Н. ЩУКИН, Г. М. ФРОЛОВА

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УЧЕБНИК

*Для студентов учреждений
высшего образования, обучающихся
по направлению подготовки «Лингвистика»*



Москва
Издательский центр «Академия»
2015

УДК 372.881.1(075.8)

ББК 81.2-9я73

Щ95

Рецензенты:

профессор кафедры английской филологии Российского государственного гуманитарного университета, кандидат филологических наук *Е. А. Фесенко*;
зав. кафедрой иностранных языков Московского института открытого образования, профессор, доктор педагогических наук *К. С. Махмурян*

Щукин А. Н.

Щ95 Методика преподавания иностранных языков : учебник для студ. учреждений высш. образования / А. Н. Щукин, Г. М. Фролова. — М.: Издательский центр «Академия», 2015. — 288 с. — (Сер. Бакалавриат).

ISBN 978-5-4468-1476-3

Учебник создан в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом по направлению подготовки «Лингвистика» (квалификация «бакалавр»).

В книге рассмотрены теоретические основы обучения иностранным языкам, а также практические стороны обучения речевому общению на иностранном языке в условиях общеобразовательной и высшей школы.

Для студентов учреждений высшего образования.

УДК 372.881.1(075.8)

ББК 81.2-9я73

Оригинал-макет данного издания является собственностью Издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым способом без согласия правообладателя запрещается

© Щукин А. Н., Фролова Г. М., 2015

© Образовательно-издательский центр «Академия», 2015

ISBN 978-5-4468-1476-3

© Оформление. Издательский центр «Академия», 2015

Переход российской системы образования на двухуровневую подготовку специалистов (бакалавр — магистр) потребовал пересмотра содержания и структуры курса теории обучения иностранным языкам с учетом профессиональных и личных интересов учащихся и с учетом ограниченного количества часов, отведенных на освоение учебной дисциплины «Методика преподавания иностранных языков».

Предлагаемый учебник предназначен для занятий с бакалаврами, осваивающими указанную учебную дисциплину, и призван сформировать у студентов научно обоснованное представление о характере и специфике профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка и обеспечить овладение базовыми профессиональными знаниями и умениями.

Основные задачи, решаемые в ходе преподавания учебной дисциплины, состоят в следующем:

- познакомить студентов с теоретическими основами обучения иностранным языкам;
- сформировать у студентов понимание сущности процессов преподавания и изучения языка;
- обосновать на междисциплинарной основе закономерности становления способности к межкультурной коммуникации и формирования межкультурной коммуникативной компетенции в конкретных условиях обучения иностранному языку;
- сформировать основные профессиональные умения преподавателя иностранного языка.

В первой части книги (главы 1 — 7) изложены некоторые теоретические (лингводидактические) проблемы преподавания иностранных языков, касающиеся объекта и предмета методики, ее связи с базисными для методики науками, целей, принципов, процесса, организационных форм обучения иностранным языкам, способов контроля достигнутого уровня владения иностранным языком и др.

Вторая часть книги (главы 8 — 16) посвящена преимущественно практической стороне обучения иностранным языкам. В ней рассматриваются особенности обучения речевому общению на иностранном языке: системе средств общения (фонологические, лексические, грамматические, социокультурные) и деятельности общения (аудирование, говорение, чтение, письмо) в их взаимодействии.

Будучи учебником по методике преподавания иностранных языков, работа адресована в первую очередь будущим преподавателям языка и всем интересующимся проблемами обучения иностранным языкам в разных условиях обучения.

При изложении материала авторы руководствовались содержанием Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки «Лингвистика» (2010), программами подготовки по иностранным языкам в вузах языковых и неязыковых направлений, Федеральными государственными стандартами школьного образования по иностранному языку. Ориентация на вышеназванные документы, а также на положения современной теории и практики обучения иностранным языкам, базирующиеся на концепции образовательной политики в области иноязычного образования, позволили авторам определить основные задачи работы и ее направленность:

- на обучение речевому общению как цели и средству овладения иностранным языком, результатом чего является формирование языковой личности, способной эффективно осуществлять межкультурное общение в разных сферах деятельности;
- формирование способности учащихся к самостоятельному изучению и самооценке владения изучаемым языком;
- овладение языком как средством общения, обеспечивающего способность и готовность к непрерывному изучению языков и культур.

Изучение иностранного языка в общеобразовательной школе за последние годы претерпело заметные изменения. Оно ориентировано на языковое развитие и формирование коммуникативной компетенции, обеспечивающей возможность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. В связи с этим иностранный язык как учебный предмет характеризуется рядом особенностей, которые реализованы на теоретическом и практическом уровнях в настоящей книге:

- межпредметность изучаемого языка (содержанием речи на иностранном языке могут быть сведения из разных областей знания);
- его многоуровневость (овладение средствами общения и деятельностью общения в тесном взаимодействии на всех этапах обучения);
- его многофункциональность (язык выступает и как цель обучения и как средство приобретения знаний в различных сферах жизни).

Цель учебника состоит в следующем:

1. Познакомить читателя с современной концепцией речевого общения как деятельности по обмену информацией с помощью языка для достижения коммуникативных и иных целей общения.

2. Охарактеризовать содержание обучения речевому общению на занятиях по практике языка, направленное на овладение средствами общения (фонетическими, лексическими, грамматическими и др.) и деятельностью общения (умениями слушать, говорить, читать, писать) на разных этапах и в разных условиях овладения языком.

3. Предложить практические рекомендации по обучению речевому общению и организации контроля достигнутого уровня владения языком.

4. Показать роль и место педагогических технологий в обучении речевому общению.

Цели учебника определяют его структуру. Учебник состоит из предисловия, 16 глав, заключения, списка рекомендуемой литературы. Каждая глава содержит опорные термины и понятия, изложение темы, заключение по теме (резюме), вопросы и задания для самоконтроля.

Авторы выражают надежду, что представленный в работе материал позволит читателю познакомиться с основными теоретическими и практическими положениями методики преподавания иностранных языков и расширить свой методический кругозор.

ЧАСТЬ I

ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Глава 1

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ КАК УЧЕБНАЯ, НАУЧНАЯ И ПРАКТИЧЕСКАЯ ДИСЦИПЛИНА

1.1. Методика как учебная дисциплина

Термин «методика» (от греч. *methodos* — путь исследования) означает отрасль педагогической науки, исследующую закономерности обучения определенному учебному предмету. В современной теории и практике обучения иностранному языку этот термин употребляется в трех значениях: методика как учебная, научная и практическая дисциплина.

Методика как учебная дисциплина дает теоретическую и практическую подготовку будущим преподавателям, в том числе по обучению иностранным языкам.

Курс методики как учебной дисциплины при этом обычно включает следующие разделы:

1. Лингводидактические основы обучения.

В этом разделе рассматриваются: содержание методики как учебной дисциплины; ее связь с другими науками; методы исследования; система обучения, включающая цели и задачи, принципы, методы, средства, организационные формы обучения; трактовка базисных категорий методики и ее понятийный аппарат.

2. Методические основы обучения языковым средствам общения (фонологическим, лексическим, грамматическим, стилистическим, социолингвистическим).

3. Методические основы обучения деятельности общения (аудированию, говорению, чтению и письму).

В результате знакомства с основными положениями методики как учебной дисциплины студенты получают представление о том, каковы цели обучения языку (каким должен быть результат учебной деятельности), каково содержание обучения (чему следует учить), с по-

мощью каких приемов и методов обеспечивается овладение языком в отведенный для этого временной интервал (как учить), какие средства следует использовать для достижения поставленных целей и реализации планируемого содержания обучения (с помощью чего учить).

Таким образом, курс методики как учебной дисциплины призван обеспечить формирование у будущих преподавателей *профессиональной компетенции*, т.е. способности к обучению иностранному языку в результате знакомства с приемами и методами его преподавания.

Так как объектом методики является иностранный язык, то важно иметь представление об особенностях овладения этим предметом по сравнению с другими дисциплинами учебного плана.

Язык, как известно, есть система знаков (графических, звуковых), существующих в человеческом обществе, с помощью которых между людьми происходит обмен мыслями. По образному определению немецкого философа и языковеда В. Гумбольдта (1762 — 1835), язык — это душа народа, в нем запечатлен весь ее «национальный характер». Служить орудием выражения мысли и средством общения между людьми — важнейшая функция языка.

Однако между познанием родного и иностранного языков существуют значительные различия. Родным языком человек овладевает не в силу сознательного стремления знать язык, а в силу стихийного развития мышления еще в раннем возрасте. Родной язык сначала является средством усвоения ребенком общественного опыта и лишь затем — средством выражения собственных мыслей. Такой путь усвоения родного языка известный психолог Л. С. Выготский определил как путь «снизу — вверх», т.е. путь неосознанный и ненамеренный, в отличие от изучения языка в школе, когда язык, в дополнение к уже усвоенному практически, изучается как система и совокупность правил. Для такого овладения языком характерен путь «сверху — вниз», т.е. сознательный и намеренный. Он типичен и для изучения иностранного языка, когда учащимся сообщаются необходимые для практического владения языком знания в виде правил и инструкций и предусматривается выполнение специальных упражнений, обеспечивающих закрепление усвоенных знаний и образование на их основе речевых навыков и умений.

Большинство исследователей детской речи считают, что изучение иностранного языка следует начинать на основе уже сформированного опыта владения родным языком, т.е. в 5—6 лет, и обязательно продолжать в школе. Конечно, овладение иностранным языком не исключает и возможности использования пути «снизу — вверх», что характерно для занятий с применением прямых методов. Однако сознательный путь овладения языком является более предпочтительным, так как при этом предусматривается осознание учащимися способов формирования мысли с помощью средств изучаемого языка и правил,

определяющих, как такими способами пользоваться при построении собственных высказываний и для понимания высказываний других людей. Ведь изучение иностранного языка связано с овладением новым языковым кодом, т.е. новыми способами выражения мыслей на неродном языке, что предусматривает опору на принцип сознательности в обучении.

Методика преподавания иностранного языка учитывает особенности предмета «Иностранный язык», которые состоят в следующем:

1. Целью обучения является не столько приобретение знаний о самом предмете, т.е. о языке, сколько формирование навыков и умений в разных видах речевой деятельности. По признаку соотношения между знаниями — навыками — умениями иностранный язык занимает промежуточное место между теоретическими дисциплинами (гуманитарного, естественно-научного и образовательного цикла) и дисциплинами практическими (музыка, рисование, спорт и др.). Так, иностранный язык, как и другие практические дисциплины, предполагает для своего усвоения выполнение большого объема тренировочных упражнений, которые ведут к формированию речевых навыков и умений. В то же время, как и в теоретических научных дисциплинах, предусматривается значительный объем языковых знаний в виде правил и инструкций. Правда, сами эти правила и инструкции должны иметь практически значимый характер и занимать достаточно скромное место в общей системе занятий при практической направленности обучения.

2. Иностранный язык в первую очередь является средством для выражения собственных мыслей и понимания мыслей других людей, запечатленных в письменных либо в устных текстах.

3. Иностранный язык как учебный предмет беспредделен, т.е. границы в овладении языком отсутствуют. Беспредельность языка вынуждает преподавателей стремиться к ограничению объема изучаемого языка, достаточному для практического пользования им с учетом потребностей обучающихся. Так, владение 2 000 лексических единиц считается вполне достаточным для понимания 75 % любого иноязычного текста. В результате создаются языковые минимумы для разных этапов и профилей обучения.

4. Иностранный язык, по утверждению психолога И.А. Зимней, беспредметен, т.е. является средством для овладения другими дисциплинами. В наши дни особую популярность получили языковые курсы, ориентированные на овладение языком специальности (Languages for Specific Purposes).

1.2. Методика как научная дисциплина

Методика есть научная дисциплина, которая относится к педагогическим наукам и является по отношению к педагогике частной

дидактикой — теорией и практикой обучения конкретному учебному предмету. Применительно к дисциплине «Иностранный язык» **методика** — это наука, которая, опираясь на положения общей дидактики и других базисных для методики дисциплин (лингвистику, психологию, культурологию и др.), теоретически обосновывает и практически апробирует в ходе учебного процесса различные подходы, методы, средства и технологии обучения учащихся не родному для них языку.

Для обозначения теоретической составляющей методики с середины 70-х гг. XX столетия стали использовать термин «лингводидактика», введенный в научный оборот известным русистом академиком Н. М. Шанским, который рекомендовал применять этот термин при описании языка в учебных целях.

Академик Н. М. Шанский и его последователи придерживались широкого понимания этого термина как обозначающего совокупность всех теоретических и практических вопросов преподавания языка и фактически заменяющего по своей сути термин «методика». Другие специалисты понятия «методика» и «лингводидактика» рассматривали как синонимичные. Третья группа ученых считала необходимым разграничивать названные термины и утверждала право на их самостоятельное существование. Так, по утверждению И. И. Халеевой, «лингводидактика является такой отраслью методической науки, которая обосновывает содержательные компоненты образования, обучения, научения в их неразрывной связи с природой языка и природой общения как социального феномена, детерминирующего деятельностную сущность речевого произведения, в основе которого лежат механизмы социального воздействия индивида»¹.

Из этого утверждения следует, что лингводидактика формулирует общие закономерности обучения языку и является общей теорией овладения иностранным языком в условиях обучения. Право лингводидактики на самостоятельное существование в рамках методики в качестве ее самостоятельного раздела нашло подтверждение в ряде публикаций и других авторов (Гальскова, 2004; Шукин, 2012; Московкин, 2002).

Таким образом, если *лингводидактика* разрабатывает методологические основы преподавания иностранного языка, то *методика* характеризует сам процесс обучения языку: либо в конкретных условиях его преподавания (частная методика), либо раскрывает общие закономерности и способы обучения языку вне условий его изучения (общая методика), либо предлагает рекомендации по обучению какой-либо стороне языка или виду речевой деятельности (специальная методика).

Объектом лингводидактики (теоретической составляющей обучения языку) являются обоснование научного статуса лингводидактики

¹ Халеева И. И. Основы теории понимания иноязычной речи (подготовка переводчиков). — М., 1989. — С. 199.

тики, ее задач, предмета и структуры; исследование ее связей с базисными для методики науками; уточнение и систематизация терминологии, обоснование методов исследования; характеристика системы обучения (существующие подходы к обучению, содержание, методы, принципы, приемы, средства, процесс, организационные формы, технологии обучения); уровни владения языком и принципы их выделения; история лингводидактических теорий и учений.

Объектом методики обучения иностранным языкам является характеристика особенностей обучения средствам общения на изучаемом языке (фонологическим, лексическим, грамматическим и др.) и деятельности общения с использованием усвоенных средств (аудированию, говорению, чтению, письму); виды, структура и содержание урока иностранного языка; требование к профессии учителя.

Методика — это научная и учебная дисциплина, изучающая цели, подходы, содержание, средства, методы, организационные формы, процесс, стратегии и технологии обучения языку, а также способы ознакомления учащихся с культурой и образом жизни носителей изучаемого языка на занятиях по иностранному языку.

Наряду с системным подходом к определению термина «методика» получило обоснование другое толкование термина с позиции *компетентностного подхода* к обучению иностранному языку, согласно которому процесс обучения языку есть обучение иноязычной речевой деятельности, результатом которого является формирование межкультурной коммуникативной компетенции. Компетентностный подход послужил основанием для следующего определения.

Методика — это научная и учебная дисциплина о правилах обучения иностранному языку, способах овладения иностранным языком и владения им, о правилах воспитания и развития учащихся средствами изучаемого языка и иноязычной культуры, результатом которого является формирование межкультурной коммуникативной компетенции в виде знаний, навыков, умений как способности пользоваться средствами иностранного языка в различных ситуациях общения и видах деятельности.

Ключевыми для этого определения методики являются понятия «обучение», «овладение», «владение», «воспитание», «развитие», «компетенция».

Обучение — совместная деятельность преподавателя и учащихся, в ходе которой преподаватель передает учащимся свой опыт владения языком. Этот опыт является основой формируемых знаний, навыков, умений, развития личности учащихся, достижения ими практической, общеобразовательной и воспитательной целей обучения.

Овладение — усвоение учащимися речевого опыта преподавателя и носителей языка, являющихся источником формируемой коммуникативной компетенции — цели и конечного результата изучения языка. При этом овладение языком может быть: *управляемым* — *неуправляемым (стихийным)*, *индуктивным* (от содержания вы-

сказывания к его структуре) — *дедуктивным* (от структуры высказывания к его содержанию). На занятиях с будущими преподавателями языка ведущими способами овладения языком считаются управляемое и дедуктивное.

Владение — умение пользоваться изучаемым языком как средством общения. Оно может быть: *аспектным* — *комплексным*, *рецептивным* — *продуктивным*. В условиях высшей школы определяющими считаются комплексное и продуктивное владение языком. Концепция комплексного обучения и владения языком в методике преподавания языков получила обоснование в виде принципа взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности (Взаимосвязанное обучение..., 1985). В процессе овладения и владения языком учащиеся используют различные стратегии: присущие им индивидуальные особенности и способы получения, переработки и применения усвоенной информации, сформированные в ходе занятий. Формирование таких стратегий — одна из задач преподавателя языка, и многие современные учебные пособия содержат описание таких стратегий и рекомендации по их применению.

Компетенция — знания, навыки, умения, способы деятельности, а также качества личности, сформированные в процессе обучения языку.

В работах исследователей (Пассов, Кузовлева, 2010) содержание методики как научной и учебной дисциплины стали трактовать в виде совокупности теорий и технологий иноязычного образования. Новизна этого определения заключается в утверждении конечной цели обучения языку в виде овладения учащимися иноязычным образованием (эта идея впервые получила обоснование в «Концепции коммуникативного иноязычного образования» Е. И. Пассова) и выделении двух составляющих методики: теоретических основ и технологий обучения как совокупности приемов работы педагога.

Современная точка зрения на методику как теорию и практику обучения иностранному языку сводится к утверждению, что методика является самостоятельной наукой, опирающейся на данные других наук, среди которых базисными для методики следует считать лингвистику, педагогику, психологию, социологию, культурологию.

Среди аргументов в пользу этого утверждения могут рассматриваться следующие:

1. У методики есть свой *предмет обучения*. Это иностранный язык, являющийся одновременно и целью, и средством обучения. Будучи целью обучения, овладение языком позволяет учащимся познакомиться с его системой и способами пользования этой системой в практической и научно-исследовательской деятельности. Будучи средством обучения, язык дает возможность извлекать информацию из иноязычных текстов и создавать свои тексты в зависимости от возникающих потребностей.

2. У методики есть свой *понятийный аппарат*, т. е. система терминов, отражающих содержание данной отрасли знаний. Как и в любой науке, в методике ее основные категории в виде системы терминов служат базой и в то же время показателем самостоятельности и уровня развития науки. В распоряжении изучающих и преподающих язык имеются словари методических терминов, свидетельствующие о богатстве понятийного аппарата методики и широте терминологического состава (Миньяр-Белоручев, 1996 — около 800 терминов; Азимов, Шукин, 2009 — около 2 000 терминов).

3. У методики есть свой *объект исследования*. Это процесс обучения языку, суть которого сводится к передаче преподавателем учащимся знаний о языке и формированию навыков и умений пользоваться языком в процессе общения. Именно в ходе обучения, протекающего в форме взаимодействия преподавателя и учащихся на уроке, самостоятельной работы учащихся, внеаудиторной работы с ними, решаются задачи обучения, воспитания и общего развития средствами изучаемого языка.

4. У методики есть свой *предмет исследования* — это совокупность знаний, накопленных за время существования методики как науки, о ее объекте в виде различных теорий обучения, методических рекомендаций о процессе, методах и средствах обучения и способах повышения их эффективности. Предмет исследования в методике реализуется в форме публикации как самих методик, так и методических рекомендаций по преподаванию языка.

1.3. Методика как практическая дисциплина

Методика также есть практическая дисциплина, дающая представление о приемах работы учителя, с помощью которых достигается поставленная на занятиях цель обучения. Этому значению термина соответствует понятие *технология обучения*, или научная организация труда (НОТ). Знание технологий обучения (педагогических технологий) и умение ими пользоваться является показателем профессиональной компетенции преподавателя, и преподаватель должен постоянно стремиться к ее совершенствованию.

Важно разграничить два термина: «технологии обучения» и «технологии в обучении». Термин *технологии обучения* (или «педагогические технологии») используется для обозначения совокупности приемов работы учителя (способов его научной организации труда), с помощью которых обеспечивается достижение поставленных на уроке целей обучения с наибольшей эффективностью за минимально возможный для их достижения период времени. *Технологии в обучении* подразумевают использование в учебном процессе технических средств обучения, в том числе и средства компьютерной поддержки учебного процесса.

Важнейшими характеристиками технологий обучения считаются следующие:

- результативность (высокий уровень достижения поставленной учебной цели каждым учащимся);
- экономичность (за единицу времени усваивается большой объем учебного материала при наименьшей затрате усилий на овладение материалом);
- эргономичность (обучение происходит в обстановке сотрудничества, положительного эмоционального микроклимата, при отсутствии перегрузки и переутомления);
- высокая мотивированность в изучении предмета, что способствует повышению интереса к занятиям и позволяет совершенствовать лучшие личностные качества обучаемого, раскрыть его резервные возможности.

Помимо достаточно традиционных технологий обучения в виде приемов работы учителя, связанных с объяснением нового материала (анализ, описание, сравнение, систематизация), его закреплением (ответы на вопросы, выполнение тренировочных упражнений), применением (пересказ текста, описание ситуации общения, участие в ролевой игре), контролем (тесты, письменные работы в виде изложения, сочинения), в методике получили широкое применение следующие технологии: обучение в сотрудничестве, проектные технологии (метод проектов), дистанционное обучение, языковой портфель, кейсовая технология (case study), компьютерные и аудиовизуальные технологии.

1.4. Связь методики с другими науками

Методика преподавания иностранного языка, будучи самостоятельной научной дисциплиной, в то же время в своем развитии всегда опирается на многие другие научные дисциплины, которые обогащают ее содержание и обеспечивают научные основы этой педагогической по своей сути науки. Для современного этапа развития методики характерно углубление ее связи с науками, возникающими на стыке базисных для методики дисциплин и обеспечивающих междисциплинарный характер методики. Как уже говорилось, базисными для методики являются такие науки, как педагогика, лингвистика, психология, социология, страноведение.

Прежде всего методика тесно связана с *педагогикой*, являясь одним из ее разделов — частной дидактикой. Если дидактика — это теория обучения любому предмету, то частные дидактики используют положения педагогики применительно к обучению конкретному предмету, в нашем случае — к иностранному языку.

Из педагогики методика заимствовала многие понятия и положения: представление о принципах, процессе обучения и его закономер-

ностях, методах и организационных формах обучения и др. Главные категории педагогики — обучение, образование, воспитание, учение, развитие, усвоение — стали определяющими и для методики, хотя многие педагогические понятия в методике обучения языку получили новое содержание. По этой причине в методике наряду с общедидактическими положениями используются и свои, специфичные для этой дисциплины. Например, наряду с общедидактическими принципами обучения (наглядность, сознательность, доступность, посильность и др.) в методике получили обоснование и разработку специальные методические принципы (коммуникативность, устная основа обучения, опора на родной язык учащихся, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности и др.).

Психология дает в распоряжение методистов и преподающих язык сведения о закономерностях развития и формах психической деятельности человека. Связь методики и психологии особенно заметна в исследованиях по педагогической психологии и психолингвистике. Первая дисциплина дает представление о психологических особенностях процесса обучения, воспитания и специфике учительского труда. Вторая предоставляет в распоряжение педагога сведения о процессах и механизмах восприятия, формирования и порождения речи, индивидуально-психологических особенностях учащихся. Сведения из когнитивной психологии позволяют четко определить стратегии усвоения языка, которыми пользуются учащиеся в процессе обучения, помочь им в овладении такими стратегиями.

Лингвистика, будучи базисной для методики наукой, дает представление об объекте обучения (язык — речь — речевая деятельность). Эти три понятия рассматриваются (Ф. Соссюр, Л. В. Щерба) как разные стороны единого целого: язык (система знаков), речь (индивидуальное использование языка, система способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка), речевая деятельность (процесс приема и передачи информации, опосредствованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения).

Лингвистика текста важна для методики преподавания иностранных языков с точки зрения описания различных видов текстов и приемов их анализа, а также формирования умений создавать собственные тексты разных стилей и жанров.

Лингвистическое содержание обучения реализуется в аспектах языка (фонетика, лексика, грамматика, графика, орфография), в структурных особенностях диалога, монолога, полилога, устного и письменного дискурса, в жанрах речи и функциональных стилях (научный, публицистический, официально-деловой, разговорный).

Методика также опирается на лингвистические положения теории речевых актов (Б. Рассел, Дж. Остин, Дж. Серль), изучающей функционирование языковых образований в речи и возникающих при этом отношений между высказыванием и говорящими в различных ситуациях общения.

Использование названных основополагающих понятий лингвистики позволяет методистам: а) определить содержание обучения (язык — речь — речевая деятельность), включающее единицы языка (фонемы, морфемы, слова, предложения), единицы речи (предложения, тексты), единицы речевой деятельности (текст в диалогической и монологической формах); б) выделить объекты усвоения в ходе овладения содержанием обучения (знания — навыки — умения), входящие в состав формируемой на занятиях межкультурной коммуникативной компетенции.

Учение о языковых контактах определяет возможности и способы опоры на родной язык учащихся в процессе обучения.

Социология как наука об обществе используется в методике в рамках социолингвистики, дающей представление о взаимодействии языка и культуры и языковой ситуации, характерной для страны изучаемого языка.

Сведения о стране изучаемого языка учащиеся черпают из дисциплины «*Страноведение*» и возникшей на стыке страноведения и языкознания дисциплины «*Лингвострановедение*», знакомящей учащихся с культурой страны изучаемого языка и с тем, как она отражается в единицах языка, являющихся объектом усвоения. Этой же цели служит *лингвокультурология* — комплексная научная дисциплина, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе его функционирования. Если лингвострановедение является учебной дисциплиной, то лингвокультурология в большей мере — научной дисциплиной, рассматривающей широкий круг вопросов, связанных с формированием *вторичной языковой личности*, т. е. личности, приобщенной к культуре народа, язык которого изучается. Этот термин (Караулов, 1987; Халеева, 1989) используется в качестве одной из центральных категорий лингводидактики для характеристики изучаемого языка с точки зрения применения им средств изучаемого языка для отражения окружающей действительности (картины мира) с позиции его носителей.

Резюме

1. Методика обучения иностранным языкам представляет собой самостоятельную педагогическую дисциплину о законах и правилах обучения языку и способах овладения языком, а также особенностях образования и воспитания средствами иностранного языка. В процессе занятий учащиеся овладевают иностранным языком как средством общения, а в их сознании формируется представление о системе изучаемого языка, что делает владение языком сознательным.

2. Термин «методика» в современной теории и практике обучения языку рассматривается в трех значениях: как *учебная дисциплина*, дающая совокупность сведений по теории и практике преподавания

этой дисциплины; как *научная дисциплина*, изучающая теоретические вопросы обучения языку; как *практическая дисциплина*, представляющая приемы обучения иностранному языку.

3. Будучи частной дидактикой, методика преподавания иностранных языков опирается на данные других наук, составляющих ее научные основы. К числу базисных для методики наук относятся педагогика, психология, лингвистика, социология, культурология и др.

Связь методики с другими науками не исключает ее самостоятельности как научной дисциплины. Аргументами в пользу такого утверждения являются наличие у методики своего понятийного аппарата, своего объекта и предмета исследования, своего предмета преподавания. Таковым является язык, который рассматривается на занятиях и как цель, и как средство обучения.

Обучение иностранному языку имеет свои особенности, отличающие его как от овладения родным языком, который усваивается в раннем возрасте неосознанно и стихийно, так и от обучения другим общеобразовательным и специальным дисциплинам.

4. Принято выделять общие, частные и специальные методики обучения иностранному языку. Содержание методики зависит от того, какой язык изучается, преподается он детям или взрослым, школьникам или студентам, филологам или нефилологам, в условиях языковой среды или вне ее, на начальном или продвинутом этапе.

5. В истории методики также известны два подхода к определению термина «методика»: системный и компетентностный. Согласно первому подходу, методика трактуется как системное образование, состоящее из ряда тесно между собой связанных подсистем: методов, средств, принципов, организационных форм, процесса, содержания обучения. Согласно второму подходу, методика рассматривается как научная дисциплина, ориентирующая преподавателя и учащихся на формирование цели обучения языку в виде межкультурной коммуникативной компетенции как способности пользоваться языковыми средствами в различных ситуациях общения.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте определение методики как учебной, научной и практической дисциплины.
2. Дайте определение термина «методика» с позиции системного и компетентностного подходов.
3. Приведите аргументы в пользу утверждения, что методика является самостоятельной наукой.
4. В чем отличие иностранного языка как учебной дисциплины от других учебных дисциплин?
5. Как в современной науке разграничиваются понятия «методика» и «лингводидактика»?
6. Какие науки считаются для методики базисными? Обоснуйте свой ответ.

СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

2.1. Система обучения и системный подход

Под **системой** обычно понимается упорядоченная и внутренне организованная совокупность взаимосвязанных и образующих единство объектов. Элементы, входящие в систему, составляют целостный комплекс и могут рассматриваться как подсистемы по отношению к системе.

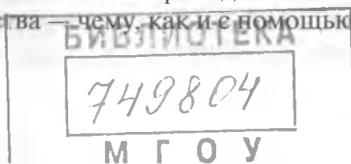
В педагогике понятие «система» используется при построении различных систем обучения и образования. Система образования в России включает следующие компоненты, которые могут рассматриваться в качестве ее подсистем: *дошкольное образование* (детский сад), *школьное образование* (начальное, основное, полное среднее), *профессиональное образование* (начальное, среднее, высшее — бакалавриат, магистратура), *послевузовское профессиональное образование* (повышение квалификации, аспирантура).

В методике понятие **система обучения** является одной из базисных категорий и трактуется как совокупность основных компонентов учебного процесса, определяющих отбор учебного материала для занятий, формы и способы его подачи на уроке, методы и средства обучения.

С позиции системного подхода в методике преподавания языка принято выделять следующие компоненты системы обучения: *подходы к обучению, цели и задачи, содержание, процесс, принципы, методы, средства, организационные формы обучения.*

Перечисленные компоненты являются системными образованиями, так как: а) направлены на достижение единой цели — обучение иностранному языку; б) тесно между собой связаны и проявляются в каждом конкретном акте учебной деятельности; в) объединяются друг с другом посредством обучения как системообразующего компонента системы.

Все компоненты системы обучения находятся между собой в определенной иерархической зависимости, однако доминирующая роль внутри системы принадлежит *целям обучения*, которые формируются под влиянием среды и оказывают влияние на выбор подходов к обучению, методов, принципов, средств и организационных форм обучения, т. е. являются ответом преподавателей и методистов на социальный заказ общества — чему, как и с помощью чего обучать на занятиях по языку.



Через посредство перечисленных компонентов система обучения реализуется в виде *учебного процесса*, организационно-структурной единицей которого на занятиях по практике языка является *практическое занятие*, а функциональной единицей — *система речевых действий* (*высказываний*, оформленных в виде предложений, обращенных к другому лицу и вызывающих у него ответную реакцию) и *операций*, объединяемых в циклы учебной деятельности.

Речевые действия в методике рассматриваются в качестве единицы обучения. В их основе лежат речевые операции — единицы рече-мыслительного процесса. Они характеризуются автоматизмом выполнения и соответствуют речевому навыку, в то время как речевые действия связаны с владением речевыми умениями.

Так как центральным компонентом системы является обучение в виде процесса совместной деятельности преподавателя и учащихся на уроке, то с методической точки зрения для эффективности функционирования системы, отвечающей целям и задачам обучения, важно различать обучение контактное и дистантное, активное и информативное, контекстное и внеконтекстное, интуитивное и сознательное, ориентированное на учителя либо на ученика.

По характеру распределения ролей между преподавателем и учащимися обучение может быть ориентированным на учителя, являющимся главным источником информации на уроке, или ориентированным на ученика. Во втором случае инициатива в учении передается самому ученику, а обучение превращается в активное учение. Именно такое обучение в современной методике считается наиболее эффективным, так как при этом общение становится наиболее активным и создаются благоприятные условия для раскрытия личностных особенностей учащихся, их учебного потенциала. Ряд публикаций раскрывает особенности обучения, ориентированного на ученика (например: Мильруд, 2007; Полат, 1998; Коряковцева, 2010).

По способу организации обучение может быть активным или информативным. При активном обучении усилия преподавателя направлены на практическое обучение языку в результате обильной речевой практики и использования речевых упражнений. При информативном обучении на занятиях по языку преимущественное внимание уделяется усвоению системы языка и выполнению упражнений языкового характера, а также тренировке в чтении и переводе.

По взаимодействию обучаемого и обучающего процесс обучения может быть контактным либо дистантным. Первый имеет место в процессе непосредственного общения преподавателя с учащимися, второй является формой обучения на расстоянии. На занятиях по иностранным языкам дистантное обучение все чаще реализуется при использовании компьютерных телекоммуникационных сетей (например, Интернета).

По связи содержания обучения с будущей профессией учащихся обучение может быть контекстным и внеконтекстным. Контекстное обучение (А. А. Вербицкий, Н. П. Хомякова) ориентирует занятия на будущую профессию обучающихся и, следовательно, с самого начала является профессионально ориентированным.

По реализации в обучении принципа сознательности обучение может быть интуитивным и сознательным. В первом случае язык усваивается в результате подражания речи обучающего и обильной речевой практики при минимальном использовании правил и инструкций или полном их исключении. Во втором случае формирование умений и навыков основано на знаниях о системе языка и о правилах ее функционирования.

В условиях высшей школы обучение при этом может быть: контактным — дистантным; контекстным (профессионально ориентированным) — общеобразовательным; активным (коммуникативным) — информативным. При подготовке будущих преподавателей иностранного языка ведущими являются обучение *контактное*, *контекстное* и *активное*.

2.2. Понятие «профиль обучения»

Функционирование системы обучения как совокупности основных компонентов учебного процесса по иностранному языку осуществляется в рамках определенного профиля обучения.

Профиль обучения — это сложившийся тип подготовки по иностранному языку в зависимости от особенностей учебного заведения и иноязычных потребностей учащихся, обучающихся в нем.

Профиль обучения относится к числу базисных категорий методики. Именно профиль обучения определяет содержание, цели и задачи обучения в данном образовательном учреждении, требования к уровню владения иностранным языком, который должен быть достигнут в результате обучения. Основаниями для выделения профилей обучения и образовательных программ, реализуемых в разных типах учебных заведений, можно считать наличие: 1) Федерального государственного образовательного стандарта по иностранному языку и другим дисциплинам учебного плана; 2) программы по иностранному языку, отражающей содержание Федерального государственного стандарта; 3) учебника и учебных пособий, созданных в соответствии с содержанием программы; 4) методики преподавания языка в условиях конкретного профиля обучения. Только наличие всех перечисленных компонентов дает основание для утверждения о существовании профиля и его обеспечении учебными и научно-методическими материалами.

В настоящее время сложились и получили обоснование дошкольный, школьный, вузовский (филологический, нефилологический),

курсовой (т.е. обучение в условиях курсов) и дистанционный профили обучения иностранным языкам, а также повышение квалификации.

Профиль обучения определяет оптимальные условия для функционирования системы обучения иностранному языку, включающей цели и задачи обучения, содержание, методы, принципы, средства, процесс, организационные формы обучения.

Школьный профиль обеспечивает овладение иностранным языком на базовом и пороговом уровнях, дает возможность практического пользования языком в элементарных стандартных ситуациях общения и создает прочную базу для последующего обучения в вузе.

Филологический профиль позволяет обеспечить свободное владение языком в границах, близких к уровню носителей языка, и возможность профессиональной деятельности в качестве преподавателя, переводчика, специалиста-филолога.

В рамках нефилологического профиля обеспечивается владение языком в сфере профессионального и делового общения с преобладанием возможностей письменной коммуникации (чтение, письмо).

Курсовой профиль при всем многообразии форм обучения в первую очередь ориентирован на обучение языку как средству общения в сжатые сроки. Успешность работы в рамках этого профиля во многом зависит от использования современных методов и технологий обучения.

Дистанционное обучение обеспечивает овладение языком на расстоянии, без непосредственного общения с преподавателем. Внедрение в учебный процесс современных компьютерных технологий предполагает большую эффективность этой формы обучения, которую можно рассматривать как одно из перспективных направлений овладения иностранным языком.

Повышение квалификации преследует следующие цели обучения:

- повышение уровня практического владения языком во всех сферах устной и письменной речи;
- расширение и систематизация знаний в области иностранного языка, методики его преподавания, педагогики, психологии — дисциплин, являющихся базовыми для преподавателя иностранного языка;
- повышение профессионального мастерства, совершенствование умений обучать языковым средствам общения и речевым умениям (аудированию, говорению, чтению, письму);
- углубление и расширение знаний о стране изучаемого языка.

Таким образом, обучение имеет как практическую, так и теоретическую направленность. Особое внимание уделяется развитию у слушателей умений самообразования, а также работе с современными технологиями обучения.

2.3. Процесс обучения

Процесс обучения — это последовательное и педагогически обоснованное взаимодействие преподавателя и учащихся, в ходе которого достигаются цели обучения, образования и развития учащихся.

Будучи компонентом системы обучения, процесс обучения тесно связан с другими составляющими этой системы: целями, методами, средствами обучения. Цели обучения определяют содержание процесса обучения, т.е. тот объем знаний, навыков, умений, которыми должны овладеть учащиеся в процессе занятий; методы — приемы, с помощью которых поставленные цели могут быть достигнуты наилучшим образом; средства обучения обеспечивают формирование различных компетенций в соответствии с учебной программой.

Успешность процесса обучения зависит от профессиональных умений преподавателя языка; от готовности и способностей учащихся к обучению; от эффективности обучающей программы, применяемой в процессе обучения.

Системообразующими понятиями процесса обучения выступают цель обучения, деятельность преподавателя, деятельность учащихся и результат обучения. Переменными же составляющими этого процесса являются содержание учебного материала, методы, средства обучения и его организационные формы в виде практических занятий по языку, лекций, семинаров, лабораторных работ и др. Объединяющим началом всех компонентов учебного процесса является совместная учебная деятельность преподавателя и учащихся, включенных в процесс общения.

Преподаватель является участником процесса обучения, организующим и направляющим его ход. В обобщенном виде качества опытного компетентного преподавателя могут быть представлены в виде умений:

- организовать и планировать учебную деятельность;
- реализовать поставленные учебные задачи в ходе учебной деятельности;
- контролировать как собственную деятельность на занятиях, так и учебную деятельность обучающихся;
- совершенствовать свою учебную деятельность, в том числе в процессе повышения квалификации;
- максимально использовать индивидуально-психологические особенности учащихся в ходе учебной деятельности.

Можно говорить также о профессионально-педагогических качествах личности педагога, наличие которых обеспечивает оптимальные возможности для повышения качества учебного процесса. Среди таких качеств чаще всего называются педагогическая эрудиция, педагогическое мышление, наблюдательность, находчивость, рефлексия, педагогическое предвидение. Среди профессионально значимых

качеств и собственно личностных характеристик педагога, в своей совокупности составляющих психологический портрет идеального учителя, называют вежливость, взыскательность, выдержку и самообладание, гибкость поведения, добросовестность, доброжелательность, инициативность, ответственность, отзывчивость, эрудированность, принципиальность, самокритичность, скромность, чувство нового, чувство собственного достоинства и ряд других.

Человек, получающий знания в любой образовательной системе, является *учащимся* (обучающимся) и участником процесса обучения. Периодизация этапов обучения в зависимости от возраста обучающихся выглядит следующим образом: дошкольный, дошкольный, младший школьный, средний школьный, или подростковый, старший школьный, студенческий.

Знание возрастных особенностей учащихся представляется важным как для построения общей системы обучения, так и для определения особенностей преподавания иностранного языка.

Младший школьный возраст является наиболее благоприятным для усвоения иностранного языка. Этому способствуют пластичность природного механизма усвоения языка детьми в раннем возрасте, их имитационные способности, природная любознательность и потребность в познании нового. Отсутствие «застывшей» системы ценностей и установок, а также так называемого языкового барьера является благоприятным фактором в овладении новым языком.

Основной целью обучения иностранным языкам в школе является развитие способности школьника к общению на иностранном языке. Реализация этой цели связана с формированием у учащихся ряда коммуникативных умений: понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением; осуществлять свое коммуникативное поведение в соответствии с правилами общения и национально-культурными особенностями страны изучаемого языка.

Основным внутренним мотивом учебной деятельности для большинства учащихся *средней школы* становится ориентация на практически значимый результат, а не на освоение суммы знаний. Таким образом, развитие самостоятельности, творческий подход к приобретаемым знаниям, подчинение учебной деятельности будущей профессиональной деятельности составляют содержание учебной работы старшеклассников. Это проявляется и в отношении учащихся к иностранному языку как учебному предмету. Отсутствие мотивации в овладении языком или ее нечеткая выраженность отрицательно сказываются на уровне владения им. Внутренняя мотивация зависит от осознания учащимся важности иностранного языка для его будущей профессии, значимости информации, которая может быть получена через иностранный язык. Не меньшее значение имеет и внешняя мотивация, которая зависит от преподавателя, его способности заинтересовать учащихся на уроке, от учебных мате-

риалов, которые используются на занятиях, от учебной группы, окружения, родителей.

Если говорить о *студенческом возрасте*, то студенчество как особая социальная категория характеризуется профессиональной направленностью интересов и сформированностью (для большинства обучающихся) устойчивого отношения к будущей профессии. Оно отличается высоким уровнем познавательной мотивации, активно и самостоятельно организует свою деятельность.

В основе процесса обучения языку лежит учебная деятельность, осуществляемая с целью передачи (получения) знаний и формирования речевых навыков и умений. Учебная деятельность, как и любой интеллектуальный акт, характеризуется наличием мотива, плана ее выполнения (замысла), исполнения и контроля.

Структурная организация учебной деятельности включает:

1. Мотивацию как побуждение к деятельности. Она может быть внутренней или внешней по отношению к деятельности.

2. Учебную задачу, предлагаемую в форме учебного задания (например: «Слушайте объяснение», «Отвечайте на вопросы», «Участвуйте в общении», «Записывайте», «Переведите»). Важно, чтобы учебная задача была доступна учащимся.

3. Решение учебной задачи посредством выполнения учебных действий, которые направлены на усвоение материала, его закрепление и применение в различных ситуациях общения в результате выполнения подготовительных, условно-речевых и речевых упражнений.

4. Контроль преподавателем выполнения учебных действий, переходящий в самоконтроль.

5. Оценку преподавателем качества выполнения учебных действий, переходящую в самооценку.

На занятиях по языку структура учебной деятельности реализуется в виде следующих этапов обучения: *установка, объяснение, закрепление (знаний, навыков и умений), развитие (навыков и умений), контроль и оценка (уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции)*. Учебная деятельность при этом носит циклический характер и включает перечисленные этапы обучения, реализуемые на каждом уроке или серии уроков.

2.4. Современные технологии обучения

Большинство исследователей рассматривают технологии обучения как один из способов реализации на занятиях деятельностного подхода к обучению, благодаря которому учащиеся выступают как активные творческие субъекты учебной деятельности (И. А. Зимняя, Е. С. Полат, И. Л. Бим, Н. Ф. Коряковцева и др.).

В методике преподавания иностранных языков к современным технологиям обучения принято относить: метод проектов (проектные

технологии), дистанционное обучение, использование языкового портфеля, применение технических средств (в первую очередь компьютерных и аудиовизуальных технологий) и ряд других.

Рассмотрим некоторые из перечисленных технологий обучения.

Проектная технология обучения. Эта технология обучения является развитием концепции обучения в сотрудничестве и основана на моделировании социального взаимодействия в учебной группе в ходе занятий или во внеурочное время. Учащиеся распределяют свои обязанности по выполнению проекта и в процессе решения реальных проблемных задач формируют умения взаимодействия, учатся работать в команде. Проект может носить и характер индивидуального задания, но его результаты все равно выносятся на обсуждение группы. Проектное задание, которое предстоит выполнить ученику, непосредственно связывает процесс овладения языком с овладением определенным предметным знанием и возможностью реально использовать это знание. Ориентация на создание проекта как личностного образовательного продукта делает процесс овладения предметным знанием лично значимым для ученика, лично мотивированным.

В методической литературе предлагаются различные варианты проектов в области изучения языков (Коряковцева, 2010). Это могут быть игровые — ролевые проекты (разыгрывание ситуации, драматизация текста), информационные проекты (подготовка сообщения на предложенную тему), издательские проекты (подготовка материалов для стенгазеты, радиопередачи), сценарные проекты (организация встречи с интересными людьми), творческие работы (сочинение, перевод текста).

Языковой портфель как средство обучения языку. Языковой портфель является новым технологическим средством обучения, обеспечивающим как развитие продуктивной деятельности обучающегося, так и его личностное развитие как субъекта образовательного процесса. Языковой портфель можно определить как пакет рабочих материалов, который дает представление о результатах учебной деятельности учащегося по овладению иностранным языком. Портфель является гибким технологическим средством, который может быть использован как инструмент оценки и самооценки достижений учащегося в процессе овладения языком и определения уровня владения им. Использование языкового портфеля отражает общую тенденцию переноса акцента в языковом образовании с понятия «обучение языку» на понятие «овладение языком и культурой», т. е. на непосредственно самостоятельную учебную деятельность учащегося.

По справедливому замечанию разработчиков языкового портфеля, языковой портфель позволяет учащемуся в процессе самостоятельной работы над языком благодаря рефлексивной самооценке «заглянуть в себя» и получить отражение своих способностей, умений, прогрес-

са в изучении языка и культуры, раскрыть и показать реальные результаты и личностные продукты своей коммуникативной и учебной деятельности» (Коряковцева, 2009).

В пакет документов «Европейского языкового портфеля» (2001, 2003) входят средства самостоятельной диагностики и оценки владения языком. Задания для рефлексивной самооценки формулируются либо как перечень знаний и умений («Я умею...», «Я знаю...»), либо как вопросы («Чему я научился?», «Как я могу перевести фразу ... ?»), а также образцы работ учащегося, выполненных на иностранном языке. С их помощью учащийся может показать свои достижения в использовании изучаемого языка в ходе интервью при приеме на работу, во время собеседования при поступлении в учебное заведение.

Портфель помогает обучающемуся: показать достижения; повысить мотивацию в изучении неродных языков и осознать ценность межкультурной коммуникации в своем окружении (в классе, школе, дома и т.д.), в своем регионе, своей стране, в Европе; правильно организовать самостоятельную работу по овладению неродными языками; оценить свой уровень владения неродными языками и сопоставить его с европейскими нормами; определить (вместе с учителем) наиболее рациональные способы совершенствования своих знаний и умений.

Портфель помогает преподавателям и(или) учебным заведениям: получить полную информацию о потребностях обучающегося в задачах обучения; обсудить с обучающимся цели изучения языка и повысить его заинтересованность; составлять план обучения.

Работодателю портфель помогает сопоставить перечень умений и возможностей с должностными обязанностями, планировать развитие профессиональных компетенций у персонала.

Технология «кейс-стади». Одной из социально ориентированных технологий обучения деловому общению является «кейс-стади» (от англ. *case study* — изучение конкретного случая/проблемы/ситуации). Суть кейс-технологии заключается в том, что обучающимся предлагается осмыслить деловую ситуацию, взятую из реальной коммерческой/юридической/педагогической практики, которая не только отражает какую-либо практическую проблему, как правило, не имеющую однозначного решения, но и актуализирует определенный комплекс профессиональных знаний и умений.

Данная технология широко применяется в профессиональной подготовке специалистов в области экономики, юриспруденции, менеджмента и т.д., но она также может успешно применяться и на занятиях по иностранному языку при обучении профессионально ориентированному общению будущих специалистов-международников. Практика применения данной технологии подтвердила, что «кейс-стади» активизирует учебный процесс и является эффективным средством расширения познавательных возможностей обучающихся. Использование данной технологии в учебном процессе

приводит к обновлению, развитию, повышению интенсивности учебного процесса и обеспечивает многообразие форм взаимодействия между его субъектами, так как существенной характеристикой технологии «кейс-стади» является ориентация на межличностное общение, воздействие на психическую и социальную структуры личности. Организация проблемного обучения, нацеленного на поиск коллективного решения и его последующую защиту во время дискуссии, способствует развитию речемыслительных процессов и их реализации в речевом общении участников в рамках деловой игры¹.

2.5. Средства обучения

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

Средства обучения относятся к базисным категориям методики. В число средств обучения входят различные материальные объекты, в том числе и специально создаваемые для учебных целей в качестве носителей информации и инструмента деятельности преподавателя и учащихся. Подразделяются средства обучения на адресуемые преподавателю, учащимся, а также средства, в равной мере предназначенные как для обучения языку, так и для овладения языком (АВСО — аудиовизуальные средства обучения, ТСО — технические средства обучения).

В состав средств обучения для преподавателя входят образовательный стандарт, программы, создаваемые на основе стандарта, книга для преподавателя, методическая и справочная литература. Основным средством обучения для учащихся является учебник, который дополняется вспомогательными пособиями в виде вводно-фонетического курса, книги для чтения, пособия по развитию речи, словаря и др.

АВСО образуют систему пособий, рассчитанных на слуховое, зрительное и зрительно-слуховое восприятие, что позволяет такие пособия подразделять на фонограммы, видеограммы и видеофонограммы. На занятиях по языку АВСО играют исключительно важную роль, так как своим содержанием реализуют дидактический принцип наглядности и способствуют значительной оптимизации учебного процесса. За последние годы предпочтение стало отдаваться видеофонограммам в виде кинофильмов, видеофильмов, телефильмов, а также компьютерным программам, ориентированным на возможности дистантного обучения, использование Интернета и компьютерных сетей.

В качестве источника демонстрации аудиовизуальных средств используются специальная аппаратура и технические приспособления

¹ Описание технологии «Ролевые игры» см. в главе «Обучение говорению».

(ТСО), подразделяемые на звукотехнические, светотехнические, звуко-светотехнические и средства программированного обучения (СПО).

Центральным компонентом системы средств обучения является *учебник*, содержащий языковой материал, тексты, комментарий к ним, образцы устной и письменной речи, подлежащие усвоению в ходе обучения и способствующие формированию коммуникативной компетенции. Учебники классифицируются в зависимости от того метода обучения, концепцию которого они реализуют. В связи с этим выделяются следующие типы учебников: грамматико-переводные, сознательно-практические, сознательно-сопоставительные, аудиовизуальные, аудиолингвальные, коммуникативные, интенсивные.

Средства обучения образуют типовой учебный комплекс, предназначенный для разных этапов обучения и ориентированный на разные контингенты учащихся. Обязательными компонентами комплекса являются учебник, книга для преподавателя, аудиовизуальное приложение. Все другие компоненты являются дополняющими учебник, и их содержание не должно выходить за рамки содержания учебной программы, положенной в основу учебника.

Резюме

1. Понятие системы как упорядоченного и внутренне организованного множества взаимосвязанных объектов играет исключительно важную роль в современной науке. Системный подход, разрабатываемый на основе этого понятия, позволяет раскрыть внутренние связи в той или иной совокупности явлений.

Применительно к обучению языку система рассматривается как совокупность основных компонентов учебного процесса, к которым принято относить следующие: подходы к обучению, цели и задачи, содержание, принципы, процесс, методы, средства, организационные формы обучения. Доминирующая роль в системе обучения принадлежит целям обучения, которые формируются под влиянием среды и являются ответом преподавателей и методистов на социальный заказ общества: чему, как и с помощью чего обучать на занятиях по языку. Функционирует система в виде учебного процесса, который является его организационно-структурной единицей, формой же реализации системы являются учебные действия и операции, выполнение которых в итоге ведет к формированию речевых умений и навыков.

2. Так как центральным компонентом системы является обучение как процесс совместной деятельности преподавателя и учащихся на уроке, то с методической точки зрения для эффективности функционирования системы, отвечающей целям и задачам обучения, важно различать обучение контактное и дистантное, активное и информативное, контекстное и внеконтекстное, интуитивное и сознательное, ориентированное на учителя либо на ученика.

3. Профиль обучения относится к числу базисных категорий методики. Это понятие используется для обозначения типа обучения иностранному языку, характеризующего особенности организации учебного процесса в данном учебном заведении. Занятия в рамках того или иного профиля должны отражать потребности учащихся в иностранном языке с учетом их будущей специальности или профессиональной ориентации. В методической литературе получили научное обоснование следующие профили обучения: дошкольный, школьный, нефилологический, филологический, курсовой, дистанционный. Показателем сформированности профиля применительно к обучению языку следует считать наличие Федерального государственного образовательного стандарта, программы, учебных пособий и методик преподавания языка в рамках данного профиля. Профиль обучения определяет оптимальные условия для функционирования системы обучения иностранному языку, включающей цели и задачи обучения, содержание, методы, принципы, средства, процесс, организационные формы обучения.

4. Термин *технологии обучения* (или *педагогические технологии*) используется для обозначения совокупности приемов работы учителя (способов его научной организации труда), с помощью которых обеспечивается достижение поставленных на уроке целей обучения с наибольшей эффективностью за минимально возможный для их достижения период времени.

К современным образовательным технологиям относят дистанционное обучение, использование языкового портфеля, выполнение проектов, технологию «кейс-стади» и некоторые другие.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Перечислите компонентный состав системы обучения иностранному языку. Почему целям обучения в системе обучения отводится ведущая роль?
2. Дайте определение понятия «профиль обучения». Почему это понятие относится к числу базисных категорий методики?
3. Какие профили обучения вам известны? Каковы методические основания для выделения разных профилей?
4. Приведите примеры современных технологий обучения.
5. Охарактеризуйте содержание современной системы средств обучения. Почему учебник считается главным компонентом такой системы?

ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ЯЗЫКАМ

3.1. Подходы к обучению иностранным языкам с точки зрения объекта обучения

Термин **подход к обучению** (от англ. *approach* — подход, подступ) означает исходные положения, которыми пользуются методисты относительно природы языка и способов овладения им.

Термин был введен в научный обиход английским методистом А. Энтони (1963). Будучи компонентом системы обучения языку, подход выступает в качестве самой общей методологической основы обучения, характеризуя существующие точки зрения на предмет обучения (язык) и возможности овладения им в процессе обучения. Если проанализировать существующие подходы к обучению языку, то можно заметить, что одним из оснований для их выделения является объект обучения (язык, речь, речевая деятельность).

При характеристике подходов к обучению с точки зрения объекта обучения можно говорить о языковом, речевом, речедетельностном подходах.

Для *языкового подхода*, представителями которого были О. Есперсен, Л. Блумфильдт, В. Г. Гак, А. И. Смирницкий, характерна ориентация занятий на овладение языком как системой, состоящей из единиц языка разного уровня и правил их построения и использования в общении. Перевод при таком подходе используется в качестве основного источника обучения, которое осуществляется на основе изучения моделей предложений, выступающих в качестве речевых образцов для образования по аналогии однотипных фраз. Для закрепления введенных образцов используются тренировочные (языковые) упражнения. Обобщающие же сведения лексико-грамматического характера даются в виде правил и инструкций с использованием наглядных схем и пояснений на родном языке учащихся. Текст при языковом подходе и вербальные средства наглядности являются главным источником учебной информации и средством ее усвоения. Этот подход к обучению получил реализацию в рамках грамматико-переводного метода. В то же время преподавателями признавались недостатки такого подхода, выражавшиеся в недостаточном владении языком как средством общения, что требовало «доучивания» на различных разговорных курсах.

Речевой подход, возникший как реакция на недостатки языкового подхода, ориентирует преподавателя на обучение речи как способу формирования и формулирования мыслей с помощью усвоенных

единиц языка в процессе общения. Возникнув на пороге XX столетия и положив начало господству беспереvodных методов обучения, речевой подход получил воплощение в рамках прямого и натурального методов и их современных модификаций в виде аудиовизуального и аудиолингвального методов обучения. Научные основы такого подхода связаны с именами выдающихся методистов Германии — М. Берлиц (M. Berlitz), Франции — Ф. Гуэн (F. Gouin), П. Риванк (P. Rivanc), Англии — Г. Суит (H. Sweet), США — Ч. Фриз (Ch. Fries), Р. Ладо (R. Lado), Югославии — П. Губерина (P. Guberina). Обучение языку при таком подходе строится на основе речевых образцов, отражающих содержание актуальных для обучающихся сфер, тем и ситуаций общения. Этот подход особенно эффективным оказался на начальном этапе, когда учащиеся овладевают речевыми образцами, характерными для бытовой сферы общения и обеспечивающими реализацию элементарных коммуникативных намерений в таких местах общения, как магазин, столовая, почта, библиотека, школа, поликлиника и др.

При *речедейательностном подходе* в качестве объекта обучения выступает речевая деятельность как процесс приема и передачи информации, обусловленный ситуацией общения и опосредствованный системой языка. Названный подход можно рассматривать как попытку развития и совершенствования речевого подхода с позиции психологической теории деятельности и коммуникативной лингвистики. Речедейательностный подход был реализован в концепции сознательно-практического (Б. В. Беляев) и коммуникативного (Н. И. Гез, Е. И. Пассов) методов обучения.

3.2. Подходы к обучению иностранным языкам с точки зрения способа обучения

Способ обучения является вторым основанием для выделения подходов к обучению иностранным языкам.

С точки зрения способа обучения языку речь может идти о прямом, сознательном, деятельностном подходах к обучению.

Прямой (или интуитивный) подход предполагает овладение языком путем слушания и интуитивного усвоения единиц языка при исключении родного языка из системы обучения. При этом считается, что учащиеся в процессе занятий повторяют путь овладения родным языком, который носит неосознанный и подражательный характер. Этот подход к обучению базируется на бихевиористской (от англ. *behaviour* — поведение) теории учения, возникшей в конце XIX в. (ее основоположником считается американский психолог Э. Торндайк) и долгие годы считавшейся ведущим направлением в психологии. Согласно этой теории, процесс учения заключается в установ-

лении связи между стимулами и реакциями на них и упрочении этих связей. В основе же владения языком лежат навыки, формируемые в результате многократного повторения предъявляемых стимулов. Несмотря на существующую критику бихевиоризма за игнорирование его представителями социальной природы психики и, как следствие этого, примитивизацию поведения человека, идеи бихевиоризма получили широкое распространение при формировании различных теорий обучения и были использованы для психологического обоснования ряда популярных методов обучения, в том числе прямого, натурального, аудиовизуального, аудиолингвального, а также одного из направлений программированного обучения, разработанного в 1960-е гг. представителем американского бихевиоризма Б. Ф. Скиннером. Критика же в адрес прямого подхода, базирующегося на идеях бихевиоризма, обычно связана с имеющимся в рамках этого подхода преувеличением роли интуитивного начала над сознательным в процессе обучения и той роли, которая отводится схеме «стимул — реакция», согласно которой неоправданно большое значение придается тренировочным упражнениям, рассчитанным на механическое выполнение.

Сознательный (или когнитивный) подход к обучению (от англ. *cognition* — знание, познание) возник как реакция на прямой подход с его установкой на интуитивное овладение языком. Он предполагает осознание, понимание учащимися единиц языка (для чего даются соответствующие пояснения) и формирование способности объяснять выбор и употребление таких единиц в процессе общения. В противоположность принципу интуитивизма, характерному для прямого подхода, при сознательном подходе ведущим принципом обучения считается принцип сознательности.

Основоположителем когнитивной теории обучения, положенной в основу сознательного подхода, является американский психолог Дж. Брунер, который в книге «Психология познания» (М., 1977) обосновал три процесса, имеющих место при овладении любым предметом, в том числе и языком: 1) получение новой информации в виде знаний; 2) закрепление приобретенных знаний, их расширение и применение при решении новых задач; 3) проверка адекватности применения сформированных знаний, навыков, умений некоторым исходным требованиям.

С позиций когнитивной теории обучения в рамках сознательного подхода методистами была обоснована теория поэтапности развития навыков и умений, включающая четыре стадии усвоения материала: ознакомление — тренировка (закрепление) — применение (развитие) — контроль.

Когнитивный подход получил методическую реализацию прежде всего в сознательно-практическом методе обучения (его психологические основы были разработаны Б. В. Беляевым, 1965).

Когнитивный подход, предполагающий овладение языком на основе практически необходимых знаний, получил современную

интерпретацию в рамках *коммуникативно-когнитивного подхода*, предложенного А. В. Щепиловой (Щепилова, 2003). С позиции данного подхода учебный процесс должен быть организован путем решения учащимися коммуникативных и познавательных задач с помощью самостоятельного выбора средств и стратегий обучения и сопоставительных приемов овладения языком.

Основы *деятельностного подхода* к обучению были заложены в работах психологов С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, рассматривавших деятельность в качестве основы и движущей силы развития личности. Главными структурными компонентами деятельности при этом являются действия речевого и неречевого характера, имеющие свои мотивы, способ выполнения и результат.

В методике преподавания иностранных языков деятельностный подход получил интерпретацию в *коммуникативно-деятельностном подходе* к обучению, обоснование которого было предложено И. А. Зимней (1991) и получило развитие в работах И. Л. Бим (1998).

Суть такого подхода означает, что обучение языку носит деятельностный характер, поскольку реальное общение на занятиях осуществляется посредством речевой деятельности, с помощью которой участники общения стремятся решать реальные и воображаемые задачи. Средствами же осуществления деятельности являются задания трех видов:

- ролевые игры, с помощью которых организуется учебное общение в соответствии с разработанным сюжетом, распределенными между учащимися ролями и межролевыми отношениями;
- проблемные ситуации с использованием речемыслительных заданий, предусматривающих выполнение действий, основанных на критическом рассуждении, предположении, догадке, интерпретации фактов, умозаключении и др.;
- свободное (спонтанное) общение, которое на занятиях имеет следующие особенности: его содержание не всегда предсказуемо, требуется активная мобилизация речемыслительных резервов и предшествующего речевого опыта, используются разнообразные коммуникативные стратегии, позволяющие передать содержание высказывания при недостаточной сформированности языковой базы. Материалом для заданий этого типа обычно являются ситуации реального общения.

Коммуникативно-деятельностный подход означает также, что в центре обучения находится обучающийся как субъект учебной деятельности, а система обучения предполагает максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучаемого, а также его интересов. Деятельностный характер обучения предполагает организацию занятий как учебной деятельности, направленной на постановку и решение учащимися конкретных учебных задач с использованием перечисленных

выше заданий. Объектом обучения с позиции названного подхода является речевая деятельность в таких ее видах, как слушание, говорение, чтение, письмо. Коммуникативно-деятельностный подход ориентирует занятия по языку на обучение общению, использование языка с целью обмена мыслями. Для этого основное внимание на уроке уделяется созданию и поддержанию у обучающихся потребности в общении и усвоению в процессе общения профессионально значимой и представляющей общекультурную ценность информации.

Названный подход реализует основные требования к современному учебному процессу: коммуникативное поведение преподавателя на уроке; использование заданий, воссоздающих ситуации общения реальной жизни и предполагающих выполнение учебных действий в рамках таких ситуаций; параллельное усвоение грамматической формы и ее функции в речи (это обстоятельство приводит к сокращению количества выполняемых на занятиях тренировочных упражнений и повышению роли упражнений речевой направленности); учет индивидуальных особенностей учащегося при ведущей роли его личностного аспекта, ситуативности процесса обучения, рассматриваемого и как способ стимулирования речевой деятельности, и как условия развития речевых умений.

Методическим содержанием коммуникативно-деятельностного подхода являются способы организации учебной деятельности, связанные в первую очередь с широким использованием коллективных форм работы, с решением проблемных задач, с сотрудничеством между преподавателем и учащимися.

Конечной целью обучения при этом подходе является формирование и развитие межкультурной коммуникативной компетенции, т. е. готовности и способности учащихся к речевому общению средствами иностранного языка. Межкультурная коммуникативная компетенция в таком случае формируется во всех видах речевой деятельности в их взаимодействии, а объем и уровень сформированности каждого вида речевой деятельности определяется Федеральным государственным образовательным стандартом и отражающими содержание стандарта программами. Интерпретациями деятельностного подхода на занятиях по языку является *обучение в сотрудничестве* в отечественной методике и так называемый *learner-centered approach* (центрированный на ученике подход к обучению иностранным языкам) — в зарубежной методике.

Особенности обучения в сотрудничестве сводятся к созданию условий для активной совместной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях. Обучение при таком подходе организуется в малых группах, состоящих из трех-четырех человек разного уровня подготовки по языку (сильный, средний, слабый); при выполнении одного задания в группе учащиеся ставят в такие условия, при которых успех или неуспех одного из них отражается на результате

всей группы. Таким образом, каждый ученик отвечает не только за результаты своей работы (что характерно для традиционного обучения), но и за результат всей группы.

Сторонники подхода стремятся к максимальной передаче на занятиях инициативы самому учащемуся. Такой подход противопоставляется традиционному, когда учитель является главным действующим лицом в учебной деятельности обучающегося, обеспечивая передачу знаний и контроль за их усвоением. Центр обучения смещается на ученика, задача же учителя заключается в том, чтобы раскрыть личностный потенциал учащихся и помочь им в выборе стратегии овладения языком, в наибольшей степени отвечающей индивидуальным особенностям обучающегося.

Как свидетельствует опыт преподавания (Полат, 1998), обучение в сотрудничестве позволяет значительно увеличить время речевой практики каждого ученика на уроке. Учитель же берет на себя роль организатора самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся. Обучение в сотрудничестве позволяет акцентировать внимание на самостоятельном добывании учащимися информации, ее критическом осмыслении и усвоении. Большие возможности этого направления в обучении связаны с использованием глобальной сети Интернет.

3.3. Подходы к обучению иностранным языкам с точки зрения целей обучения

Следующим основанием для выделения подходов к обучению иностранным языкам является цель обучения.

С точки зрения целей обучения можно выделить компетентностный и межкультурный подходы.

Переход России на компетентностно-ориентированное образование было закреплено в «Программе модернизации российского образования до 2010 г.» и получило подтверждение в Федеральных государственных образовательных стандартах последнего поколения. *Компетентностный подход* имеет в первую очередь общедидактическую направленность, а целью ставит преодоление в образовательном процессе разрыва между знаниями учащихся и их практической деятельностью. Он претендует на свое применение во всех отраслях образования, в том числе и в преподавании иностранного языка. Согласно этому подходу, в разработке основ которого участвовали многие известные ученые (Баранников, 2012; Зимняя, 2004; и др.), целью образования должна быть не только совокупность знаний, навыков, умений, а набор компетенций, отражающих реальную способность обучающихся самостоятельно решать возникающие перед ними практические задачи.

Компетентностный подход в качестве одной из основных целей обучения иностранному языку выдвигает формирование межкультурной коммуникативной компетенции. Результаты обучения языку формулируются в общедидактических категориях «знать», «уметь», «владеть».

Суть компетентностного подхода в преподавании иностранных языков нашла отражение в «Программе по дисциплине “Иностранные языки” для подготовки бакалавров (неязыковые вузы)» (Перфилова, 2011) в виде следующих положений:

- ориентация на результативную составляющую учебного процесса;
- описание совокупности компетенций, обеспечивающих успешное межкультурное профессиональное / деловое общение;
- формирование компетенций, значимых для общения в условиях реальной компетенции;
- соотнесенность коммуникативных умений с общепризнанными уровнями владения иностранным языком;
- соответствие содержания обучения современным образовательным концепциям;
- соучастие преподавателей и студентов в планировании и оценке достигнутых результатов;
- передача студентам задач, связанных с организацией самостоятельной / совместной учебной деятельности.

Что касается реализации перечисленных положений компетентностного подхода в условиях реального учебного процесса, то для него характерно следование следующим методическим принципам обучения:

- аутентичность используемых учебных материалов;
- направленность учебного процесса на формирование коммуникативных умений, необходимых для понимания иноязычной речи и ее самостоятельного порождения в ходе устного и письменного общения;
- использование в учебном процессе рефлексии и самооценки, способствующих развитию автономности студентов;
- интегративность овладения речевыми средствами и умениями;
- включение элементов профессионализации в учебный процесс;
- учет междисциплинарных связей при отборе компонентов содержания обучения.

Межкультурный подход связан с компетентностным подходом через понятие «межкультурная коммуникативная компетенция» и является переосмыслением компетентностного подхода с позиции диалога культур.

Межкультурный подход к обучению иностранным языкам предполагает рассмотрение взаимосвязи культуры и коммуникации. Влияние культуры на процесс коммуникации чрезвычайно велико

в языковом, психологическом и поведенческом аспектах, что признают культурологи и исследователи межкультурной коммуникации (Верещагин, Костомаров, 1990; Сафонова, 1991; Сысоев, 1991; Тер-Минасова, 2007; и др.). В Европе одним из первых начал говорить о необходимости одновременного изучения не только иностранного языка, но и культуры Дж. ван Эк (van Ek, 1986).

Межкультурный подход является одним из наиболее популярных в современной лингводидактике и методике обучения иностранным языкам. Ему посвящены работы исследователей как в России (Г. В. Елизарова, С. Г. Тер-Минасова, В. П. Фурманова, И. И. Халева, и др.), так и за рубежом (M. Byram, G. Heinrici, D. Roesler, H. J. Krumm).

В рамках межкультурного подхода изучается взаимодействие коммуникантов как носителей двух культур, или, иными словами, «как вычлененные в ходе кросс-культурных и социокультурных исследований поведенческие особенности носителей различных культур влияют на взаимодействие индивидов как носителей этих культур»¹.

В конце 1980-х гг. произошло смещение научных интересов в область культуры: предметом научного описания и изучения на занятиях по языку становится прежде всего культура носителей изучаемого языка. Научный и методический поиски этого направления связаны с работой Ю. Н. Караулова «Русский язык и языковая личность» (1987). Они получили воплощение в развивающейся области языкознания и методики — лингвокультурологии (Воробьев, 1997) и методическое обоснование в концепции коммуникативного иноязычного образования Е. И. Пассова (Пассов, 2000).

Сторонники межкультурного подхода опираются на понятие «коммуникативная культура», которая определяется как фрагмент национальной культуры, отвечающий за коммуникативное поведение нации (Стернин, 2000). Коммуникативная культура характеризует те социальные отношения, которые возникают между людьми в процессе общения. Однако, поскольку социальные отношения различаются в каждом конкретном обществе, будут различаться и коммуникативные культуры.

В 1990-х гг. применительно к обучению иностранным языкам в отечественной методике был предложен *социокультурный подход* (Сафонова, 1991, 1996; Сысоев, 1991), направленный на формирование коммуникативных и общекультурных умений пользоваться языком как средством межкультурного общения. В качестве средства обучения в этом подходе выступает система проблемных культуроведческих заданий, направленных на использование иностранного языка и социокультурной компетенции в ситуациях межкультурного общения. Эту концепцию можно рассматривать в качестве одного из вариантов межкультурного подхода к обучению.

¹ Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. — СПб., 2005. — С. 198.

Такой подход к обучению языку предполагает в процессе занятий тесное взаимодействие изучаемого языка и культуры его носителей. Результатом же обучения является формирование как коммуникативной, так и социокультурной компетенций, обеспечивающих использование языка в условиях определенного культурного контекста на основе диалога культур.

Суть этого подхода сводится к следующим положениям:

1. Путь овладения языком является образовательным процессом, содержание которого — культура страны изучаемого языка. Таким образом, иноязычная культура — это все то, что является источником иноязычного культурного образования в его четырех аспектах: познавательном, развивающем, воспитательном и учебном.

2. В познавательном плане основой обучения в рамках названного подхода является диалог культур как сопоставление фактов из области художественного творчества (идеи, темы, проблематика, нравственные и эстетические ценности, жанры, художественные способы выражения) и образа жизни носителей языка. Это направление изучения языка и культуры за последние годы особенно активно развивается в рамках новой научной дисциплины — сопоставительного лингвострановедения (Мамонтов, 2010).

3. В воспитательном плане при социокультурном подходе акцент делается на выявлении общих нравственных ориентиров в жизни двух народов и существующих между ними различий.

4. Основная задача обучения в рамках этого подхода — формирование стойкой мотивации к изучению языка и иноязычной культуры в диалоге с родной.

5. Учебная цель обучения сводится к формированию коммуникативной и социокультурной компетенций с опорой на родной язык учащихся. Сопоставление двух языков должно способствовать снятию трудностей овладения иностранным языком и преодолению интерференции, особенно ощутимой на начальном этапе обучения при усвоении звукового строя языка.

Резюме

1. Подход к обучению является базисной категорией методики, дающей представление о взглядах исследователей языка и методистов как на сам язык, так и на способы овладения им. Будучи компонентом системы обучения языку, подход выступает в качестве самой общей лингводидактической основы обучения и определяет избранную стратегию обучения, которая служит основанием для выбора методов и приемов преподавания языка.

2. В качестве основания для классификации подходов к обучению используются способы обучения языку (прямой, сознательный, деятельностный подходы), либо объект обучения (языковой, речевой),

речедетельностный подходы), либо цель обучения (компетентностный, межкультурный подходы).

3. В современной методике деятельностный подход (коммуникативно-деятельностный, личностно-деятельностный) рассматривается в качестве теоретической базы обучения языку. Для такого подхода характерно обучение с ориентацией на овладение разными видами и формами речевого общения, максимальный учет индивидуальных особенностей и интересов учащихся, выступающих в качестве активного субъекта учебной деятельности. Современные варианты этого подхода реализуются в виде централизованного на учащемся обучении, обучении в сотрудничестве, проблемном обучении и др. Ведущими подходами в современной методике также рассматриваются компетентностный и межкультурный подходы к иноязычному образованию. Результатом реализации этих подходов в процессе овладения языком и культурой изучаемого языка является формирование межкультурной коммуникативной компетенции.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что в методике понимается под термином «подход к обучению»?
2. Перечислите известные вам подходы к обучению. Каковы основания для их выделения?
3. В чем суть компетентностного подхода? Какое влияние оказали идеи такого подхода на определение целей обучения иностранному языку?
4. Взгляды каких ученых на язык и культуру оказали значительное влияние на развитие методики?

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ

4.1. Цель обучения: понятие и виды

Цель обучения языку есть заранее планируемый результат деятельности по овладению языком, достигаемый с помощью различных приемов, методов и средств обучения.

Цели обучения определяются потребностями общества, заинтересованного в подготовке всесторонне образованного человека, хорошо владеющего избранной им специальностью. Они сформулированы в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2013), ориентирующем среднюю и высшую школы на подготовку обучаемого к интеграции в системы национальной и мировой культур.

Цели обучения должны соответствовать социальному заказу общества и одновременно быть реальными для достижения учащимися в конкретных условиях обучения. Будучи компонентом системы обучения, они оказывают воздействие на выбор содержания, методов, средств, организационных форм обучения, что дает основание относить цели к числу базисных категорий методики и одновременно к одному из ведущих компонентов системы обучения.

На протяжении развития методики вопрос о том, какая цель обучения является ведущей, решался неоднозначно. Так, в XVIII — начале XIX в. в качестве ведущей рассматривалась *общеобразовательная цель*, согласно которой изучение иностранного языка в школе преследовало задачу развития логического мышления и расширения кругозора учащихся. Поэтому основными объектами обучения были грамматика, чтение и перевод текстов. Для этого широко использовался грамматико-переводный метод. Характерно в связи с этим высказывание К. Д. Ушинского: «Главной целью изучения каждого иностранного языка должно быть знакомство с литературой, потом умственная гимнастика и, наконец, уже если возможно, практическое овладение изучаемым языком»¹.

В современной методике ведущей целью обучения иностранным языкам принято считать *стратегическую цель*, которая рассматривается как формирование в процессе обучения языку *вторичной языковой личности*, т. е. достижение такого уровня владения языком,

¹ Ушинский К. Д. Родное слово // Избр. педагогические сочинения. — М., 1954. — С. 553.

который присущ носителю языка (языковой личности). Если под языковой личностью подразумевается носитель языка, то под вторичной языковой личностью — лицо, владеющее языком, который для него является неродным.

В настоящее время вторичная языковая личность рассматривается в качестве базовой категории лингводидактики. Термин «вторичная языковая личность» был введен в научный оборот Ю. Н. Карауловым (1987) и восходит к понятию «языковая личность», впервые использованному В. В. Виноградовым. Лингводидактическое толкование вторичной языковой личности было предложено И. И. Халеевой (1989), которая в структуре вторичной языковой личности выделяет три уровня: 1) вербально-семантический (знание системы языка и умение ею пользоваться в различных ситуациях общения); 2) когнитивный (знание понятий, идей, представлений, складывающихся в картину мира носителей изучаемого языка и культуры); 3) прагматический (возможность реализовать свои цели, мотивы, интересы, оценки в процессе речевой деятельности). В результате овладения иностранным языком языковая личность приобретает черты вторичной языковой личности, способной проникнуть в «дух» изучаемого языка, в «плоть» культуры того народа, с которым должна осуществляться межкультурная коммуникация.

Помимо стратегической, в методике выделяют следующие цели обучения: практическую, общеобразовательную, воспитательную, развивающую.

При характеристике целей обучения следует разграничивать понятия *цель обучения* и *задача обучения*. Задачи обучения — это объективное отражение целей обучения применительно к конкретному этапу и условиям занятий. В рамках одной и той же цели могут решаться разные задачи обучения. Они формулируются в виде перечня знаний, навыков, умений, реализуемых в рамках сфер, тем, ситуаций, тактик общения и направленных на достижение поставленных целей. При этом важно, чтобы задачи были адекватны целям обучения. Так, в рамках реализации практической цели ее задачами могут быть развитие навыков и умений устной и письменной речи, формирование одного из видов компетенций и др. Эффективность занятий часто снижается из-за неумения преподавателя четко определить и довести до учащихся задачи, решаемые на уроке.

4.2. Практическая цель

Реализация практической цели предполагает овладение учащими-ся языком как средством общения, овладение комплексом компетенций, составляющих межкультурную коммуникативную компетенцию, а также формирование ряда общеучебных умений (таких, как умение работать с книгой, делать учебные записи, пользоваться современ-

ными технологиями обучения), обеспечивающих эффективность овладения языком в заданных параметрах. Таким образом, практическая цель в современной методике понимается шире, нежели только способность к коммуникации, приобретаемой в процессе обучения (часто практическая и коммуникативная цели рассматривались как синонимичные понятия).

В основе межкультурной коммуникативной компетенции лежит комплекс языковых знаний и речевых навыков и умений, которые формируются и усваиваются в ходе занятий. Она означает способность человека средствами изучаемого языка осуществлять речевое общение в той или иной сфере деятельности.

Термин «коммуникативная компетенция» предложил американский социолингвист Д. Хаймз, который развил теорию трансформационной грамматики и модель порождения речи американского лингвиста Н. Хомского. Под компетенцией Н. Хомский понимал способность человека понимать и продуцировать правильные в языковом отношении предложения, в основе которых лежат усвоенные человеком языковые знания и правила их соединения (Хомский, 1972).

Хаймз расширил понимание компетенции, предложенное Н. Хомским. Для речевого общения, справедливо утверждал Д. Хаймз, недостаточно знать только единицы языка и правила их применения; для этого необходимо знание культурных и социально значимых обстоятельств. Д. Хаймз трактовал коммуникативную компетенцию как интегральное образование, которое включает наряду с лингвистическими, социокультурные и ряд других компонентов, входящих в состав компетенции коммуникативной.

В современной лингводидактике мысль об интегративном характере коммуникативной компетенции получила разработку в исследованиях, проводимых экспертами стран Совета Европы начиная с 1971 г., в области компетенции и уровней владения языком. Результат этих исследований был представлен в документе «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» (Страсбург, 2001; русская версия — М., 2003). В этой публикации компетенция (в широком понимании) определяется как сумма знаний, умений, личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия.

В публикациях российских методистов межкультурная коммуникативная компетенция получила детальную разработку. В ее состав включают следующие виды компетенций: лингвистическую, социокультурную, социолингвистическую, дискурсивную, прагматическую, стратегическую и др. Компонентный состав у разных исследователей различается, но все они подчеркивают интегративный характер межкультурной коммуникативной компетенции.

Достаточно широкое понимание практической цели обучения иностранным языкам дифференцируется в зависимости от конкретных

условий обучения. Так возникает проблема уровня практического владения языком и необходимость выделять *промежуточные* и *конечные цели обучения* по каждому виду устного и письменного общения (слушания, говорения, чтения и письма) в рамках каждого этапа и профиля обучения.

Преподаватель должен иметь четкое представление о промежуточной и конечной целях обучения (они перечислены в соответствующих программах), что определяет выбор методов, приемов и средств обучения, обеспечивающих достижение поставленных целей. Практическая цель обучения имеет разное содержательное выражение и разные уровни реализации в зависимости от этапа и профиля обучения. Цели обучения могут быть *избирательными* (овладение одним из видов речевой деятельности) и *комплексными* (овладение средствами языка и видами речевой деятельности в разных видах и формах). Избирательные цели обучения характерны для занятий на языковых курсах, когда программа занятий строится с учетом интересов и потребностей учащихся, а комплексные — для условий пролонгированного обучения, характерного для занятий в средней и высшей школах.

На занятиях со студентами-филологами в качестве конечной цели выдвигается свободное владение языком в его устной и письменной формах в границах, близких к уровню владения языком его носителями, приобретение знаний о системе языка и умений пользоваться такими знаниями в будущей профессиональной деятельности. При этом профессиональная деятельность преподавателя и переводчика предъявляет более высокие требования к уровню владения языком в сравнении с другими категориями специалистов.

В рамках практической цели в качестве задач обучения выделяются предметные, языковые, речевые, общеучебные, социокультурные, профессиональные.

Предметные задачи включают предметное содержание, которое с помощью языкового и речевого материала может быть передано в процессе общения. Сюда входят сферы, темы, ситуации общения, коммуникативные интенции, составляющие основу планируемого речевого акта.

Языковые задачи предполагают овладение учащимся набором предусмотренных программой языковых единиц и формирование на этой основе знаний и фонетических, лексических, грамматических навыков и умений, обеспечивающих возможность пользоваться языком как средством общения, продуктивного усвоения.

Речевые задачи реализуются в процессе формирования и развития коммуникативных умений на основе языковых и социокультурных знаний в рамках предметного содержания речи (сфер, ситуаций и тем общения). Решаемые в ходе обучения речевые задачи уточняются по видам общения (аудирование, говорение, чтение и письмо), определяющим содержание формируемой межкультурной коммуникативной

компетенции для достижения определенного уровня владения иностранным языком и культурой.

Общеучебные задачи решаются в ходе приобретения умений работать с книгой, словарем, техническими средствами, делать учебные записи и др.

Социокультурные задачи направлены на приобретение страноведческих и лингвострановедческих знаний, навыков, умений, составляющих основу социокультурной компетенции.

Профессиональные задачи в рамках школьного курса языка связаны с приобретением знаний и развитием навыков и умений, полезных для выбора школьниками будущей профессиональной деятельности. Такие задачи решаются в процессе чтения и обсуждения текстов профильной направленности, при подготовке рефератов и выполнении проектных заданий. В вузе в результате решения профессиональных задач средствами иностранного языка формируется профессиональная коммуникативная компетенция.

4.3. Общеобразовательная цель

Общеобразовательная цель обучения предполагает использование изучаемого языка для повышения общей культуры учащихся, расширения их кругозора, знаний о стране изучаемого языка и — посредством языка — об окружающем мире в целом. Эта цель обучения достигается в процессе анализа используемых на занятиях текстов, бесед с учащимися, обсуждения актуальных проблем, при просмотре видеофильмов и др. При реализации этой цели улучшается практическое владение не только изучаемым, но и родным языком в результате сопоставления систем двух языков и существующих в них способов выражения мыслей. Достижение общеобразовательной цели вносит вклад в развитие логического мышления учащихся (такие задания, как составление плана, тезисов, рассказ по плану), а также способствует совершенствованию культуры общения, приемов умственного труда (работа с книгой, справочной литературой).

Достижение общеобразовательной цели предусматривает приобретение учащимися страноведческих и лингвострановедческих знаний.

Страноведческие знания включают сведения о стране изучаемого языка, в них входит информация о географических и природных условиях страны изучаемого языка, его государственном устройстве, культуре и ее вкладе в мировую культуру, образовательных учреждениях, праздниках, знаменательных датах и др.

Лингвострановедческие знания включают сведения о национально-культурной специфике речевого общения носителя языка, содержащиеся в своем составе безэквивалентную лексику, фоновые знания, имена собственные, пословицы, поговорки, фразеологизмы, названия предметов и явлений традиционного и нового быта, особенности

поведения и этикета, которые на занятиях по языку рассматриваются с точки зрения отражения в них культуры, национально-психологических особенностей, опыта людей, говорящих на данном языке. При этом расширяется лингвистический кругозор учащихся. Подобные знания создают благоприятные возможности для лучшего понимания родного языка и участия в диалоге двух культур — родной и иностранной.

Формирование общеобразовательной цели обучения предполагает углубление и расширение общекультурных знаний о языке, страноведческих знаний о стране изучаемого языка, знакомство с историей страны, достижениями в разных сферах жизни, а также формирование и обогащение собственной картины мира на основе знакомства с языком и культурой других стран.

4.4. Воспитательная цель

Воспитательная цель обучения реализуется через отношение обучающегося к языку и культуре его носителей и предполагает решение задач, обеспечивающих формирование:

- уважительного и доброжелательного отношения к народу, язык которого стал предметом изучения;
- системы моральных ценностей и оценочно-эмоционального отношения к миру;
- положительного отношения к языку, культуре народа, говорящего на этом языке, отношения, способствующего развитию взаимопонимания, толерантности;
- понимания важности изучения иностранного языка и потребности пользоваться им как средством общения в условиях международного сотрудничества;
- чувства справедливости, осознанного отношения к нравственным поступкам и действиям людей, желания разобраться в возникшей ситуации, сделать правильный нравственный выбор.

Формирование активной жизненной позиции рассматривается в качестве важной задачи, решаемой в ходе учебно-воспитательной работы. Преподаватель при этом стремится выработать у учащихся чувство ответственности, уважение к окружающим людям, добросовестное отношение к труду. Воспитательная цель реализуется в процессе чтения и обсуждения текстов, во время бесед, встреч с носителями языка, экскурсий. Ее характер и содержание должны строиться с учетом возрастных особенностей учащихся, их интересов, уровня владения языком.

4.5. Развивающая цель

Развивающая цель проявляется в деятельности преподавателя, направленной на развитие языковых способностей учащихся, куль-

туры речевого поведения, общеучебных умений, интереса к изучению языка, таких свойств личности, как устойчивые положительные эмоции, волевые качества, память и др. В процессе развития личности средствами изучаемого языка предполагается решение задач, способствующих формированию:

- механизма языковой догадки и умения переноса сформированных знаний и навыков в новую ситуацию на основе проблемно-поисковой деятельности;
- языковых и речевых способностей к овладению языком (способность к догадке, различению, имитации, логичности изложения, а также чувство языка, компенсаторские способности и др.);
- способности и готовности вступать в иноязычное общение, потребности в дальнейшем самообразовании в изучаемом языке;
- мотивации к дальнейшему овладению культурой страны, язык которой изучается, и ее языком как частью данной культуры;
- психических функций, связанных с речевой деятельностью (видов восприятия, памяти, устойчивого произвольного внимания, словесно-логического мышления);
- эмоционально-волевой сферы (устойчивых положительных эмоций, активности личности, готовности преодолевать трудности, настойчивости в достижении поставленной цели, трудолюбия, любознательности, стремления к самовыражению).

Единство целей обучения позволяет избежать односторонности в обучении, когда одни цели, например практическая, достигаются в отрыве от других целей обучения. Важно также, чтобы цели обучения осознавались учащимися и были им понятны. Если цели станут мотивами учебной деятельности учащихся и будут восприниматься ими как лично значимые, роль обучающегося как объекта обучения может измениться: он станет субъектом деятельности по овладению языком, что положительно скажется на результатах обучения.

Развивающая цель обучения проявляется в процессе роста интеллектуального потенциала учащихся, развития их креативности, способности не только получать, но и самостоятельно добывать знания и обогащать личный опыт в процессе педагогической практики и выполнения заданий, предполагающих групповые формы деятельности, сопоставление и сравнение разных языков и культур.

Резюме

1. Цели обучения языку относятся к числу базисных компонентов системы обучения. Будучи выражением заранее планируемых результатов учебной деятельности, они формируются под влиянием среды и оказывают влияние на выбор содержания, форм, методов, средств обучения. Цели обучения представляют собой отражение объектив-

ных потребностей общества во владении его членами иностранными языками в тот или иной исторический период его развития.

2. В качестве ведущей цели обучения на современном этапе развития методики принято выделять цель стратегическую как формирование вторичной языковой личности, что, соответственно, достигается в ходе реализации практической, общеобразовательной, воспитательной и развивающей целей обучения.

В практическом плане конечной целью овладения иностранным языком является формирование межкультурной коммуникативной компетенции, которая включает в себя ряд взаимосвязанных и взаимозависимых компетенций в виде знаний, навыков, умений и способности ими пользоваться в различных ситуациях общения.

3. Цели обучения реализуются в виде задач обучения, являющихся конкретизацией содержания цели применительно к этапу и условиям обучения. Все цели обучения находятся в тесном взаимодействии друг с другом и направлены на практическое овладение средствами общения и деятельностью общения в ее рецептивных и продуктивных видах в границах уровней, определяемых Федеральным государственным образовательным стандартом и составленными на его основе программами. Согласно стандарту последнего поколения, деятельность учителя иностранного языка в средней школе должна быть направлена:

- на формирование коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире;
- овладение знаниями о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка и умение строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике; умение выделять общее и различное в культуре родной страны и страны/стран изучаемого языка;
- достижение порогового уровня владения иностранным языком, позволяющего выпускникам общаться в устной и письменной формах как с носителями изучаемого иностранного языка, так и с представителями других стран, использующими данный язык как средство общения;
- формирование умения использовать иностранный язык как средство для получения информации из иноязычных источников в образовательных и самообразовательных целях.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте определение понятия «цель обучения». В чем заключаются различия между целями обучения и задачами обучения?

2. Что такое стратегическая цель обучения? Какое содержание вкладывается в это понятие?
3. Прокомментируйте утверждение о том, что изучение иностранного языка вносит вклад в развитие логического мышления учащегося, а также способствует более глубокому познанию своего родного языка.
4. В документе «Европейский языковой портфель» формируемые личностные качества у изучающих иностранные языки характеризуются следующим образом:
 - независимость мышления, самостоятельность, чувство ответственности перед обществом за свои поступки;
 - осознание своей принадлежности к определенному культурному сообществу и чувство гордости за культурное наследие, способность защитить свои права и интересы и в то же время уважительное отношение к правам и интересам других народов;
 - желание избавиться от предрассудков и нетерпимости к другой культуре, понимание и принятие чужой культуры, способность успешно общаться с ее представителями, избегать возможных конфликтов и уметь разрешать их ненасильственным путем.

Можно ли, по вашему мнению, перечисленные качества личности включать в число задач обучения на практических занятиях по обучению иностранному языку и культуре?

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ

5.1. Содержание обучения: понятие, принципы отбора

Под **содержанием обучения** понимается все то, чему преподаватель должен научить, а учащиеся — научиться в процессе обучения.

Конечной целью обучения языку является формирование способности пользоваться языком практически в различных ситуациях общения, поэтому содержание обучения может быть представлено в виде следующих составляющих, реализующих предметную и процессуальную стороны речевой деятельности:

- сферы, темы, ситуации общения, в пределах которых содержание обучения может быть реализовано (предметно-содержательная сторона общения);
- средства общения (фонетические, лексические, грамматические, страноведческие, лингвострановедческие), а также знание того, как такими средствами пользоваться в процессе общения;
- навыки и умения, формируемые в ходе обучения и обеспечивающие возможность пользоваться языком как средством общения, т.е. межкультурная коммуникативная компетенция;
- культура, образующая материальную основу содержания обучения.

Содержание обучения не является постоянным. Оно определяется на разных этапах развития общества Федеральным государственным образовательным стандартом и программой обучения и зависит от целей и этапа обучения.

Так, на филологическом факультете вуза содержание обучения полнее и шире, нежели на нефилологическом, так как в первом случае в качестве цели обучения рассматриваются знание системы языка и практическое владение им в границах, близких к уровню владения языком его носителями, во втором — владение языком в границах, обеспечивающих профессиональную деятельность по избранной специальности. В средней школе содержание обучения направлено на достижение порогового уровня владения языком, достаточного для последующего доучивания в соответствии с потребностями учащихся и избранным ими направлением послешкольного обучения.

Отбор содержания обучения производится с учетом цели и этапа обучения на основе двух принципов.

Первый принцип — необходимость и достаточность содержания для достижения поставленной цели обучения. Другими словами,

предназначенный для усвоения материал должен обеспечивать владение языком (быть достаточным) в рамках поставленной цели.

Второй принцип — доступность содержания обучения для его усвоения. Здесь речь идет об учете возможностей учащегося для усвоения отобранного для занятий материала. Завышение объема учебного материала, который должен быть усвоен учащимися в отведенный программой временной интервал, или труднодоступное изложение материала отрицательно сказывается на его усвоении и, следовательно, является отступлением от требований этого принципа.

5.2. Компоненты содержания обучения

В состав содержания обучения входят *сферы общения* как исторически сложившиеся области коммуникации, включающие различные ситуации, темы общения и речевой материал, а также комплекс знаний, навыков и умений, необходимых для общения в соответствующих сферах и ситуациях.

Описание сфер общения с методической точки зрения впервые было предложено В.Л. Скалкиным (1981). На занятиях по языку обычно выделяют следующие сферы:

- общение в *социально-бытовой сфере* — предполагает возможность удовлетворения личных и бытовых потребностей;
- общение в *учебно-профессиональной сфере* — предполагает удовлетворение потребностей в процессе учебной и профессионально-производственной деятельности;
- общение в *социально-культурной сфере* — удовлетворяет эстетические и познавательные потребности при восприятии и обсуждении произведений литературы и искусства, посещении музеев, отправлении религиозных обрядов и др.;
- общение в ситуациях *официально-деловой сферы* — имеет место в процессе взаимодействия с представителями администрации, государственных учреждений и т. п.

Сферы общения на занятиях иностранным языком реализуются в виде *тем общения*, т. е. того, что участники общения обсуждают. Темы составляют предметное содержание речевого общения. В темы общения входят: а) темы, актуальные для говорящего в сфере его личных интересов и межличностных отношений (человек и его личная жизнь, работа, профессия, образование, воспитание, свободное время, увлечения); б) темы социально-культурного характера (человек и общество, человек и политика, человек и наука, человек и искусство, человек и экономика); в) темы общегуманитарной проблематики (человек и окружающая среда, духовное развитие человека); г) темы профессиональной направленности (ученик как субъект учебной деятельности, педагог как субъект педагогической деятель-

ности, педагогическая деятельность в разных образовательных системах, современные технологии обучения).

Предметное содержание речи в различных сферах общения может быть представлено следующими темами:

- *социально-бытовая сфера*. Повседневная жизнь семьи. Семейные традиции в соизучаемых культурах. Распределение домашних обязанностей в семье. Общение в семье и школе, межличностные отношения с друзьями и знакомыми. Проблемы экологии и здоровья;
- *социально-культурная сфера*. Жизнь в городе и сельской местности, среда проживания, ее фауна и флора. Природа и экология, научно-технический прогресс. Молодежь в современном обществе. Досуг молодежи. Страна изучаемого языка, ее культурные достопримечательности. Основные культурно-исторические вехи в развитии изучаемых стран и России. Вклад России и стран изучаемого языка в развитие науки и культуры. Социально-экономические и культурные проблемы развития современной цивилизации;
- *учебно-трудовая сфера*. Современные профессии, рынок труда и проблемы выбора будущей сферы деятельности. Возможности продолжения образования в высшей школе. Новые информационные технологии. Языки международного общения и их роль в многоязычном мире.

В рамках тем общения могут быть выделены *ситуации общения*. Их можно рассматривать в виде совокупности обстоятельств, в которых реализуется общение. По определению А.А.Леонтьева, ситуация — это «совокупность речевых и неречевых условий, задаваемых нами учащимся, необходимых и достаточных для того, чтобы учащийся правильно осуществил речевое действие в соответствии с намеченной нами коммуникативной задачей»¹.

Различают *условно-речевые* (учебные) и *речевые* ситуации. Первые преобладают на начальном этапе, вторые — на продвинутом этапе обучения. Речевые ситуации играют важную роль в процессе общения, так как они определяют не только содержание коммуникативного акта, но и его структуру, выбор языковых и речевых средств, темп речи и т.д. При описании речевых ситуаций обычно рассматривают: а) тип и жанр события (встреча, урок и др.); б) тему (предмет речи); в) обстановку (время, место); г) социальные роли участников общения; д) правила и нормы, регулирующие общение; е) языковые средства общения.

Важнейшим компонентом ситуации общения и, соответственно, важной составляющей содержания обучения являются *коммуникативные интенции*, или *намерения*. **Интенция** (от лат. *intentio* — стремление) — это направленность сознания, мышления на какой-

¹ Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избр. психологические труды. — М.; Воронеж, 2001.

либо предмет, в основе которого лежит желание, замысел. В качестве интенций выделяются:

- контактоустанавливающие (желание вступить в коммуникацию, поддержать (завершить) беседу, привлечь внимание, представиться, поблагодарить, пригласить, извиниться и др.);
- регулирующие (стремление побуждать собеседника к совершению действия, выражать просьбу (пожелание, согласие), реагировать на побуждение и др.);
- информативные (запрашивать и сообщать об условиях (целях, причинах), расспрашивать, уточнять и др.).

В программах обучения обычно даются перечень речевых ситуаций и их лексико-грамматическое наполнение в соответствии с темой и сферой общения.

Освоение содержания реализуется через овладение *речевым материалом*, включающим тексты и речевые образцы.

Предметное содержание обучения на занятиях по языку реализуется также в виде *текстов*, являющихся продуктом речевой деятельности. Тексты обладают единством темы и замысла, относительной законченностью, связностью, цельностью, внутренней структурой — синтаксической (на уровне предложения и сложного синтаксического целого), композиционной и логической, определенной целенаправленностью и прагматической установкой. Восприятие текста обеспечивается не только языковыми единицами, в них входящими, но и фоновыми знаниями, составляющими его предметное содержание.

Текст всегда характеризуется отнесенностью к тому или иному стилю: разговорному, публицистическому, деловому, научному, художественному. Отбор текстов для занятий иностранным языком проводится с учетом интересов и будущей специальности учащихся. На занятиях с нефилологами — это сфера профессионального общения и обслуживающие ее стили, на занятиях с филологами внимание преимущественно уделяется языку и стилю художественной литературы. Разговорный стиль, для которого характерны преобладание обиходно-бытовой лексики и значительная свобода синтаксических построений, — объект обучения на начальном этапе и в курсовой системе занятий.

С методической точки зрения тексты бывают *аутентичными*, т. е. реальными «продуктами» носителей языка, и *учебными*, т. е. специально подготовленными для учебных целей. Такие тексты подвергаются адаптации, упрощению содержания и структуры с учетом языковой подготовки учащихся. Проблема отбора текстов для занятий и приемы работы с ними на занятиях — одна из актуальных и активно разрабатываемых методических проблем.

Речевой материал также представлен в содержании обучения *речевыми образцами* (типовыми фразами), реализующими содержание отобранных для занятий ситуаций общения и оформляющими

определенные коммуникативные интенции. Так, интенция «Умение что-то купить» в большинстве учебных пособий представлена следующими речевыми образцами: *У вас есть...? Сколько стоит...? Сколько с меня? Мне нужно(-ен, -на)... Покажите мне, пожалуйста...* и др.

Процессуальная сторона содержания обучения касается действий со средствами общения (фонетическими, грамматическими, лексическими), что ведет к формированию соответствующих **знаний, навыков, умений**, а также к овладению речью и речевой деятельностью на изучаемом языке.

Единицы речи усваиваются в результате выполнения тренировочных упражнений, что ведет к формированию соответствующих речевых навыков.

Навык — это операция, достигшая в результате своего выполнения уровня совершенства (автоматизма; безошибочности выполнения). Фонетические навыки обеспечивают звуковое оформление речи, лексические — выбор лексических единиц и их правильность с точки зрения норм языка, сочетание друг с другом, грамматические — правильное оформление сочетаний слов, синтагм, предложений.

Формирование речевых умений является главной задачей в обучении языку, ибо от уровня сформированности умений зависит эффективность участия обучающегося в речевом общении. **Речевое умение** есть способность учащегося участвовать в различных видах речевой деятельности на основе приобретенных знаний и сформированных навыков (умения аудирования, говорения, чтения, письма).

Знание только единиц языка и способов их употребления в речи, однако, явно недостаточно для пользования языком как средством общения. Для этого необходимо познание той культуры, которой пользуется носитель языка для отображения окружающей его действительности. Ведь употребление слов в речи в значительной степени определяется знанием жизни носителей языка. «Язык не существует вне культуры, — писал Э. Сепир, американский языковед, — т.е. вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни»¹.

Сказанное позволяет утверждать необходимость включения в состав содержания обучения еще одного компонента — **культуры** как совокупности опыта людей, язык которых стал предметом изучения.

Слово «культура» многозначно. Применительно к обучению языку наиболее значимым представляется понимание культуры как совокупности результатов деятельности человеческого общества в производственной, общественной и духовной жизни.

Язык и культура в процессе общения тесно связаны между собой. Ведь язык является хранителем культурных ценностей, запечатленных

¹ Сепир Э. Язык. Введение в изучение речи. — М., 1993. — С. 185.

в единицах языка, в устных и письменных текстах. Будучи носителем культуры, язык одновременно является и передатчиком культурных ценностей от одного поколения к другому. Овладевая родным языком, ребенок усваивает вместе с ним и обобщенный культурный опыт предшествующих поколений, говоривших на этом языке. Знакомство же с иностранным языком позволяет овладеть не только новым языковым кодом, но и присущим его носителям образом жизни, обычаями, достижениями культуры.

В результате знакомства с культурой страны изучаемого языка учащиеся приобретают знания, навыки и умения, обеспечивающие возможность межкультурной коммуникации, т. е. способность к взаимопониманию участников коммуникации, принадлежащих к разным национальным культурам.

Овладение межкультурной коммуникацией на занятиях по языку предполагает максимальный учет национальных особенностей культуры носителей языка, к числу которых принято относить:

- фоновые знания, присущие носителям языка как отражение их культуры и отсутствующие в отечественной культуре изучающих язык;
- традиции и обычаи как устойчивые элементы культуры;
- нормы повседневного общения, включая этикет;
- бытовую и художественную культуру как отражение культурных традиций и др.

Важно также иметь в виду, что овладение иноязычной культурой в процессе изучения иностранного языка не начинается с нуля. К началу обучения под влиянием общего социокультурного фона родной среды у учащихся уже сформировалось определенное представление об изучаемой культуре, и задача преподавателя — способствовать либо углублению этого представления, либо преодолению сложившихся стереотипов. Решающим фактором при этом будет влияние родной культуры на представление о культуре страны изучаемого языка. В связи с этим учет родной культуры во взаимодействии с культурой страны изучаемого языка находит отражение как в названии соответствующего принципа обучения (принцип межкультурного взаимодействия), так и в «диалоге культур» как средстве межкультурного общения (Сафонова, 1996). Результатом же знакомства с культурой страны изучаемого языка и овладения способами межкультурного общения является формируемая у учащихся социокультурная компетенция как составная часть межкультурной коммуникативной компетенции.

Социокультурная компетенция обеспечивает возможность не только участвовать в межкультурной коммуникации, но и пользоваться языком на уровне его носителя, т. е. стать языковой личностью, умеющей организовать свое речевое поведение в соответствии не только с нормами изучаемого языка, но и с культурой его носителей.

5.3. Межкультурная коммуникативная компетенция как результат обучения

Результатом обучения иностранному языку и овладения им принято считать достижение определенного уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции.

Это понятие получило детальную разработку в рамках исследований уровней владения иностранным языком, проводимых Советом Европы, и определяется как способность соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, как умение организовывать речевое общение с учетом его целей, отношений между коммуникантами, а также социальных норм поведения, принятых в изучаемой культуре.

Межкультурная коммуникативная компетенция — способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в той или иной сфере действительности. В ее основе лежит комплекс умений, позволяющих участвовать в речевом общении. Межкультурная коммуникативная компетенция в ее современной интерпретации включает в свой состав несколько видов компетенций, формируемых на занятиях по языку и являющихся конечной целью обучения и овладения языком.

Лингвистическая (языковая) компетенция — это владение знаниями о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи и способность с помощью этой системы понимать чужие мысли и выражать собственные суждения устно и письменно.

Прагматическая компетенция проявляется в желании и умении вступать в коммуникацию с другими людьми, в способности ориентироваться в ситуации общения и строить высказывание в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и ситуацией.

Дискурсивная компетенция (от фр. *discours* — речь) означает способность учащегося использовать определенные стратегии для конструирования и интерпретации текста. Под понятием «дискурс» понимается связный текст, сверхфразовое единство. Дискурс является таким речевым произведением, которое наряду с лингвистическими характеристиками обладает экстралингвистическими параметрами, отражающими ситуацию общения и особенности участников общения. Дискурсивная компетентность — это знание особенностей, присущих различным типам дискурсов, а также способность порождать дискурсы в процессе общения.

Наиболее употребительные типы дискурсов в учебно-профессиональной сфере общения — это доклад, сообщение, обсуждение, расспрос и др.

Стратегическая (компенсаторная) компетенция — это компетенция, с помощью которой учащийся может восполнить пробелы в

знании языка, а также в речевом и социальном опыте общения в иноязычной среде. Владение ею дает возможность:

- при чтении: а) предвосхитить содержание текста по его названию, жанру, оглавлению в книге; б) догадаться о значении незнакомых слов, опираясь на контекст, тему, ситуацию; в) при обращении к словарю выбрать правильное значение искомого слова; г) догадаться о значении незнакомого слова по знакомым элементам его структуры (корню, суффиксу и др.);
- при слушании: а) догадаться о значении слова, фразы, опираясь на контекст; б) при межличностном контакте обратиться к партнеру за помощью (например, попросить повторить сказанное);
- при говорении: а) упростить фразу, опираясь на известные слова, образцы речи и структуры ее построения; б) внести в свою речь поправки, используя выражения типа *Простите, я скажу это по-другому* и др.;
- при письме: а) использовать образцы письменных текстов разных жанров для составления собственных письменных произведений по аналогии; б) обращаться к справочникам для редактирования написанного текста.

Социолингвистическая компетенция предполагает владение набором языковых средств и способность осуществлять их выбор в зависимости от ситуации общения, а также от правил использования языка, соответствующих традициям определенного социума.

Социокультурная компетенция подразумевает знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов использования этих знаний в процессе общения.

Отсутствие или недостаточная сформированность социокультурной компетенции является причиной возникновения ошибок социокультурного характера и, как следствие таких ошибок, дискommunikации, т.е. нарушения хода иноязычного общения. Причины таких ошибок могут быть лингвострановедческого (неадекватное цели общения употребление лексических единиц, имеющих характерную национальную семантику), социокультурного (низкий уровень общего образования в области культуры страны изучаемого языка и родного языка) и психосоциального (отсутствие умений критического осмысления фактов и явлений инокультуры, чувство национального и социального превосходства по отношению к культуре страны изучаемого языка) характера (Гусева, 2002).

Все компоненты межкультурной коммуникативной компетенции взаимосвязаны и взаимозависимы, а их выделение в известном смысле носит условный характер и осуществляется с целью выявить всю глубину и объем содержания обучения, подлежащих усвоению в процессе овладения иностранным языком и культурой.

Резюме

1. В традиционном понимании содержание обучения есть ответ на вопрос: «Чему учить?» (Лapidус, 1986).

Содержание обучения включает предметную и процессуальную стороны. Предметное содержание обучения дает представление об окружающем мире, который стал объектом рассмотрения на занятиях (все то, о чем мы говорим, пишем, читаем, думаем), и включает сферы, темы, ситуации общения, речевой материал. Процессуальное содержание обучения касается действий со средствами общения (фонетическими, грамматическими, лексическими), что ведет к формированию соответствующих знаний, навыков, умений.

2. Конечным результатом усвоения содержания обучения является формирование межкультурной коммуникативной компетенции, обеспечивающей возможность пользоваться языком в устной и письменной формах в различных ситуациях общения. В состав межкультурной коммуникативной компетенции входят, в частности, следующие виды компетенций: лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, прагматическая, дискурсивная, стратегическая.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что входит в состав содержания обучения иностранному языку? Является ли содержание обучения неизменным?
2. Назовите критерии, которыми руководствуются методисты при отборе содержания обучения для разных профилей и этапов овладения языком.
3. Что составляет предметную и процессуальную стороны содержания обучения?
4. Что такое межкультурная коммуникативная компетенция и каково ее содержание? Какие компетенции относятся к числу ключевых?
5. Каково взаимодействие между языком и культурой в процессе овладения иностранным языком?

6.1. Понятие «принцип обучения»

Под **принципами обучения** понимаются базовые методологические положения, лежащие в основе процессов обучения, воспитания и развития учащихся.

Принципы обучения, отражающие специфику преподавания иностранных языков, в своей совокупности определяют требования к учебному процессу в целом и к его составляющим (целям, задачам, методам, средствам, организационным формам, процессу обучения). Они относятся к числу базисных категорий методики, реализация которых в учебном процессе обеспечивает его эффективность. Принципы обучения являются отражением и обобщением существующих в природе закономерностей.

Общепринятой классификации принципов не существует. Одним из возможных подходов к классификации принципов обучения является содержание базисных для методики наук, на которые преподаватель ориентируется в своей работе. К числу таких наук относятся дидактика, лингвистика, психология. Соответственно, на занятиях по иностранному языку преподаватель руководствуется дидактическими, психологическими, лингводидактическими и методическими принципами.

Все принципы обучения тесно между собой связаны и образуют единую систему, призванную обеспечить достижение поставленных целей обучения. В то же время можно выделить принципы (или группы принципов), которые играют ведущую роль в конкретных условиях обучения. В наши дни к ведущим методическим принципам относится принцип коммуникативности, следование которому обеспечивает практическую направленность занятий, ориентирующих на овладение речевой деятельностью в избранной сфере общения.

Среди дидактических принципов важное значение придается реализации на занятиях по иностранному языку принципов сознательности и наглядности, а среди психологических — принципу мотивации обучения, поскольку овладение языком будет малоэффективным без учета интересов учащихся и целенаправленного воздействия на мотивационно-побудительную сферу деятельности обучающегося, которая определяет его поведение.

Из сказанного следует, что принципы обучения исторически конкретны, отражают общественные потребности людей, изменяются и

совершенствуются под влиянием общественного прогресса и развития базовых для методики дисциплин.

6.2. Дидактические принципы

Дидактические принципы отражают основные положения теории образования и обучения, разрабатываемые в дидактике. Они, с одной стороны, актуальны для преподавания разных дисциплин, с другой — применительно к каждой конкретной дисциплине отражают специфику изучаемого предмета.

Принцип сознательности относится к числу ведущих дидактических принципов, реализуемых на занятиях по иностранному языку. Следование этому принципу предполагает сознательное отношение обучающихся к самому процессу обучения. Известный методист Б. В. Беляев подчеркивал, что навыки и умения вырабатываются значительно быстрее в тех случаях, когда процесс их образования подвергается осмыслению в процессе овладения языком. Ведь владение языком означает способность самостоятельного выбора формы в соответствии с содержанием высказывания, что предполагает наличие знаний о способах оформления высказывания средствами изучаемого языка. Путь овладения языком от осознания свойств и особенностей языковых единиц и правил их функционирования в речи к практическому применению в процессе речевой деятельности определяется как «путь сверху» (Л. С. Выготский) и считается предпочтительным.

Реализация принципа сознательности на занятиях по языку предполагает, что сначала происходит осознание особенностей языковых единиц и правил их оформления, а затем в результате тренировки вырабатывается автоматизм их применения в речи. Особенно велика роль правил и инструкций, усваиваемых сознательно, в работе со студентами — будущими преподавателями языка, так как это обеспечивает возможность распознавания ошибок в речи учащихся и объяснения причин их возникновения.

Реализация этого принципа в обучении означает также сознательное отношение обучающегося к самому процессу обучения, что предполагает овладение приемами самостоятельной работы, а для студента — будущего преподавателя — осознание средств и приемов, которыми пользуется преподаватель на уроке. Такие приемы обеспечивают профессиональную ориентацию учебного процесса в педагогическом вузе.

Сформулируем некоторые правила реализации принципа сознательности на занятиях по языку:

1. Используйте различные приемы, помогающие осмыслению вводимого материала и действиям с ним (правила, инструкции, объяснение, перевод), избегая при этом многословных пояснений и перевода там, где в них нет необходимости.

2. Формируйте у учащихся приемы самостоятельной работы с языком, так как самое главное — научить учиться.

3. Помогайте учащимся там, где это возможно, самостоятельно прийти к умозаключению о способах формирования и употребления единиц языка в речи. Для этого используйте индукцию (подведение учащихся от наблюдения над фактами языка к выводу, обобщению). При этом опирайтесь на средства наглядности, запись на классной доске и т. п.

Принцип активности предполагает речевую активность учащихся в ходе урока, что означает напряженность психических процессов в деятельности обучаемого, касающихся внимания, мышления, памяти, формирования и формулирования мыслей средствами изучаемого языка. Основными источниками активности являются цели, мотивы, желания и интересы.

Реализация этого принципа в процессе обучения иностранному языку предполагает, в частности, что обучающийся отвечает за результат освоения учебной программы в той же мере, что и учитель. Учитель может помочь, подсказать, дать совет, но только сам учащийся может научиться, овладеть навыками и умениями. Поэтому центральной фигурой учебной ситуации становится учащийся, который на уроке сотрудничает не только с учителем, но и активно работает с соучениками, выполняя упражнения в парах или малых группах, участвуя в ролевых играх или проектах.

Рекомендуется использовать следующие правила, помогающие учителю более полно реализовать принцип активности на занятиях:

1. Вовлекайте каждого учащегося в активную речемыслительную деятельность за счет сокращения своей речевой активности. Имейте в виду, что задания проблемного характера и ролевые игры способствуют реализации принципа активности на занятиях.

2. Обращайте внимание на работу всех учащихся, а не только наиболее активных. Предлагайте малоактивным учащимся задания, для них посильные. Знайте, что обучение в сотрудничестве способствует активизации учебного процесса.

3. Используйте для поддержания интереса к изучению языка соответствующие приемы обучения. Подводите итоги занятий на каждом уроке, демонстрируя успехи, достигнутые в ходе обучения (покажите, что учащиеся научились что-то сказать, прочитать, написать и т. д.).

Принцип наглядности — один из ведущих дидактических принципов в обучении. Принцип наглядности можно трактовать как специально организованный показ языкового и экстралингвистического материала с целью его лучшего понимания, усвоения и использования в речевой деятельности. В соответствии с этим принципом обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых обучающимся.

Существуют два направления использования наглядности: в качестве средства обучения и в качестве средства познания. В первом

случае специально подобранные зрительно-слуховые образцы (звукозапись, таблицы, схемы, учебные картинки, кино- и видеофильмы, компьютерные программы) помогают учащимся овладеть звукопроизносительными нормами языка, лексико-грамматическими единицами, научиться понимать речь на слух и выражать свои мысли в пределах отобранного круга тем и ситуаций общения. Во втором случае средства наглядности выступают в качестве источника информации, знакомя учащихся со страной изучаемого языка.

Этот принцип имеет *языковую* (словесно-речевую) и *неязыковую* (предметно-образительную) формы выражения. Под языковой наглядностью подразумевается деятельность, связанная с демонстрацией языка, восприятие и воспроизведение которого носит наглядно-чувственный характер, в то время как к неязыковой наглядности принято относить предметы и явления окружающего мира и их изображения в виде рисунков, фотографий и др. Наглядность может быть *внешней* (обусловлена процессом восприятия) и *внутренней* (базируется на восприятии образов представления — слуховых, зрительных и др.). Современная методика предусматривает интенсивное использование на занятиях всех видов наглядности, что способствует образованию правильных представлений об изучаемых явлениях в области языка и окружающем мире и развитию соответствующих навыков и умений.

Обучающая функция наглядности реализуется в виде следующих направлений:

- семантизация — средства наглядности помогают при объяснении значений иноязычных единиц речи;
- стандартизация — средства наглядности используются для образования речевых автоматизмов с опорой на зрительно-слуховые образы;
- воссоздание ситуации общения — зрительно-слуховые образы привлекаются в качестве опоры для лучшего понимания воспринимаемой по слуховому или зрительному каналу информации;
- стимуляция высказывания — средства наглядности служат опорой при построении речевого высказывания.

Учитывая роль принципа наглядности в обучении, следует руководствоваться рядом правил, помогающих наиболее полно реализовать этот принцип на занятиях:

1. Используйте с первых уроков звукозапись как источник образцовой речи для формирования звукопроизносительных навыков и развития понимания иноязычной речи на слух. Рациональнее в первую очередь использовать звукозаписи, входящие в учебные комплексы по иностранному языку.

2. Используйте в качестве визуальных средств обучения натуральную наглядность, учебные картинки, кино- и видеофильмы, таблицы. Основное назначение таких средств — наглядная семантизация в тех

случаях, когда значение слова можно пояснить, не прибегая к переводу. Визуальные средства полезны также при воссоздании ситуации общения и стимулирования высказывания, содержание которого задается зрительно-слуховыми образами.

3. Уделяйте особое внимание самостоятельной работе учащихся с использованием технических средств обучения, в том числе с компьютером, что позволяет продлить время пребывания в речевой среде и повысить эффективность обучения.

Принцип прочности обеспечивает сохранение учебного материала в памяти учащихся и возможность его применения в различных ситуациях общения. Прочность усвоения материала достигается за счет его доступности, умелого изложения, обеспечивающего эмоциональное воздействие на учащихся, использования разнообразных упражнений. Этот принцип связан с принципом сознательности: прочно запоминается то, что понятно и осмыслено учащимися.

Реализация принципа предполагает следование определенным правилам:

1. Создавайте при введении нового материала ассоциативные связи из разных сфер деятельности, что обеспечивается в результате доступного изложения материала, представляющего интерес для учащихся.

2. Так как решающим условием прочности усвоения материала является организация тренировки, то используйте разнообразные упражнения. Основное назначение тренировки — доведение изученного явления до свободного воспроизведения и применение в коммуникативно значимых контекстах.

3. Помните, что прочно усваивается только тот материал, который учащийся может применить для решения коммуникативных задач в различных ситуациях общения. При этом надо стремиться к тому, чтобы учебный материал регулярно повторялся в разных контекстах на протяжении всего курса обучения.

4. Не забывайте, что контроль за овладением пройденным материалом способствует прочности его усвоения. По этой причине он должен носить систематический характер, а учитель должен использовать разнообразные его формы, в том числе тесты.

Принцип доступности и посильности предполагает, что с первых уроков материал представляется в соответствии с возрастными и интеллектуальными возможностями учащихся, а его усвоение не вызывает у них непреодолимых трудностей. В противном случае возникает нежелательная перегрузка учащихся и резко падает интерес к занятиям. Доступность обеспечивается как самим материалом, так и методикой работы с ним. Посильность предполагает соблюдение определенных требований к объему вводимого материала, темпу продвижения по учебной программе.

В реализации принципа доступности и посильности на занятиях учителю поможет выполнение ряда правил:

1. При планировании хода урока надо учитывать посильность заданий, ориентируясь при этом на разные группы учащихся (сильные, средние, слабые). Обучение в сотрудничестве позволяет учесть индивидуальные особенности каждого учащегося и создает благоприятные условия для реализации этого требования.

2. С помощью контрольных вопросов необходимо проверять, как учащиеся усваивают материал урока; при необходимости надо вносить в программу обучения соответствующие коррективы: уточнять содержание и объем учебного материала, применять более эффективные методы и организационные формы обучения иностранным языкам.

Принцип межпредметной координации предусматривает взаимодействие преподавания разных дисциплин как на языковом, так и на предметном уровнях. Реализация этого принципа в учебном процессе способствует созданию наиболее благоприятных условий для формирования коммуникативной и профессиональной компетенций в рамках избранной студентами специальности. Профессиональную направленность курса иностранного языка следует осуществлять как можно раньше, что обеспечивает стимулирование интереса к изучаемому языку.

На занятиях со студентами-филологами межпредметная координация в первую очередь касается двух профильных дисциплин: теоретического и практического курсов изучаемого языка. Содержание названных дисциплин в основном совпадает и касается звуковой стороны иностранной речи (фонетика), употребления слов и словосочетаний (лексика); устойчивые по составу и не делимые по смыслу словесные комплексы (фразеология); структура слова и правила словообразования (словообразование); правил соединения слов и построения из них предложений и более крупных речевых образований (грамматика); употребления слов в различных условиях языкового общения, видах и жанрах (стилистика).

Однако характер подачи перечисленного материала в рамках каждой дисциплины существенно различается. В теоретическом курсе языка на первый план выдвигается описание его системы, т.е. парадигматика языка, а при практическом изучении основное внимание уделяется употреблению языковых единиц для выражения какого-либо содержания. Именно такая подача материала способствует практическому овладению языком, а его отбор и представление на занятиях носят функциональный характер.

Межпредметная координация здесь носит предметно-языковой характер и проявляется в том, что знания и умения, сформированные на занятиях по практике языка, получают углубленное осмысление и систематизацию на занятиях по теории языка. А в частности, филологический и лингвострановедческий анализы разнообразных текстов способствуют лучшему усвоению содержания теоретического курса.

6.3. Психологические принципы

С позиции психологических принципов объясняется поведение учащихся в процессе обучения и овладения учебным материалом в зависимости от их индивидуально-психологических особенностей восприятия, памяти, интеллекта и т. д.

Принцип мотивации означает, что для преподавателя важно знание мотивов, лежащих в основе деятельности учащихся, и умение поддерживать мотивацию обучения на достаточно высоком уровне. Под мотивом понимается побуждение к деятельности, связанной с удовлетворением потребностей человека. Этот принцип реализуется за счет целесообразной организации занятий, в ходе которой максимально учитываются интересы учащихся, их возрастные особенности, а также мотивы обучения (познавательные, профессиональные и др.). С этой целью важно организовать эмоционально-положительное отношение учащихся к самому процессу занятий, что во многом зависит от сложившихся индивидуально-личностных представлений учащихся о поведении преподавателя на уроке, приемов обучения, которыми он пользуется (коллективные формы работы, ролевые игры, просмотр видеофильмов), а также от той внутренней мотивации, при которой деятельность учащихся направлена:

- на содержание учебного предмета и овладение им (познавательная мотивация);
- использование языка в профессиональных целях (предметно-функциональная мотивация);
- просмотр фильмов, знакомство с достопримечательностями (развлекательная мотивация);
- использование языка с целью повышения образованности (учебная мотивация) и др.

Различают внешнюю и внутреннюю мотивации. Внешняя мотивация зависит от окружающей среды (преподаватель, учебная группа, окружение). Внутренняя мотивация обусловлена значимостью информации о стране, культуре, истории страны изучаемого языка, важностью языка для реализации потребностей учащихся, трудностью/легкостью иностранного языка.

Принцип поэтапности в формировании речевых навыков и умений определяет динамику изменения структуры речевой деятельности в процессе обучения. Так как толкование принципа опирается на понятие деятельности, заимствованное методикой из психологии, то это обстоятельство позволяет рассматривать принцип в ряду психологических. Исходным моментом обучения считается приобретение знаний (формирование языковой базы и языковой компетенции), а его результатом — развитие на основе знаний и речевых навыков и умений коммуникативной компетенции. Средством формирования коммуникативной компетенции являются учебная (в ходе нее учащиеся овладевают языком и у них формируются механизмы речи) и

неучебная (когда речевая деятельность входит в другую, более широкую, деятельность людей — познавательную, общественно-производственную и др.) деятельность. Во внеучебной деятельности язык выступает в качестве средства общения для передачи разнообразной информации, выходя за рамки чисто учебной информации.

При реализации принципа выделяют четыре этапа, составляющих основу формируемой речевой деятельности:

- ознакомительный — сообщение знаний, введение речевого образца, грамматической модели, правила;
- стандартизирующий — формирование речевого навыка в результате выполнения языковых упражнений;
- варьирующий — совершенствование речевого навыка и формирование речевых умений с помощью речевых упражнений в ситуациях учебного общения;
- творческий — развитие речевых умений, перенос приобретенных знаний, навыков, умений в различные ситуации общения не только учебного, но и неучебного характера.

Принцип учета индивидуально-психологических особенностей личности учащихся предполагает необходимость учета в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся в целях максимальной индивидуализации учебного процесса.

При индивидуализации в процессе занятий учитываются такие свойства личности учащегося, как его мировоззрение, сфера желаний и интересов, эмоционально-чувственная сфера, а также статус в коллективе. Отбор проблем, ситуаций для обсуждения на занятиях, текстов следует проводить в соответствии с возрастными особенностями учащихся.

Индивидуализация учитывает свойства ученика как субъекта деятельности. Ее цель — научить учащихся наиболее экономным и эффективным приемам работы по овладению языком.

Кроме того, принцип индивидуализации предполагает учет уровня памяти, мышления, восприятия учащихся, когнитивных стратегий, которыми они пользуются в процессе обучения.

Важным показателем индивидуально-психологических особенностей учащихся является их способность к обучению, т. е. восприимчивость к усвоению новых знаний и способов их сохранения. Основными показателями обучаемости являются темп продвижения по учебной программе, степень напряженности при этом, гибкость в переключении на новые способы и приемы работы. Для того чтобы получить представление об индивидуально-психологических особенностях учащихся, в методике используются наблюдение за учащимися в ходе занятий, а также специальные тесты.

Учет этого принципа при обучении иностранному языку предполагает следование следующим правилам:

1. Необходимо изучать учащихся, выявлять их индивидуальные особенности, интересы и увлечения.

2. Следует учитывать уровень овладения учебным материалом отдельными учащимися, оказывать индивидуальную помощь тем, кто в ней нуждается.

3. Необходимо поощрять учащихся, успешно справляющихся с заданиями, поддерживать усилия отстающих и использовать преимущества обучения в сотрудничестве.

4. Важно создавать благоприятный психологический климат в группе, способствовать возможно более быстрому преодолению трудностей, связанных с пребыванием учащихся в новой учебной среде.

6.4. Лингвистические принципы

Лингвистические принципы обеспечивают системное освоение речевого материала. В основе лингвистических принципов лежат данные лингвистики как базисной для методики науки. Эти принципы обеспечивают учет знаний о современном состоянии изучаемого языка и отбор языковых средств общения в соответствии с целями обучения.

Принцип системности предусматривает рассмотрение языка как системного образования, состоящего из взаимосвязанных элементов разных уровней, объединенных в единое целое.

Реализация этого принципа на занятиях предполагает:

1. Формирование в сознании учащихся представления о языке как целостной системе, состоящей из набора языковых и речевых элементов и правил их употребления в речи.

2. Такое описание изучаемого языка в учебных целях, при котором единицы языка рассматриваются с точки зрения их коммуникативной и функциональной значимости для выражения различных смыслов (коммуникативных намерений).

3. Изучение грамматики в органической связи с лексикой, позволяющее выявить лексико-семантические особенности языковых единиц в процессе их функционирования.

4. Изучение морфологии на синтаксической основе, что предполагает введение законченных речевых единиц (предложений и словосочетаний) в связи с условиями общения.

Принцип концентрации предусматривает такой характер отбора и введения лексико-грамматического материала, при котором обеспечивается многократное обращение к уже изученному материалу с постепенным его углублением и расширением. Соблюдение этого принципа обуславливает:

- коммуникативность и высокую мотивированность обучения благодаря возможности обучающихся участвовать в речевом общении уже на ранних стадиях обучения;
- доступность, поскольку расположение материала обеспечивает переход «от легкого — к трудному», «от уже усвоенного — к новому»;

- прочность усвоения ранее изученного материала;
- достаточность для построения высказывания в пределах тем и ситуаций, составляющих содержание обучения;
- открытость, т. е. возможность расширения ранее пройденного материала в соответствии с содержанием урока.

Принцип стилистической дифференциации означает важность учета в процессе обучения языковых и речевых особенностей, характерных для разных стилей речи. На краткосрочных курсах основное внимание уделяется разговорному стилю и речевой деятельности в учебной и бытовой сферах общения. Выбор текстов определенной стилистической направленности, объем и глубина его проработки зависят от цели и продолжительности обучения. Названный принцип в обучении филолога проявляется на занятиях по практике языка, стилистике и лингвострановедческому анализу текста.

Принцип минимизации языка заключается в отборе языковых и речевых средств для занятий. Такие средства должны включать самые необходимые единицы в соответствии с этапом обучения и представлять собой относительно законченную функциональную систему, но в то же время адекватно отражать структуру языка в целом.

Минимизация языка в учебных целях касается отбора: а) фонетического, лексического, грамматического материала в виде минимумов для разных этапов и профилей обучения; б) речевых ситуаций; в) страноведческого материала; г) текстов для чтения; д) материала по стилистике, содержащего основные характеристики функциональных стилей языка.

Реализация названного принципа применительно к выпускнику филологического вуза («опытный пользователь») означает:

1. Объем базисного языка, подлежащего усвоению, приближается к объему носителей языка.
2. С учетом профессиональных интересов учащихся предполагается более глубокое языковедческое осмысление базисного языка по сравнению с другими категориями учащихся.
3. Предусматривается межпредметная координация минимума для практического курса с теоретическими курсами (лингвистика текста, сопоставительная лексикология и фразеология родного и иностранного языков и др.).

6.5. Собственно методические принципы

Собственно методические принципы лежат в основе коммуникативного метода обучения иностранному языку и отражают особенности преподавания иностранного языка как учебной дисциплины на современном этапе.

Принцип коммуникативной направленности предполагает обучение иностранному языку как средству социального взаимодей-

ствия, а также развитие готовности к общению с носителями других языков и культур.

Важным условием реализации данного принципа является *обучение через общение*, в котором находят отражение такие параметры, как мотивированность, целенаправленность, информативность, ситуативность, функциональность, партнерский характер взаимодействия вступающих в общение и система используемых для этого речевых средств. Благодаря этому создаются условия общения, адекватные реальным, что в итоге обеспечивает успешное формирование речевых умений и их использование в соответствующих ситуациях общения.

Для эффективной коммуникации необходимо, чтобы партнеры по общению владели социальным значением лингвистических форм и правилами их использования в конкретной ситуации. Немаловажно, например, уметь правильно обратиться к старшему или незнакомому человеку, вежливо прервать собеседника, быстро и адекватно выразить свое отношение к какому-либо известию, однако можно оказаться в достаточно неловой ситуации, если на фразу *I've got a terrible headache* ответить *Oh, really?*, так как подобная реплика не выражает должного сочувствия.

Важно обучать учеников «стратегиям выживания», включая, например, обращение за помощью (вербально/невербально), что чаще всего бывает вызвано межкультурным непониманием. Учащимся следует осознавать, что нарушение социальной коммуникации, возникновение барьера в общении суть явления обычные на всех стадиях изучения и использования неродного языка. Понимание данного феномена позволит поддерживать интерес учащихся к освоению иностранного языка, поможет им сохранять спокойствие и тем самым избегать эффекта потери речи в практических ситуациях межкультурного общения.

Создание подобия реальных условий обучения иностранному языку в большой мере может компенсировать отсутствие естественной иноязычной среды. Реальное общение происходит, как правило, в условиях информационного разрыва («information gap»): именно знание одним из коммуникантов того, что неизвестно другим, и обеспечивает мотив общения — желание устранить имеющиеся различия в знаниях или информированности по какому-либо вопросу.

Поэтому коммуникативные упражнения должны предполагать различный объем информации у учащихся: если оба ученика смотрят на одну картинку и задают о ней вопросы, то мы лишь тренируем вопросительные формы, если же студентам предложены отличные друг от друга картинки и им следует их сравнить, то возникает реальное общение.

Не менее важно для упражнений, моделирующих реальное общение, учитывать тот факт, что один из участников, вступая в общение, преследует определенную коммуникативную цель (пригласить,

пожаловаться, пригрозить и т. п.), а реакция другого участника общения, т. е. обратная связь, будет определять, достигнута ли цель взаимодействия, ликвидирован ли «информационный разрыв» или нет.

Учет этого принципа при обучении иностранному языку заключается, в частности, в том, что следует стимулировать неподготовленные высказывания учащихся и использовать возможности занятий для развития коммуникативной компетенции учащихся и для осуществления реального общения учителя с учениками. Ситуации педагогического общения в таком случае рассматриваются как ситуации реального общения, обладающие огромным потенциалом для стимулирования общения между учителем и учениками, а также учеников между собой, а следовательно, для совершенствования коммуникативной компетенции учащихся.

Принцип коммуникативности в современной методике определяет:

- содержание обучения (отбор и организацию языкового материала, тем и ситуаций общения, обеспечивающих формирование коммуникативной компетенции);
- организацию обучения (использование различных приемов и средств, обеспечивающих моделирование ситуаций реального общения, а также поведение преподавателя и учащихся на уроке, их участие в различных формах речевой деятельности);
- органическое соединение языка и культуры в процессе обучения.

Принцип взаимодействия функции и формы (или принцип функциональности) предполагает прежде всего понимание учащимися функционального предназначения языковых средств, т. е. осознаются и усваиваются не языковые средства сами по себе, а выполняемые ими функции.

Формирование умений и навыков предполагает не только учет сведений формально-структурного характера, но и знание ситуативных, социальных и контекстуальных правил их употребления.

Из этого принципа следует, что без соблюдения тесной и неразрывной связи языковой формы высказывания с экстралингвистическими условиями нельзя говорить о полном владении иноязычной речевой деятельностью, поскольку высказывание, не соотнесенное с ситуацией общения, допускающее нарушение языковой нормы, или узуса, хотя и остается понятным, воспринимается носителем языка как чуждая, как речь иностранца. Таким образом, при формировании коммуникативной компетенции учащихся важно не просто передать сумму знаний о данном языке, но и научить эффективному и адекватному «речевому поведению» в разнообразных ситуациях общения.

Необходимость следующего принципа — *взаимосвязанного обучения всем формам устного и письменного общения* — обосновывается закономерностью, согласно которой овладение языковым

материалом (в плане функции и формы) происходит тем успешнее, чем больше анализаторов участвуют в нем: каждая доза нового материала «пропускается» через четыре вида речевой деятельности, т. е. учащиеся слушают, читают, записывают и используют материал в устном высказывании. Такая организация учебного процесса стимулирует учащихся к использованию индивидуальных стратегий при овладении всеми формами общения, так как располагает большими возможностями для интеллектуальной и творческой работы.

Под взаимосвязанным обучением видам речевой деятельности, что является одним из современных лингводидактических принципов обучения иностранным языкам, понимается обучение, направленное на одновременное формирование всех видов речевой деятельности. Такое обучение характерно для методики, ориентированной на сознательно-практический путь овладения языком.

Каждый вид речевой деятельности представлен с самого начала обучения, а развитие одного вида способствует развитию других, облегчает овладение ими. По этой причине речевая деятельность является не только целью, но и средством обучения языку.

Для взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности характерно определенное последовательно-временное соотношение между его видами. Это означает, что для эффективной организации учебного процесса последовательность не является жесткой, а определяется целью урока, характером учебного материала и этапом обучения. Так, на начальном этапе при введении нового учебного материала предпочтение отдается устной коммуникации, которая подкрепляется чтением и письмом.

Существенным моментом для организации взаимосвязанного обучения является организация занятий на общем лексико-грамматическом материале, на основе общей темы или ситуации общения. Общим считается материал, который, будучи включенным в один из видов речевой деятельности, с определенной частотой и в разных формах встречается в других видах речевой деятельности, что обеспечивает реализацию принципа концентризма в обучении.

Принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности не означает, однако, одновременного овладения всеми видами устного общения на одинаковом уровне.

Принцип аутентичности предполагает рациональное использование подлинных материалов, таких как фонограмма, телеклипы, фрагменты фильмов, газетные статьи, тексты из художественной и научно-популярной литературы, тексты реклам, афиш, метеосводок, меню и др., что придает учебному процессу необходимую достоверность. В результате ознакомления с подлинными образцами звучащей речи учащиеся получают сведения относительно особенностей коммуникации в данном социуме (темп речи, сигналы эмотивного характера, наличие маркеров смысловой связи внутри звучащего или письменного текста и др.). Печатные тексты знакомят с культурным

и социальным контекстом. Образцы звучащих и графических текстов формируют у учащихся представление о способах реализации коммуникативных функций в изучающей культуре.

Аутентичные тексты являются источниками получения знаний о культуре инофона, расширяют репертуар языковых средств и позволяют учащимся оценить их употребление с точки зрения уместности и соответствия конкретной ситуации.

В соответствии с этим принципом обучающимся следует предъявлять аутентичные образцы (видео /аудио /графические) общения. В содержание обучения обязательно должно быть включено обучение аутентичным этикетным формулам, принятым в изучаемой культуре. В том числе педагогическое взаимодействие должно стремиться к естественности с точки зрения профессиональной культуры общения, характерной для иной культуры.

Следующий принцип обучения — *учет речевого и учебного опыта учащихся в родном /других иностранных языках*. Трудно переоценить роль сопоставительного анализа разносистемных языков для подготовки будущих специалистов. Результаты сопоставительного лингвистического и лингводидактического анализа прежде всего обуславливают отбор учебного материала и далее определяют последовательность введения отобранного материала.

Учет этого принципа предполагает формирование умений анализировать параллельные структуры родного и изучаемого языков, привлечение ассоциаций из родного и иностранного языков, сравнение семантических нюансов, поиск лексических эквивалентов, сравнение культурных феноменов, перевод текстов на родной язык и т. п., что облегчает и дополнительно мотивирует изучение как родного, так и изучаемого языка. Учет родного языка и культуры обучающихся дает возможность строить сообщения о себе и своей стране, способствует развитию взаимопонимания между носителями разных социокультурных кодов.

При сопоставлении изучаемого и родного языков преподаватель сталкивается с тремя группами языковых явлений:

- имеющими аналоги в родном языке учащихся;
- не имеющими таковых;
- частично совпадающими в двух языках.

Языковые явления, относящиеся к первой группе, усваиваются сравнительно легко, так как при этом происходит перенос речевых навыков и умений родного языка на изучаемый язык. Наибольшую трудность в работе представляют явления, частично совпадающие в двух языках, так как здесь проявляется отрицательное влияние родного языка.

При реализации названного принципа обучения на занятиях рекомендуется руководствоваться следующими правилами:

1. При объяснении нового лексико-грамматического явления следует показывать учащимся, как они могут опереться на имеющиеся у них знания, навыки, умения в родном языке.

2. Надо демонстрировать различия в произношении, лексике, грамматике, существующие в двух языках, при выражении сходных, но не совпадающих явлений.

3. Необходимо включать в систему обучения упражнения, учитывающие трудности изучаемого явления для учащихся и помогающие преодолевать их. Во многих учебных пособиях такие упражнения специально выделены (например, в корректировочных курсах иностранного языка).

Очень важным является социокультурный аспект коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку, а именно — *принцип взаимосвязанного обучения языку и культуре*. Он пронизывает все компоненты содержания обучения. Указанный принцип подразумевает не только овладение языком как совокупностью лингвистических единиц и умений и навыков из правильного употребления, но и учет того, как иной менталитет, культурные традиции, правила этикета находят свое отражение в устном и письменном дискурсе.

Этот принцип должен учитываться при отборе или составлении учебных материалов, в том числе при отборе учебных текстов. Учебные тексты должны, в частности, знакомить с культурой носителей языка, их традициями и этикетом общения. Учебные тексты, нацеленные на аутентичное межкультурное общение и формирование у учащихся способности преодолевать коммуникационный барьер, должны обеспечивать объективную картину инокультурной реальности, не допуская чрезмерной идеологизации информации. Тексты должны показывать, как функционируют явления неродного языка в речи на фоне социального контекста, способствовать анализу сходств и различий между двумя культурами.

При отборе социокультурного компонента необходимо ознакомиться с «оригинальными» иноязычными материалами, проанализировать лексикографические источники, словари культуры, в которых изложены социокультурные факты в плане их актуальности и адекватности современному языковому сознанию носителей языка. Отбор социокультурного содержания следует проводить с учетом стилистической дифференциации языкового и речевого материала.

В результате обеспечивается:

- приобретение знаний о языковой картине мира изучаемого языка, что дает возможность ее описать и выразить свое отношение к ней средствами изучаемого языка;
- овладение фоновыми знаниями из сферы жизни носителей языка: знание имен и названий, дат и событий, обычаев и правил поведения и т. п. Такие знания, помимо расширения общего кругозора учащихся, обеспечивают эффективность общения в новой языковой среде, условиях межкультурного взаимодействия;
- формирование у обучающихся таких важных качеств, как культурная непредвзятость, эмпатия, толерантность, готовность

к общению в инокультурной среде, речевой и социокультурный такт.

Принцип устного опережения (или *устной основы обучения*) предполагает:

- устное введение и закрепление учебного материала;
- наличие речевой практики, протекающей в устной форме, на основе отобранных для занятий тем и ситуаций общения.

Этот принцип получил обоснование в работах представителей прямого метода и в концепции устного метода обучения Г. Пальмера, который утверждал: «Языком следует овладевать путем устного общения. Живые языки должны усваиваться через живую речь. Другими словами, их следует преподавать устно»¹. Сходную мысль высказывал и Б. В. Беляев: «Целесообразно соблюдать определенную последовательность в усвоении того или другого языкового материала, а именно: от устной речи надо переходить к письменной речи и от пассивных форм владения языком (слушание, чтение) к активным (говорение, письмо)»².

Эти утверждения, объясняющие целесообразность устного опережения при обучении языку, с психологической точки зрения находят следующее обоснование. Устная речь появилась раньше письменной, и язык реализуется прежде всего в устной форме речи, с помощью которой происходит общение между людьми. В устной речи язык получает наиболее полное выражение, и, следовательно, сначала нужно усвоить звуки, ритмику, интонацию речи, научиться говорить и понимать речь на слух, а это обеспечит умение читать и писать. Г. Пальмер высказал еще один аргумент в пользу устной основы обучения: с помощью устных форм работы удастся овладеть «примерно в 20 раз большим по объему материалом, чем с помощью письменных упражнении»³.

Следование названному принципу обеспечивает возможность общения на изучаемом языке уже на ранней стадии занятий. По этой причине принцип наиболее успешно реализуется в рамках вводных интенсивных курсов с их установкой на формирование навыков и умений говорения. Такие курсы при продолжительности занятий 2—3 недели имеют своей целью развитие устной, преимущественно диалогической речи на материале наиболее частотных тем повседневного общения. Одновременно решаются звукопроизносительные задачи обучения и происходит овладение лексическим минимумом, необходимым для понимания элементарной иноязычной речи и участия в общении.

Однако расширение рамок устного курса и превращение занятий в исключительно устные является недостаточно эффективным в ра-

¹ Пальмер Г. Устный метод обучения иностранным языкам. — М., 1960. — С. 19.

² Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. — 2-е изд., перераб. и доп. — М., 1965. — С. 210.

³ Пальмер Г. Устный метод обучения иностранным языкам. — М., 1960. — С. 18.

боте со взрослыми учащимися. Так называемые устные курсы для взрослых, привыкших к опоре на письменные источники восприятия, вызывают неоправданную нагрузку на память и не способствуют оптимальности обучения.

В современной методике рекомендуется взаимодействие устного и письменного общения в процессе занятий, что не исключает наличия устного опережения на стадии введения материала и его первичного закрепления и активизации.

Принцип учета уровня владения изучаемым языком предполагает организацию процесса обучения в соответствии с языковой подготовкой учащихся. Под уровнем владения языком при этом понимается степень сформированности межкультурной коммуникативной компетенции, что позволяет достигать целей общения в соответствии с условиями общения.

Следование этому принципу обучения предусматривает:

- отбор средств обучения в соответствии с требованиями, предъявляемыми к конечному уровню владения языком на каждом этапе обучения;
- определение содержания межкультурной коммуникативной компетенции для каждого уровня;
- координацию профильных дисциплин и практического курса языка на предметном и языковом уровнях.

Резюме

1. Принципы обучения — одна из базисных категорий методики, с позиции которой определяются требования к системе обучения в целом и к ее отдельным компонентам.

Одна из возможных классификаций принципов обучения опирается на базисные для методики преподавания иностранных языков науки. Соответственно принципы подразделяются на дидактические, психологические, лингвистические и собственно методические.

2. К дидактическим принципам принято относить принцип сознательности, активности, наглядности, прочности, посильности и доступности; к психологическим — принцип мотивации, учета индивидуально-психологических особенностей учащихся, поэтапности формирования умений и навыков; к лингвистическим — принцип системности, концентризма, стилистической дифференциации, принцип минимизации языка; к собственно методическим принципам относят принципы коммуникативности и ситуативности, аутентичности, функциональности, взаимосвязанного обучения языку и культуре, опоры на родной язык учащихся, учета уровня владения изучаемым языком и др. Все перечисленные принципы тесно связаны между собой.

3. Для преподавателя важно не только знание существующих принципов обучения, но и умение ими пользоваться при организации и проведении занятий на разных этапах обучения и с разной целевой направленностью.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте определение понятия «принцип обучения». Почему принципы обучения относятся к числу базисных категорий методики?
2. Какие основания могут быть положены в основу классификации принципов обучения?
3. Какие принципы обучения следует рассматривать в качестве ведущих на занятиях по языку?
4. Проанализируйте один из учебников иностранного языка для средней / высшей школы с точки зрения реализации в нем ведущих принципов обучения. Какие дидактические, психологические, лингводидактические и методические принципы лежат в основе данного учебника?
5. Что такое устная основа обучения и как она реализуется в практическом курсе обучения иностранному языку?

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

7.1. Виды организационных форм обучения. Урок

Организационные формы обучения — это варианты непосредственного и опосредованного педагогического общения между преподавателем и обучающимися в процессе занятий.

На занятиях по языку применяются непосредственные и опосредствованные организационные формы обучения, отражающие характер общения между ее участниками.

Непосредственное обучение реализуется в виде групповой (коллективной) либо индивидуальной формы. *Групповая форма* используется при классно-урочной системе занятий, когда введение, закрепление и активизация учебной информации происходят в процессе общения преподавателя со всеми участниками обучения. *Индивидуальная форма* реализуется при работе с каждым учащимся по индивидуальному плану, когда он получает от преподавателя персональное задание, а обучение протекает в форме «учитель — ученик». *Опосредствованное обучение* происходит без личного контакта преподавателя и учащегося, здесь имеет место самостоятельная индивидуальная работа учащегося с учебником, техническими средствами (дома или в классе). Одной из форм опосредствованного обучения, реализующего индивидуальную форму занятий по языку, является дистантное обучение.

Самостоятельная работа над языком также относится к организационной форме обучения. Ее эффективность зависит от осознания учащимся цели такой работы, от владения процедурой самой работы и умения пользоваться стратегиями овладения языком. В качестве дидактических средств, помогающих в самостоятельной работе, используются задания, памятки, наводящие вопросы, опоры, ключи. По мере повышения уровня владения языком самостоятельная работа приобретает все большее значение, особенно такие ее формы, как домашнее чтение и работа с ТСО (в том числе компьютерные технологии).

Организационные формы обучения определяют соотношение между индивидуальным и коллективным в обучении, степень активности учащихся в учебно-познавательной деятельности и характер руководства ею со стороны преподавателя.

Урок является основной организационной единицей учебного процесса по практике языка. Для него характерно преобладание

коллективных форм обучения в сочетании с различными индивидуальными формами, направленными на достижение поставленной цели обучения.

Обобщая опыт преподавания иностранных языков, можно говорить о трех типах уроков, получивших применение в современной методике.

Первый тип. Уроки, направленные: а) на овладение элементами системы языка на фонетическом, лексическом, грамматическом уровнях; результатом является приобретение знаний о системе языка; б) формирование фонетических, лексических или грамматических навыков на основе приобретенных знаний.

Второй тип. Уроки, направленные на овладение деятельностью общения. Цель таких уроков — развитие речевых умений в разных видах деятельности на основе приобретенных знаний и сформированных навыков. В рамках этого типа выделяются уроки: по овладению рецептивными видами общения (уроки аудирования, чтения); овладению продуктивными видами общения (уроки говорения и письма).

Первый и второй типы уроков можно также назвать аспектными уроками.

Третий тип. Комбинированные уроки. Это наиболее распространенный тип урока. Такие уроки направлены на взаимосвязанное овладение знаниями, навыками и умениями в рамках одного урока.

В условиях филологического вуза, где предусмотрена специализация в области иностранного языка, деление на аспектные и комбинированные занятия выдерживается наиболее последовательно. При этом занятия по овладению разными уровнями системы языка реализуются в выделении не только отдельных аспектов в работе (занятия по фонетике, лексике, грамматике), но и отдельных дисциплин (стилистика, анализ дискурса). В то же время аспектное обучение при практической направленности занятий всегда носит комплексный характер, ибо конечной целью обучения является формирование и развитие межкультурной коммуникативной компетенции.

7.2. Структура урока

Урок как организационная единица обучения включает стабильные и вариативные компоненты. К стабильным относятся компоненты, которые присутствуют всегда: начало урока, его центральная часть и завершение. В рамках названных компонентов выделяются вариативные, которые зависят от цели занятий и этапа обучения (объяснение нового материала, формирование определенных навыков и умений, контроль пройденного и др.).

Начало урока. Его назначение — подготовить учащихся к занятию, сформулировать его цель и основные задачи. Началом урока может быть приветствие учителя, запись на доске даты и темы урока, обсуждение выполненного дома задания. Приветствие учителя часто переходит во вступительную беседу с классом по поводу какого-либо события, погоды и т. д. В ходе беседы учитель стимулирует учащихся на обсуждение поднятых им вопросов.

Вступительная беседа (речевая зарядка) призвана создать атмосферу общения на уроке и подготовить переход к его основной части, которой может предшествовать проверка домашнего задания, протекающая в форме коллективного или индивидуального опроса, беседы с учащимися.

Центральная часть урока. Включает объяснение нового материала, его закрепление в ходе выполнения тренировочных упражнений, речевую практику, работу с текстом и др.

Центральная часть урока может быть посвящена какой-либо одной учебной задаче или решению нескольких задач: тренировке в диалогической (монологической) речи, работе с текстом, беседе по пройденному материалу. Установка центральной части урока только на один вид работы вряд ли целесообразна. Следует по возможности разнообразить формы и приемы работы в достижении поставленной цели обучения.

Закрепление нового материала — наиболее ответственная часть урока, так как в результате тренировки формируются речевые навыки и умения, обеспечивающие правильное применение усвоенных знаний в различных ситуациях общения. Закрепление осуществляется в результате выполнения *упражнений*, которые представляют собой целенаправленные, взаимосвязанные действия, выполняемые в порядке нарастания языковых и операциональных трудностей, с учетом последовательности становления речевых навыков и умений.

Выделяют три основные группы упражнений:

1. Подготовительные (или тренировочные, языковые) упражнения. Используются для формирования навыков, т. е. для образования речевых автоматизмов. Их характерными чертами являются:

- направленность внимания на содержание и языковую форму;
- последовательное увеличение объема материала и языковых сложностей;
- концентрация внимания на основной сложности или группе аналогичных сложностей;
- облегченные условия выполнения.

Система подготовительных упражнений получила детальную разработку в методической литературе (напр.: Настольная книга..., 2001). Выделяют следующие виды подготовительных упражнений:

1) имитативные — при выполнении упражнения учащийся повторяет фразу вслед за преподавателем (диктором). Качество выпол-

нения задания оценивается в зависимости от точности следования образцу. Выполнению упражнения обычно предшествует команда: «Слушайте и повторяйте». Имитативные упражнения считаются наименее эффективными упражнениями тренировочного типа, так как их выполнение в значительной мере базируется на механическом повторении образца. «Эти упражнения, — замечает Б. А. Лапидус, — плохо готовят учащихся к реальной речевой деятельности, в которой, наоборот, львиная доля внимания поглощена выражаемой мыслью»¹;

2) подстановочные — в них предлагается сделать замену слова или группы слов по образцу. Получили первоначальную разработку в пособиях по английскому языку Г. Пальмера. В зависимости от характера задания это может быть подстановка: а) не требующая изменения формы других слов во фразе; б) связанная с изменением нескольких слов; в) с заменой слова сходным (противоположным) по смыслу;

3) трансформационные — от подстановочных отличаются более сложным характером преобразования предложения в соответствии с инструкцией. Например: «Замените утверждение на отрицание»; «Преобразуйте активный оборот в пассивный»; «Замените прямую речь косвенной»;

4) упражнения на дополнение или расширение предложений — формируют быстроту реакции на предлагаемые стимулы и способствуют автоматизации речевого образца. При выполнении упражнения учащиеся используют дополнительные слова для уточнения содержания предлагаемых фраз;

5) упражнения на соединении предложений — учащимся предлагается объединить два простых предложения в сложное, произведя необходимые изменения в структуре предложения;

6) упражнения на аналогию — включает высказывание в форме утвердительного предложения и вопрос, который служит стимулом для ответа; вопрос содержит подсказку с указанием на слово, которое следует использовать в ответе;

7) ответ на вопросы в соответствии с инструкцией / моделью / образцом;

8) конструирование предложения с заданными словами — учащимся дается задание составить предложение из числа предлагаемых слов. Этот тип упражнений рекомендуется для письменного выполнения.

Для того чтобы языковые упражнения более эффективно готовили учащихся к реальному общению, целесообразно придать им условно-коммуникативный характер, что переводит их из разряда чисто тренировочных в группу упражнений в сознательном выборе (условно-речевых).

Дальнейшее совершенствование языковых навыков и речевых умений происходит на этапе п р а к т и к и. Этот этап урока направлен

¹ Лапидус Б. А. Проблемы содержания обучения в языковом вузе. — М., 1986. — С. 28.

на то, чтобы добиться применения усвоенного материала в различных ситуациях общения, для чего используются условно-речевые и речевые упражнения. Отличие между ними состоит в том, что первые выполняются на материале учебных ситуаций, а вторые моделируют ситуации реального общения. При выполнении упражнений, моделирующих ситуации учебного и реального общения, внимание учащихся сосредоточено преимущественно на содержании высказывания, в то время как оформление высказывания в соответствии с нормами языка протекает в автоматическом режиме благодаря приобретенным знаниям и сформированным речевым навыкам. Недостаточная отработанность языковой формы на этапе тренировки вызывает затруднения при построении высказывания, замедляет темп речи, способствует возникновению ошибок, что требует коррекции навыков и ликвидации возникающих речевых затруднений.

2. Условно-речевые упражнения. С их помощью обеспечивается совершенствование речевых навыков и развитие речевых умений не в условиях реального общения, но в приближении к такому общению. Термин был предложен Е. И. Пассовым.

По сравнению с чисто языковыми упражнениями они, оставаясь тренировочными, ставят перед учащимися определенные речемыслительные задачи, связанные с выбором формы высказывания в зависимости от содержания задания.

3. Речевые (коммуникативные) упражнения. Направлены на формирование речевых умений. Они характеризуются:

- направленностью основного внимания на содержание;
- разнообразием логико-смысловых операций;
- комплексным решением языковых и психологических трудностей;
- осуществлением в условиях, имитирующих реальное общение.

К числу речевых упражнений принято относить следующие (Скалкин, 1981):

1) вопросо-ответные — вопросы, на которые предстоит отвечать учащимся, касаются содержания прочитанного текста либо ситуаций общения, которые обсуждаются на занятиях. Это один из наиболее часто встречающихся видов упражнений на этапе практики;

2) условная беседа — преподаватель формулирует утверждение, которое содержит программу для возможного высказывания, т. е. учащиеся формулируют свою мысль с опорой на речевой образец. Учащиеся должны высказать свое отношение к утверждению, ответить на поставленный вопрос, учитывая свой жизненный опыт. Например: *What is the best way of learning a foreign language? What is the best way of correcting mistakes? What is the best way of improving your pronunciation? Do you think reading books in the original is a good way of learning a foreign language?* Условная беседа может перейти в естественную, к чему всегда следует стремиться;

3) пересказ текста — широко используется на всех этапах обучения, предусматривает воспроизведение прочитанного (прослушанного) текста или передачу содержания просмотренного кинофильма. Пересказ может быть кратким, подробным, с изменением ситуации, от лица одного из персонажей. Следует варьировать характер пересказа, чтобы избежать монотонности в работе и заучивания текста учащимися. Не следует также использовать пересказ как средство проверки понимания текста. На занятиях по практике языка пересказ не средство контроля понимания текста, а способ формирования умений речевого общения;

4) описательные (или дескриптивные) упражнения — при выполнении заданий учащиеся передают содержание зрительного ряда, представленного на экране либо в виде иллюстрации в книге, на настенной таблице. Использование зрительной опоры при этом облегчает построение собственного высказывания, так как содержание того, о чем следует сказать, задано художественно-изобразительными средствами и учащийся может сосредоточиться на том, как оформить свою мысль средствами изучаемого языка;

5) драматизация — способ передачи содержания текста в форме диалогической речи. Текст воспроизводится по ролям, что требует от учащихся не только знания текста, но и умения следить за репликами партнера, своевременно на них реагировать;

6) дискуссия — предусматривают обсуждение какой-либо проблемы, события и высказывание отношения к ней. Тема для дискуссии должна отражать интересы учащихся и учитывать уровень их лингвистической подготовки;

7) устный рассказ — вид речевого упражнения, требующий от учащихся развернутого выступления на предложенную тему. Такое выступление может быть подготовленным и неподготовленным (спонтанным). В первом случае учащимся дается время для подготовки выступления с опорой на заранее составленный план и лексико-грамматические единицы, которые следует использовать в высказывании;

8) ролевая игра — является формой коллективной учебной деятельности на уроке, с помощью которой обеспечиваются формирование и развитие речевых навыков и умений в условиях, максимально близких к условиям реального общения или имитирующих такое общение. Кроме того, так как обычно ролевая игра проводится в конце цикла занятий, она служит формой контроля уровня сформированности определенных умений. Как вид речевого упражнения ролевая игра широко используется в рамках коммуникативного обучения и при работе по интенсивным методам. При этом предусматриваются распределение учащихся по ролям и разыгрывание ситуаций общения в соответствии с темой игры и ролями учащихся. Во временном плане ролевая игра представляет собой относительно целостный цикл управляемого взаимодействия между преподавателем и учащимися,

который состоит из трех этапов: подготовки игры, ее проведения и коллективного обсуждения результатов.

Завершающая часть урока. Включает подведение итогов урока, контроль, оценку работы, задание на дом.

7.3. Эффективность урока

Эффективность урока во многом зависит от профессионализма учителя.

Особого внимания заслуживает проблема соотношения объема речи учителя и учащихся на уроке. Учитель может больше говорить при введении нового материала, во время объяснения заданий, когда он оценивает работу учащихся и объявляет результаты. Хорошая речь учителя является образцом для подражания. К недостаткам следует отнести ситуации, когда учитель говорит слишком много. Слушая длинные, не требующие реакции высказывания учителя на изучаемом языке, учащиеся теряют концентрацию внимания и интерес к занятиям. Поэтому основное правило в работе учителя иностранного языка — стимулировать учащихся больше говорить на иностранном языке.

Для анализа урока разработаны многочисленные схемы. При оценке деятельности преподавателя иностранного языка в первую очередь обращают внимание на следующее:

1. *Личные качества преподавателя:*

- доброжелательность, справедливость;
- способность устанавливать взаимопонимание с учащимися;
- выразительность речи, мимики, жестов;
- темп речи;
- корректное использование изучаемого языка (образцовость);
- общая культура речи на родном языке.

2. *Качество подготовки к уроку:*

- наличие плана урока;
- соотношение планируемых видов деятельности на уроке;
- четкость в определении цели урока;
- четкость и ясность инструкций;
- распределение времени между отдельными частями урока.

3. *Деятельность на уроке:*

- коммуникативная направленность урока;
- проверка домашнего задания;
- введение нового материала в соответствии с целью урока;
- разнообразие приемов работы;
- использование классной доски и другого оборудования;
- умение быстро ориентироваться в ситуации, перестраиваться по ходу урока (способность к импровизации);

- способность стимулировать учащихся к активному пользованию языком;
- эффективность контроля усвоения материала;
- адекватное исправление ошибок;
- степень достижения цели урока.

7.4. Планирование занятий

Важнейшим условием эффективности занятий по иностранному языку является планирование учебной деятельности преподавателя и учащихся на каждый урок и систему уроков. Различают поурочное, тематическое и перспективное планирование занятий.

Целью *поурочного планирования* является определение содержания урока и последовательности действий преподавателя по обучению и учащихся по овладению учебным материалом. Поурочный план — рабочий документ преподавателя. В нем даются определение темы урока, способы ее реализации, материальное обеспечение. План должен быть конкретным и по возможности кратким. В нем указываются знания, навыки, умения, которые должны быть сформированы, упражнения для их достижения, тексты, время, отводимое на каждый компонент урока. Подробные планы — конспекты учебных занятий — рекомендуются лишь для начинающего преподавателя. Их составление является обязательным при участии в педагогической практике. Материалы для поурочного планирования приводятся в книге для преподавателя, входящей в состав большинства учебно-методических комплексов.

Тематическое планирование охватывает серию уроков, объединенных одной темой. Как правило, это одна из тем общения, а также лексико-грамматический и страноведческий материал по ее реализации. При разработке тематического плана определяются общая цель уроков, цель каждого урока, реализация цели на каждом этапе урока. Таким образом, тематическое планирование выражается в разработке общей схемы серии уроков по теме, входящей в программу обучения на его конкретном этапе.

Перспективное планирование определяет систему работы преподавателя и учащихся на весь этап обучения. В нем определяются цели обучения на отдельных подэтапах, уровень владения языком, достигаемый на каждом подэтапе, формы контроля.

7.5. Контроль на уроке иностранного языка

Контроль как составная часть учебного процесса используется для определения достигнутого учащимися уровня владения языком и диагностирования возникающих у них проблем в процессе изучения языка и овладения языком.

Контроль есть совместная деятельность преподавателя и учащихся по определению достигнутого учащимися уровня владения языком. Объектами контроля являются:

- фонетические, лексические, грамматические навыки (языковая компетенция);
- знания о стране изучаемого языка и образе жизни носителей языка (социокультурная компетенция);
- речевые умения, обеспечивающие возможность успешно пользоваться иностранным языком как средством общения (межкультурная коммуникативная компетенция).

Ведущим объектом контроля являются речевые умения, что отражает особенности предмета «Иностранный язык» как практической дисциплины.

Контроль — это и часть урока, во время которой преподаватель оценивает, как учащиеся усвоили пройденный материал и могут им пользоваться в практических целях. Контроль позволяет:

- преподавателю получить информацию: а) о результатах работы группы учащихся в целом и каждого учащегося в отдельности; б) о результатах своей работы (узнать, насколько эффективны приемы обучения, определить неудачи в работе, что позволяет внести изменения в программу обучения);
- учащимся: а) повысить мотивацию в обучении, так как контроль свидетельствует об успехах или неудачах в работе; б) более прилежно учиться, вносить коррективы в свою учебную деятельность.

На занятиях по языку принято выделять следующие функции контроля:

- диагностическую — определяет уровень владения языком в соответствии с программными требованиями;
- обучающую — способствует повторению и закреплению пройденного на занятиях материала, следовательно, контроль является одним из способов обучения языку;
- управляющую — обеспечивает управление процессом овладения языком благодаря использованию специальных учебных материалов и разработанной методике их применения в ходе контроля;
- корректирующую — проявляется во внесении преподавателем изменений в процесс обучения языку на основе полученных в ходе контроля данных;
- стимулирующую — создает положительные мотивы учения. Проведение или ожидание контроля стимулирует учебные действия учащихся, является дополнительным фактором их учебной деятельности;
- оценочную — позволяет вынести суждение о результатах деятельности как обучаемого, так и обучающего, эффективности самого процесса обучения.

Контроль может быть предварительным, текущим, промежуточным, итоговым.

Контроль на занятиях может носить характер индивидуального, фронтального, группового и парного. Каждый из них имеет свои достоинства и недостатки, и выбор формы контроля зависит от конкретных условий и цели занятий.

Основными требованиями к контролю являются:

- объективность;
- регулярность проведения;
- дифференцированный характер;
- ясность и четкость формулировок контрольных заданий.

Дифференцированный характер контроля предполагает, что форма контроля соответствует тому аспекту языка (фонетика, лексика, грамматика) или виду речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо), который проверяется. Так, оценка уровня владения устной речью проверяется дифференцированно для диалогической и монологической речи, а источником контроля является сама устная речь. Для диалогической речи объектами контроля являются умение понять собеседника и определить его коммуникативное намерение, а также адекватно реагировать на реплику собеседника, умение инициировать диалог (задать вопрос, выразить просьбу, желание и т. д.). Для монологической речи объектом контроля является умение построить связный текст разной коммуникативной направленности (повествование, сообщение, описание, рассуждение). Для чтения важно контролировать владение разными видами чтения.

Резюме

1. Организационные формы являются компонентом системы обучения языку и реализуются на уроке в виде совместной деятельности преподавателя и учащихся. Такие формы обучения регламентируют соотношение индивидуального и коллективного в обучении, степень активности учащихся в учебно-познавательной деятельности и особенности руководства ею со стороны преподавателя.

2. Применительно к школьному обучению основной организационной формой и структурной единицей учебно-воспитательного процесса по иностранному языку является урок, а в вузе — аудиторное практическое занятие.

Существуют различные классификации уроков, однако все они предусматривают занятия по овладению средствами языка и деятельностью общения.

Для современного урока (практического занятия) характерно преобладание коллективных форм обучения в сочетании с индивидуальной работой.

В структуре урока принято выделять начало (оргмомент, речевая или фонетическая зарядка, проверка домашнего задания, установка на урок), центральную часть (объяснение нового материала, закреп-

ление, речевая практика), завершающую часть (подведение итогов, контроль, оценка результатов, задание на дом).

Минимальной структурно-функциональной единицей урока является задание (у некоторых авторов — упражнение). На занятиях используются языковые (на стадии закрепления материала) и формирования речевых навыков), условно-речевые и речевые (на стадии совершенствования речевых умений и овладения различными формами речевого общения) упражнения.

3. Одной из организационных форм обучения является самостоятельная работа над языком. Ее эффективность зависит от осознания учащимся цели такой работы, от владения процедурой самой работы и умения пользоваться стратегиями овладения языком. В качестве дидактических средств, помогающих в самостоятельной работе, используются задания, памятки, наводящие вопросы, опоры, ключи.

4. Среди разнообразных форм внеаудиторной работы используются занятия в кружках, посещение музеев, встречи с носителями языка.

5. Важным условием успешности процесса обучения является его планирование и эффективный и объективный контроль. Основным объектом контроля на уроке иностранного языка является уровень сформированности межкультурной коммуникативной компетенции.

В качестве средства контроля широко используются тесты.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Перечислите основные организационные формы обучения иностранному языку в школе и вузе. В чем особенности их применения в разных условиях обучения?
2. Почему урок считается основной организационно-структурной единицей учебно-воспитательного процесса по языку? Охарактеризуйте существующие в методике подходы к классификации разных типов уроков.
3. Как выглядит структура урока по практике языка?
4. Какие виды упражнений используются на различных этапах урока?
5. Что такое контроль в обучении, каковы его функции?
6. Каковы объекты контроля на занятиях по языку? Почему коммуникативные умения являются основным показателем уровня владения иностранным языком?
7. «Европейский языковой портфель для филологов» (М., 2003) содержит таблицу для самооценки достигнутого уровня владения иностранным языком. Воспользуйтесь таблицей для оценки собственной коммуникативной компетенции.
8. Какие виды тестов вы можете предложить для определения достигнутого учащимися уровня лексической / грамматической компетенции?

ЧАСТЬ II

ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Глава 8

РЕЧЕВОЕ ОБЩЕНИЕ И РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

8.1. Речевое общение как объект обучения

Речевое общение есть форма взаимодействия людей с помощью языка, средство коммуникации и способ передачи информации. Владение навыками и умениями речевого общения является ведущей целью обучения иностранному языку, составляет основу формируемой в процессе занятий межкультурной коммуникативной компетенции.

С позиции психологической теории деятельности речевое общение (наряду с деятельностью трудовой, научной, познавательной) характеризуется как один из видов деятельности, с помощью которого происходит обмен информацией между участниками общения. В то же время речевое общение как один из видов активности человека тесно связано с другими видами деятельности, в том числе с трудовой, в процессе осуществления которой речевое общение и возникло.

Это обстоятельство, видимо, и послужило причиной парадоксального, на первый взгляд, заявления А. А. Леонтьева, основоположника отечественной психолингвистики, о том, что «речевой деятельности как таковой не существует. Есть лишь система речевых действий, входящих в какую-либо деятельность — целиком теоретическую, интеллектуальную или частично практическую»¹.

В современной методике утверждается самостоятельность речевой деятельности как способа осуществления речевого общения, что, однако, не исключает ее участия в других видах деятельности: теоретической, интеллектуальной и практической. Признание общения

¹ Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избр. психологические труды. — М.: Воронеж, 2001. — С. 27.

самостоятельным видом деятельности определяет его статус в образовательном процессе: общение является его основой и механизмом осуществления.

Таким образом, общепринятым считается понимание **речевого общения** как деятельности, направленной на достижение ее участниками коммуникативных и некоммуникативных целей с помощью средств языка.

Речевое общение реализуется на занятиях по практике языка в устной и письменной формах, имеет рецептивный (слушание, чтение) и продуктивный (говорение, письмо) характер.

На основном и продвинутом этапах повышается роль письменной коммуникации. Однако устная коммуникация при этом продолжает удерживать ведущие позиции в суммарном объеме речевого общения. Это обстоятельство имеет свое объяснение. Ведь устная речь — основная форма общения; она первична, поскольку возникла раньше других видов речевой деятельности и обычно является основой для письменного оформления высказывания.

А так как человек в своем языковом развитии первоначально овладевает устной речью, то это дало основание многим методистам утверждать, что при обучении иностранным языкам следует сначала сформировать умения устной речи, повторив при этом путь овладения устным общением на родном языке.

Из сказанного следует, что устная речь как объект изучения в практическом курсе иностранного языка выступает в качестве основной и первичной формы речевого общения. Она реализуется в диалогической и монологической формах — при непосредственном контакте участников общения, а также в опосредствованной форме при слушании и чтении текста.

8.2. Содержание речевого общения

Участие в речевом общении предусматривает владение средствами общения (фонетическими, лексическими, грамматическими, социокультурными) и деятельностью общения (слушанием, говорением, чтением и письмом), которые рассматриваются в качестве структурных компонентов общения и являются объектами обучения на занятиях по иностранному языку.

Следует подчеркнуть, что овладение средствами и деятельностью общения в одинаковой степени важно для практического пользования языком. Это утверждение получило обоснование с психологической точки зрения в работах И. А. Зимней и А. А. Леонтьева и актуально в наши дни по причине неоднозначного отношения представителей разных методических направлений к вопросу о роли и месте средств и деятельности общения в процессе обучения иностранному языку.

Об особенностях овладения средствами и деятельностью общения писал Б. В. Беляев, создатель сознательно-практического метода обучения иностранному языку: «Учащиеся... тренируются в иноязычной речи, но на основе предварительного ознакомления их с теорией изучаемого языка. При таком сознательно-практическом овладении иностранным языком процесс овладения этим языком носит сознательный характер, а владение им оказывается непосредственно-интуитивным»¹.

Время, отводимое на знакомство со средствами общения и речевую деятельность на основе усвоенных средств, зависит от этапа обучения, сложности языкового материала, индивидуально-психологических особенностей учащихся. Последнее обстоятельство А. А. Леонтьев считал решающим при выборе методов и приемов обучения языку. Выделяя два типа учащихся по их психологическим характеристикам: коммуникативный (или интуитивно-чувственный) тип и некоммуникативный (или рационально-логический) тип — ученый замечает, что последние испытывают большую потребность в теоретическом изучении лингвистического материала: «У них наблюдалось больше формальных языковых операций, прямо не связанных с коммуникативным намерением. Одним словом, это учащиеся, которые не только не могут обойтись без сознательной систематизации языкового материала, но для которых она является обязательным условием формирования коммуникативных умений»².

Из сказанного следует, что на занятиях по языку овладение средствами общения должно предшествовать речевой практике по применению таких средств в различных ситуациях общения. Средства общения нуждаются во взаимосвязанном и преимущественно не интуитивно-практическом, а в сознательном усвоении с использованием правил и упражнений, учитывающих трудности того или иного средства языка для его практического применения в речи.

Заметим, что на занятиях средства общения могут быть вербальными (в виде единиц языка, текста) и невербальными (рисунки, таблицы, схемы, жесты), а способами их представления в процессе речевой деятельности являются действия рецептивные (например, восприятие вербального ряда в процессе слушания), репродуктивные (подстановка, имитация, пересказ прочитанного и др.) либо продуктивные (ответы на вопросы, обсуждение и комментирование прочитанного/услышанного, ролевая игра и др.).

На занятиях по практике языка особой популярностью пользуются аудиовизуальные средства обучения.

¹ Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. — 2-е изд., перераб. и доп. — М., 1965. — С. 17.

² Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избр. психологические труды. — М.; Воронеж, 2001. — С. 325 — 326.

8.3. Структура речевого общения

Речевое общение как процесс передачи информации от одного лица к другому может быть представлено в виде трех составляющих: *отправитель — сообщение — получатель*. При передаче информации происходит ее кодирование (преобразование) во внутренней, а затем и внешней речи отправителем, а со стороны получателя — декодирование информации.

Отправитель сообщения в соответствии со своим замыслом оформляет высказывание во внутренней речи, затем кодирует во внешней речи и тем самым передает сообщение по звуковому каналу связи. Что касается получателя информации, то он воспринимает поступающую информацию, декодирует ее во внутренней речи и тем самым распознает смысл сообщения.

Однако структура речевого общения имеет особенности в зависимости от формы сообщения — устной или письменной. Сопоставление устной и письменной форм речевого общения позволяет сделать вывод о том, что они не всегда совпадают по основным параметрам коммуникативного акта, что необходимо учитывать на занятиях.

1. При устном общении обязательным является наличие говорящего и слушающего, которые либо обмениваются репликами (диалог), либо говорящий обращается к одному из слушателей или к группе слушателей (монолог).

2. Устная и письменная формы общения имеют различные каналы связи. При устном общении используются несколько каналов связи (аудитивный, визуальный, сенсорный), а при письменном — лишь визуальный канал.

3. При устном общении передача и прием информации представляют собой единый по времени процесс: речевое сообщение сразу же воспринимается слушающим. Участники общения находятся в отношениях, которые могут существенно влиять на ход его протекания: можно прервать говорящего, задать уточняющий вопрос, перевести разговор на другую тему и др.

При передаче письменного сообщения автор текста и читающий разведены по времени. Это обстоятельство в определенном смысле облегчает восприятие письменного текста по сравнению с устным. Читающий сам определяет скорость чтения, может перечитать текст, обратиться за помощью к словарю.

4. Содержание и характер устного речевого общения во многом зависят от речевой ситуации, включающей обстановку общения, его участников, характер взаимоотношений между ними. Участники письменного общения разъединены по месту, времени и обстоятельствам общения. Их взаимоотношения при общении «писатель — читатель» носят лишь общий ориентировочно-смысловой характер.

5. По-разному соотносятся устная и письменная формы общения с внутренней речью. Хотя устной речи предшествует этап ее оформ-

ления во внутренней речи, ее проговаривание носит, как правило, свернутый характер. Для письменной речи характерно совмещение внутренней речи с устной и достаточно развернутое проговаривание того, что будет оформлено в виде письменного высказывания.

6. Характерной особенностью устного общения является возможность использования невербальных опор (мимика, жесты, тембр и сила голоса), которые способствуют его успешности. С другой стороны, письменное общение может протекать успешнее благодаря использованию иллюстраций и других средств наглядности.

7. По скорости передачи и приема сообщения устная и письменная формы общения различны. Темпы передачи и приема устного сообщения в основном совпадают. Что касается скорости чтения, то она неизмеримо выше скорости письма. С другой стороны, скорость извлечения информации из письменного текста опытным чтецом значительно выше скорости восприятия речи на слух. Если в устной речи скорость восприятия задает говорящий, то в письменной речи ее устанавливает сам читатель.

8. При передаче и приеме информации в процессе речевого общения возможны ее потери, которые часто являются причиной *коммуникативных неудач*, т.е. возникновение ситуации, когда общение не достигает своей коммуникативной цели. Причинами коммуникативных неудач при общении могут быть плохое владение языком одним из участников общения, неверное понимание коммуникативного намерения говорящего, различия в индивидуальных свойствах участников общения, их экстралингвистические особенности (акцент, темп, дикция и др.). Наконец, причина коммуникативной неудачи может скрываться в самой природе единиц языка — метафоричности, многозначности слова и т.д. При коммуникативных неудачах, связанных с неумением услышать, понять, выразить свою мысль, цель общения не достигается совсем или достигается частично.

Для преподавателя важно знать причины возможных информационных потерь и уметь их предотвращать в процессе занятий.

8.4. Виды речевого общения

Существуют различные классификации видов речевого общения. Воспользуемся одной из них, в наибольшей степени отвечающей практическим целям обучения языку (Формановская, 2002).

1. В зависимости от положения участников общения относительно друг друга общение может быть *контактным* и *дистантным*. При контактном общении собеседники находятся рядом, а их высказывания организуются с опорой на непосредственно наблюдаемую ситуацию с использованием мимики, жестов. Такое общение имеет место в процессе беседы, ответов на вопросы, проведения ролевых

игр и является наиболее распространенной формой общения при обучении языку. При дистантном общении собеседники разделены пространством и временем. Это может быть разговор по телефону, общение с помощью писем и любого фиксированного текста. При разговоре по телефону речевое общение затруднено в сравнении с контактными общением, так как отсутствуют зрительное восприятие партнера, невербальные средства общения в виде жестов, мимики партнера. С другой стороны, дистантное общение с использованием компьютерных технологий, видеозаписи облегчается в результате возможности видеть лицо собеседника или зрительный образ всей ситуации, о которой идет речь.

2. Общение может быть *непосредственным* либо *опосредованным*. При непосредственном общении партнеры находятся в едином коммуникативном пространстве. Видами непосредственного общения являются беседа, лекция, доклад, а опосредованного общения — телефонный разговор, письменный текст, радио, телепередача.

3. С точки зрения форм существования языка различают общение *устное* (говорение и слушание) и *письменное* (чтение и письмо). Устное общение, как правило, бывает контактными и непосредственным, а письменное — дистантными и опосредованным. Письменное общение по своей языковой форме является более сложным по сравнению с общением устным, а письменный текст подчиняется более строгим правилам лексического и грамматического построения. Он фиксируется и может быть исправлен и улучшен в процессе дополнительной работы, в том числе профессионального редактирования; в процессе чтения мы можем перечитать текст и добиться лучшего его понимания. Устный же текст практически не допускает переработки, кроме исправления авторских оговорок, уточнения смысла и т. п.

4. С точки зрения организации текста в зависимости от роли участников общения различают общение *диалогическое* и *монологическое*. Диалогическое общение — это форма речевого взаимодействия, в котором участвуют говорящий и слушающий; в процессе общения они могут меняться ролями. Монологическое общение носит преимущественно односторонний характер и является обращением говорящего к аудитории (непосредственным либо опосредованным).

5. С учетом количества участников различают общение *межличностное*, *групповое* и *массовое*. Межличностное общение протекает, как правило, в форме диалога, групповое — в форме полилога (например: дружеская беседа, деловые переговоры). Общение, связанное со средствами массовой коммуникации, протекает в таких жанрах, как теле- и радиоинтервью/беседа, где адресат находится не в поле зрения общения, в отличие от публичного контактного общения, когда адресат находится в поле зрения говорящего.

Публичная и массовая коммуникация требует особого внимания к правилам, нормам лексического и грамматического выбора при организации текста, который должен отличаться ясностью, логичностью, выразительностью и быть рассчитан на конкретную категорию слушателей.

6. С точки зрения обстановки общения различают общение *неофициальное* (частное) и *официальное*. В отличие от частного официальное общение ограничивается строгими правилами взаимного поведения, а текст содержит многочисленные стереотипы оформления мысли. Таковы, например, тексты деловых писем, протоколов, официальных и деловых бумаг. Частное общение может быть непринужденным, дружеским, фамильярным. В нем преобладают лексика и конструкции разговорной речи.

7. С точки зрения следования правилам построения и использования готовых текстов различают общение *творческое* и *стереотипное*. При свободном, творческом общении выбор темы и языковых средств неограничен.

Стереотипное общение характеризуется жестким соблюдением социально-коммуникативных правил построения текстов (поздравление, соболезнование, светская беседа и др.).

8. С точки зрения личностных отношений и оценок общение бывает *кооперативным* и *конфликтным*. При кооперативном общении оценки, отношения, установки участников общения непротиворечивы и строятся в тональности согласия. При конфликтном общении оценки и позиции его участников находятся в противоречии, и поэтому их высказывания строятся в тональности несогласия, конфликта (возражение, спор, ссора и т. д.).

9. По совокупности описанных выше признаков общение может быть *речевым* (его особенности — контактность, непосредственность, устная форма, диалогичность) и *текстовым* (для него характерны дистантность, опосредованность, письменная форма, монологичность). Тексты, характеризующие речевое и текстовое общение, различают по стилям, а внутри стилей — по жанрам. Вершиной текстового общения является художественный текст, читатель которого является не просто адресатом, но соавтором создаваемой в момент чтения вторичной действительности.

10. Наконец, по характеру передаваемого содержания различают общение *информативное* и *фатическое* (направленное на поддержание и сохранение контакта с собеседником). В процессе информативного общения его участники обмениваются полезными и нужными для себя данными и знаниями, здесь господствует функция сообщения новой информации. Фатическое общение имеет установку на речевой контакт, участники общения говорят о погоде, о последних светских событиях, о спорте с целью не столько сказать что-то новое, сколько поддержать общение. Для такого общения характерно использование шуток, анекдотов.

8.5. Признаки речевого общения

Рассматривая речевое общение как самостоятельный вид деятельности, перечислим его наиболее существенные признаки, которые следует принимать во внимание в процессе обучения языку.

1. *Наличие партнеров по общению.*

На уроке это преподаватель и учащиеся, при работе в паре «учитель — ученик», «ученик — ученик».

2. *Наличие ситуации общения.*

Речевая ситуация как совокупность обстоятельств, в которых осуществляется общение, определяет речевое и неречевое поведение участников общения. Речевая ситуация образует условия, необходимые и достаточные для совершения речевых действий по заданной преподавателем программе.

Различают ситуации стандартные и вариативные, учебные и реальные. Учебные речевые ситуации либо жестко регламентируют поведение участников (стандартные), либо характеризуются изменчивостью их параметров и предполагают известную свободу в выборе языковых средств и поведения участников общения в рамках предложенной ситуации (вариативные). На занятиях по языку преподаватель в идеале должен стремиться к моделированию на уроке ситуаций реального общения.

В структуре речевой ситуации выделяют следующие компоненты:

- цель общения, коммуникативные намерения его участников;
- тема и предмет общения;
- социальный и ролевой статусы участников общения;
- место и время общения, предполагаемое развитие сюжета общения;
- стиль общения;
- языковой и речевой материал, который необходим для реализации темы общения.

Характер реализации ситуации во многом зависит от субъективных факторов, влияющих на поведение участников общения, — их интересов, опыта, знаний по теме общения и уровня языковой подготовки, наконец, индивидуально-психологических особенностей личности учащегося (коммуникативный — некоммуникативный тип). Таким образом, в процессе подготовки и проведения тренировки в речевом общении необходимо учитывать объективные и субъективные факторы.

3. *Наличие мотива как побуждения к речевому действию.*

Мотив как совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность участников общения, играет важную роль в процессе занятий языком. Как уже упоминалось, различают внешнюю и внутреннюю мотивацию. Внешняя мотивация зависит от окружающей среды (преподаватель, учебная группа), а внутренняя — от зна-

чимости информации, которую учащийся стремится получить в процессе обучения (на занятиях по практике языка это формирование межкультурной коммуникативной компетенции, знакомство со страной и культурой изучаемого языка).

При выборе ситуации общения для занятий преподаватель должен учитывать интересы учащихся, их готовность к обсуждению проблемы. Это особенно касается обсуждения ситуаций нравственных взаимоотношений, так как они тесно связаны с психологическими характеристиками личности обучающихся — их чувствами и эмоциями, особенностями темперамента и др. Как свидетельствует опыт работы, наиболее успешно используются на занятиях ситуации общения, связанные с будущей профессиональной деятельностью учащихся.

В основе мотива как побуждения к действию лежит речевая интенция — намерение совершить действие с помощью средств языка (намерения типа *обещать*, *рекомендовать*, *отрицать*, *соглашаться* и др.). Выбор оптимального варианта выражения авторского намерения — одна из задач в работе по языку.

4. *Наличие коммуникативного акта как единицы общения.*

В качестве единицы общения, с позиции популярной в современной лингвистике теории речевых актов, принято рассматривать коммуникативный (или речевой) акт, т. е. речевое действие, имеющее адресата и протекающее в определенной речевой ситуации. Процесс речевого общения есть совокупность актов, в основе которых лежат интенции.

Участниками речевого акта выступают говорящий и адресат, обладающие некоторым фондом общих знаний и представлений. Для совершения речевого акта также важны знание участниками общения обстановки и цели общения. Перечисленные компоненты образуют прагматическую сторону речевого акта.

На занятиях по языку учащиеся имеют дело со следующими типами речевых актов: информативные; акты-побуждения; выражение эмоциональных реакций на ситуацию или сообщение; речевые акты, обозначающие начало, поддержание или прекращение речевого контакта, и др. Преимущественное внимание на уроке уделяется речевым актам, связанным с информированием и поведением в различных ситуациях общения. Последнее обстоятельство дает основание некоторым исследователям-лингвистам рассматривать речевой акт в качестве элементарной единицы речевого поведения, а объединение речевых актов в единицы более высокого уровня именовать дискурсами.

Таким образом, дискурс с присущим ему признаком процессуальности может быть противопоставлен тексту как фиксированному результату речевой деятельности. И если в качестве коммуникативной единицы дискурса можно рассматривать *высказывание* (совокупность высказываний составляет содержание дискурса), то в качестве син-

таксической единицы высказывания и текста можно считать *предложение*.

5. Наличие средств речевого общения.

Средства речевого общения подразделяются на вербальные и невербальные. Вербальные средства реализуются в процессе речевого общения с помощью языка в устной или письменной формах. Невербальные (или экстралингвистические) средства придают речевому общению определенную смысловую и эмоциональную нагрузку. Основными невербальными средствами, которые сопровождают речевое общение и оказывают влияние на его эффективность, являются жесты (движения, передающие психическое состояние человека), мимика (выражение лица в момент общения), поза говорящего, его облик (внешний вид).

Невербальные средства общения часто сочетаются с речью и даже заменяют ее. Использование невербальных средств в изучаемом языке часто расходится с принятым в родном языке, что делает их объектом специального изучения на занятиях по практике языка и в рамках дисциплины «Речевой этикет». При этом полезно использовать специальные лингвострановедческие словари и справочники, например «Russian and English Nonverbal Communication» (L. Brosnahan, 1998).

8.6. Условия успешности речевого общения

Успешность речевого общения зависит не только от способности участников общения применять свои коммуникативные умения, но и от условий, в которых протекает общение. Преподаватель иностранных языков должен знать, как внешние условия общения могут влиять на его результаты, и оказать учащимся помощь в преодолении возникающих трудностей общения.

1. Соблюдение правил речевого общения.

Знание правил речевого общения и руководство ими обеспечивают его эффективность, т. е. достижение коммуникативной цели. Такие правила формулируются на основании практических наблюдений за взаимодействием людей. Широкую известность получили четыре максимы (максима — правило, выраженное в краткой форме), предложенные лингвистом Г. Грейсом (Грейс, 1985):

- максима количества: сообщай ровно столько информации, сколько требуется для достижения целей общения. Если информации меньше, чем требуется, адресат вынужден уточнять высказывание, переспрашивать и т. д.; если информации слишком много, то в речи говорящего возникают длинноты и тривиальные суждения, хорошо всем известные;
- максима качества: высказывание должно содержать истину, надо избегать ложных и недоказанных утверждений;

- максима уместности высказывания и последовательности раскрытия темы: не отклоняйся от темы, говори по существу;
- максима способа выражения, или манеры речи: говори ясно.

Другими словами, говорящий должен избегать неточных выражений, многословия, уметь организовать свою речь и следовать правилам культуры речи и нормам общения, принятым в данном языковом сообществе.

В литературе описаны и другие правила (или принципы) общения, включающие ясность, правдивость высказывания, умение признавать свои ошибки, идти на уступки в процессе высказывания и др.

Эти и другие правила общения неотделимы от жизни общества и отражают изменения, происходящие в языке и культуре общения. Усилия преподавателя должны быть направлены на ознакомление учащихся с правилами речевого общения и предотвращение возможных ошибок речеповеденческого характера.

2. Использование стратегий и тактик речевого общения.

Стратегии речевого общения определяют общий замысел цели общения, в то время как тактики речевого общения являются способами реализации стратегии с помощью набора речевых действий.

Стратегии речевого общения могут быть направлены на завоевание авторитета или желание понравиться, получить инициативу в разговоре, создать хорошее настроение у участников общения или попытаться вывести их из психологического равновесия. Например, стратегия, получившая название «коммуникативная западня», заставляет партнера по общению согласиться с тем, с чем он не хочет соглашаться, путем частичных уступок, уговоров, игрой на самолюбии собеседника и при помощи других приемов.

Владение стратегиями и тактиками речевого общения в первую очередь зависит от общего уровня владения языком участниками общения, знания ими правил общения и умениями ими пользоваться для достижения поставленной цели.

3. Выбор языковых средств общения с учетом сферы, темы и ситуации общения.

Выбор ситуаций общения для занятий зависит от этапа обучения, темы занятия, уровня владения языком учащимися, их интересов. При этом происходит постепенный переход от использования учебных ситуаций к неучебным (реальным).

Вот пример ситуации, рекомендуемой использовать при развитии умений чтения и письма: «Ситуация — поиск работы. Вы ищете работу и хотите подать объявление в газету, в том числе на иностранном языке. Прочтите предлагаемое ниже резюме и составьте по аналогии с ним свое».

4. Умение преодолевать коммуникативные неудачи речевого общения.

К коммуникативным неудачам относятся затруднения, возникающие в процессе общения в результате неумения услышать, понять, о чем

идет речь, выразить свою мысль. Причины коммуникативных неудач зависят от плохого владения языком, различий в индивидуальных особенностях участников общения (дикция, темп речи), неверного понимания коммуникативного намерения говорящего, помех при общении (посторонние шумы и др.). В результате не достигаются (полностью или частично) цели общения.

Показателем того, что в общении произошел сбой, является ответная реакция партнера по общению. Она может вообще отсутствовать (адресат не услышал, не понял) либо быть неадекватной ожиданиям говорящего.

Коммуникативные неудачи классифицируют по разным основаниям: социокультурным, психологическим, языковым. Причины языкового характера обычно связаны с многозначностью слов и конструкций изучаемого языка, несовпадением значений слов в двух языках, бедностью лексической базы, неточным пониманием грамматической структуры.

На занятиях по практике языка преподаватель должен обращать внимание на возможные коммуникативные неудачи в речи учащихся и стремиться к их предотвращению.

8.7. Речевая деятельность в системе обучения речевому общению

Понятия «речевая деятельность» и «речевое общение» близки по значению и многими исследователями рассматриваются как синонимичные. Общим для этих двух понятий является их использование для обозначения процесса, связанного с передачей, приемом и обменом информацией с помощью языка.

Эти понятия исследуются многими представителями современной науки: лингвистами, психолингвистами, лингводидактами, — определившими современные представления о языке и его использовании в качестве средства общения. Особенно значимым для науки о языке и его преподавания было предложение Л. В. Щербы о разграничении трех аспектов языковых явлений в виде речевой деятельности (процессы говорения и понимания), языковой системы (словарь и грамматика языка) и языкового материала (совокупность всего говорящего и понимаемого в конкретной обстановке в ту или иную эпоху жизни) (Щерба, 2002).

На трех аспектах языковых явлений, предложенных Л. В. Щербой, базируется принятое в современной методике выделение в учебном процессе аспектов обучения (язык — речь — речевая деятельность) и толкование речевой деятельности как процесса реализации мысли в слове (И. А. Зимняя). По определению И. А. Зимней, предложившей трактовку этого понятия с позиции психологической теории деятель-

ности, речевая деятельность — это активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи или приема речевого сообщения при взаимодействии людей между собой¹.

Речевая деятельность на протяжении долгих лет рассматривалась в качестве ведущей цели обучения при установке на овладение языком как средством общения. В некоторых публикациях целью обучения признавалась коммуникативная компетенция, а речевая деятельность — средством ее достижения. Во второй половине XX столетия акцент в обучении языку перемещается с речевой деятельности на речевое общение, что явилось ответом на потребность в усилении практической и социокультурной направленности занятий, ориентированных на конечную цель — формирование вторичной языковой личности.

Ориентация современной методики на практическое овладение языком как средством общения привело к провозглашению речевого общения в качестве ведущей цели обучения языку, которая некоторыми исследователями определяется как стратегическая (Гальскова, 2004). Эта цель достигается в результате использования речевого общения не только в качестве конечной цели обучения, но и средства достижения такой цели.

Речевое общение, будучи формой взаимодействия между людьми с помощью языка, осуществляется с помощью различных видов речевой деятельности.

Речевая деятельность может входить в любую другую деятельность в виде совокупности речевых действий (например: познавательную, производственную), но может быть самостоятельной деятельностью, которой овладевают на занятиях по иностранному языку.

Несмотря на имеющиеся различия между понятиями «речевая деятельность» и «речевое общение», они близки по смыслу и с лингводидактической точки зрения даже могут рассматриваться как синонимичные понятия. Такое мнение разделяют и авторы этого учебника.

Исходя из этих соображений, мы можем говорить либо о *видах речевой деятельности*, разделяя их по направленности речевого действия на прием сообщения (рецептивные виды деятельности — аудирование и чтение) или передачу сообщения (продуктивные виды деятельности — говорение и письмо), либо о *формах общения* (устные формы общения — аудирование и говорение; письменные — чтение и письмо).

Структурная организация речевой деятельности включает три фазы:

- побудительно-мотивационную, в основе которой лежат потребности, мотивы и цели деятельности как ее результата. В качестве

¹ См.: Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / В. П. Григорьева, И. А. Зимняя, В. А. Мерзлякова и др. — М., 1985. — С. 17.

предмета речевой деятельности выступает мысль, которая становится внутренним мотивом такой деятельности; мысль реализуется с помощью языка либо в процессе формулирования собственной мысли (говорение, письмо), либо при восприятии мыслей других людей (чтение, слушание);

- аналитико-синтетическую, определяющую выбор и организацию средств и способов осуществления деятельности. Это фаза планирования, программирования и внутренней языковой организации речевой деятельности;
- исполнительную, с помощью которой реализуется высказывание во внутренней речи (слушание, чтение) либо во внешней речи (говорение, письмо).

Если понимать речь как способ формирования и формулирования мыслей с помощью языка (И. А. Зимняя), то в процессе речевой деятельности мы имеем дело с тремя способами выражения и восприятия мыслей: внутренним (аудирование, чтение), внешним устным (говорение), внешним письменным (письмо).

Продуктом речевой деятельности является ее результат. В качестве продукта рецептивной деятельности (чтение, слушание) является *умозаключение*, к которому приходит человек в результате приема информации. Продуктом продуктивной речевой деятельности (говорение, письмо) является *высказывание* в виде текста (законченного речевого произведения) либо дискурса (текста, взятого в виде речевого действия, в событийном плане).

Результат речевой деятельности выражается, как правило, в виде реакции человека на действия других людей. В рецептивных видах речевой деятельности результатом слушания, чтения является понимание / непонимание смыслового содержания текста, а в продуктивных видах речевой деятельности — реакция на высказывания участников общения.

Единицами речевой деятельности являются:

- речевые операции — минимальные единицы речемыслительного процесса. При достижении уровня совершенства в результате тренировки речевые операции становятся речевыми навыками;
- речевые действия в виде совокупности речевых операций, образующих основу речевых умений. Речевые умения обеспечивают способность осуществлять речевые действия при решении коммуникативных задач на основе сформированных навыков и приобретенных знаний.

Как уже отмечалось, в соответствии с одним из современных лингводидактических принципов обучения иностранным языкам, занятия иностранным языком направлены на взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности на основе общего языкового материала с использованием языковых и речевых упражнений.

8.8. Умения речевого общения

Умения речевого общения, формируемые в процессе изучения языка, подразделяются на общие, частные и специальные.

К числу *общих умений* относятся:

- умения монологического высказывания: реализовать связное высказывание в соответствии с темой общения; передавать содержание прочитанного или прослушанного текста и выражать свое отношение к событиям, фактам, изложенным в тексте, к действующим лицам и их поступкам;
- умения диалогического высказывания: понимать содержание высказывания собеседника и адекватно реагировать на его реплики; инициировать диалог по предложенной теме;
- умения аудирования: понимать на слух информацию, содержащуюся в диалогических и монологических высказываниях;
- умения чтения: понимать как основную, так и дополнительную информацию; интерпретировать информацию, изложенную в тексте, выводы и оценки автора; использовать различные виды чтения в зависимости от коммуникативной установки;
- умения письма: составлять письменные высказывания репродуктивного характера на основе прочитанного или прослушанного текста в соответствии с поставленной задачей; составлять письменные высказывания продуктивного характера на предложенную тему в соответствии с поставленной задачей и др.

Общие умения речевого общения детализируются для каждого уровня владения языком в виде перечня *частных умений* (например: описать событие, рассуждать о чем-либо и др.).

Что касается *специальных умений* речевого общения, то они классифицируются в зависимости от выполняемых в процессе общения речевых задач. Такие задачи могут быть информационными (запросить информацию, сообщить информацию, объяснить что-то), регулятивными (побудить к чему-то, дать совет, высказать просьбу), эмоционально-оценочными (выразить мнение, дать оценку, убедить в чем-то), этикетными (поддержать разговор, поблагодарить и др.). Общими для всех уровней владения языком и для решаемых при этом речевых задач являются умения, обеспечивающие возможность в процессе общения начать разговор, поддержать общение, выразить свое отношение к теме общения, следовать этикетным нормам общения, выйти в процессе общения из затруднительного положения, участвовать в общении с соблюдением изучаемого языка.

8.9. Уровни речевого общения

Под **уровнем речевого общения** понимается достигнутая учащимся способность пользоваться языком как средством общения в преде-

лах того или иного этапа обучения. Уровни речевого общения определяются в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта по иностранному языку. В основу российской системы уровней владения языком была положена шкала уровней владения иностранными языками, разработанная Советом Европы (1997).

Согласно рекомендациям Совета Европы, принято выделять три пороговых уровня владения иностранным языком.

Уровень А (элементарное владение языком) достигается в рамках начального этапа и имеет два подуровня: выживания (А-1) и допороговый (А-2):

- уровень элементарный — А1. Участник иноязычного общения понимает и может употреблять в речи знакомые фразы и выражения, необходимые для выполнения конкретных задач. Может представиться / представить других, задавать / отвечать на вопросы о месте жительства, знакомых, имуществе. Может участвовать в несложном разговоре, если собеседник говорит медленно и отчетливо и готов прийти на помощь;
- уровень элементарный — А2. Участник иноязычного общения понимает отдельные предложения и часто встречающиеся выражения, связанные с основными сферами жизни (например, сведения о себе и членах своей семьи, покупках, устройстве на работу, учебе). Может выполнить задачи, связанные с простым обменом информацией на знакомые или бытовые темы. В простых выражениях может рассказать о себе, своих родных и близких, описать основные события в сфере повседневной жизни.

Уровень В (свободное владение языком) достигается в рамках основного этапа и включает подуровни: пороговый (В-1) и пороговый продвинутый (В-2):

- уровень, близкий к свободному владению — В1. Участник иноязычного общения понимает основные идеи четких сообщений, сделанных на литературном языке на разные темы, часто возникающие на работе, учебе, досуге и т. д. Умеет общаться в большинстве ситуаций, которые могут возникнуть во время пребывания в стране изучаемого языка. Может составить связанное собственное мнение на известные и особенно интересующие темы. Может описать впечатления, желания, стремления, изложить и обосновать свое мнение или планы на будущее. Уровень В-1 характеризует требования к владению иностранным языком выпускников средней школы;
- уровень, близкий к свободному владению — В2. Участник иноязычного общения понимает общее содержание сложных текстов на известные и узкоспециальные темы. Говорит бегло и спонтанно, может общаться с носителями языка без особых затруднений для любой из сторон. Умеет делать подробные,

четкие сообщения на различные темы и излагать свои взгляды на разные темы, показывать преимущество и недостатки разных точек зрения на проблему. Уровень В-2 может быть достигнут учащимися профильного гуманитарного направления. В условиях высшей школы достижение уровня В-2 планируется в работе со студентами-бакалаврами.

Достижение *уровня С* (совершенное владение языком) с его двумя подуровнями: С-1 (профессиональный уровень) и С-2 (совершенный уровень) достигается в работе с магистрами и в результате повышения квалификации, в том числе на занятиях в аспирантуре и в период стажировки:

- уровень свободного владения — С1. Участник иноязычного общения понимает большие по объему тексты различной тематики, распознает скрытый смысл в тексте. Говорит спонтанно в темпе носителей языка, не испытывая затруднений в выборе слов и выражений. Гибко и эффективно использует язык для общения в научной и профессиональной деятельности. Может создать точное, детальное, хорошо построенное сообщение на разные темы, демонстрируя владение моделями организации текста, средствами связи и объединения его элементов;
- уровень свободного владения — С2. Участник иноязычного общения понимает практически любое устное или письменное сообщение, может составить связный текст, опираясь на разные источники. Говорит спонтанно, с высоким темпом, соблюдая нормы языка и подчеркивая оттенки значений даже в самых сложных ситуациях общения.

В качестве критериев для перехода от одного уровня владения речевым общением к другому обычно используют:

- коммуникативные задачи, которые учащиеся могут решать средствами изучаемого языка на разных этапах обучения;
- сферы, темы, ситуации общения, в рамках которых такие задачи решаются, т.е. учитывается предметно-содержательная сторона общения;
- степень лингвистической и экстралингвистической корректности решения коммуникативной задачи.

Что касается успешности продвижения от одного уровня владения языком к другому, то она зависит от ряда обстоятельств, среди которых могут быть выделены следующие:

- сложность языка изучения с точки зрения его легкости/трудности. По степени сложности изучения языки принято подразделять на четыре группы (от легкости к трудности): первая — некоторые романские языки (итальянский, испанский); вторая — английский, французский, немецкий; третья — русский, финский, венгерский; четвертая — языки иероглифические (китайский, японский, арабский);
- количество часов, отводимых на изучение языка;

- условия, в которых язык изучается (в том числе наличие /отсутствие языковой среды, опыт преподавателя, наличие соответствующих учебных пособий, организационные формы обучения, количество учеников в классе и др.);
- способности обучающегося к овладению языком.

Резюме

1. Речевое общение есть форма взаимодействия людей с помощью языка и одна из целей обучения языку как средству общения. В современной науке речевое общение исследуется такими дисциплинами, как функциональная лингвистика, прагматика, культура речи, теория речевой деятельности, психолингвистика.

В качестве структурных компонентов речевого общения рассматриваются средства общения и деятельность общения (речевая деятельность), владение которыми в одинаковой степени важно для практического пользования языком. Соотношение между временем, отводимым на приобретение знаний, овладение средствами и деятельность общения, зависит и от учебной программы, и от методических пристрастий преподавателя, и от индивидуально-психологических особенностей учащихся.

2. Речевая деятельность — это активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи и приема информации. Это понятие может быть использовано для обозначения явлений, относящихся к процессам порождения речи (говорение, письмо) и ее восприятия (слушание, чтение), к результату деятельности, выраженному в форме высказывания, дискурса, текста.

Речевая деятельность в структурном отношении характеризуется трехфазностью и включает мотивационно-побудительную, аналитико-синтетическую и исполнительскую фазы. Некоторые исследователи выделяют четвертую (контролирующую) фазу. Каждый единичный акт деятельности начинается мотивом и планом и завершается результатом.

3. Речевое общение реализуется на занятиях по языку в устном и письменном виде, носит рецептивный (аудирование, чтение) и продуктивный (говорение, письмо) характер.

На занятиях и в практической деятельности используются разные виды речевого общения, образующие следующие оппозиции: общее/контактное/дистантное, непосредственное/опосредованное, устное/письменное, диалогическое/монологическое, творческое/стереотипное, речевое/текстовое, частное/официальное и др.

4. В качестве единицы речевого общения рассматривается речевой акт (элементарное речевое действие), в то время как процесс общения есть совокупность таких актов, реализуемых в виде дискурсов/текстов

с помощью высказывания (единицы речевого общения) и предложения (развернутого синтаксического построения).

5. Эффективность речевого общения зависит от следования правилам общения и выбора стратегии речевого общения, которая определяет общий замысел общения и его тактику (выбор речевых действий в качестве способа реализации избранной тактики), а также от умения преодолевать коммуникативные неудачи, которые могут возникать в ходе речевого общения.

6. Шкала уровней речевого общения характеризует коммуникативный содержательный компонент общения, который должен быть достигнут на разных этапах овладения языком. Применительно к школьной и вузовской формам обучения выделяется несколько уровней речевого общения: элементарный, базовый, пороговый, пороговый продвинутой, постпороговый (профессиональный), совершенный, уровень носителя языка.

Под уровнем владения языком понимается степень сформированности межкультурной коммуникативной компетенции, обеспечивающая возможность решать на иностранном языке задачи общения в соответствии с условиями коммуникации и с использованием необходимых для этого языковых знаний, речевых навыков и умений.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что такое речевое общение? Почему речевое общение рассматривается в качестве приоритетной цели в обучении языку?
2. Какие виды речевого общения вам известны? В чем отличия между рецептивными и продуктивными видами общения?
3. Каковы признаки речевого общения? В чем отличие между учебным и аутентичным общением?
4. Объясните, почему речевой акт рассматривается в качестве единицы речевого общения. В чем отличия между дискурсом и текстом?
5. От чего зависит эффективность речевого общения? В чем причина коммуникативных неудач в процессе речевого общения?
6. Что такое речевая деятельность? Каково ее структурное и предметное содержание с психологической точки зрения?
7. Что понимается под уровнем владения языком?
8. Перечислите параметры, которые используются для выделения отдельных уровней.

ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИМ СРЕДСТВАМ ОБЩЕНИЯ

9.1. Формирование фонологической компетенции

Фонологическая компетенция — совокупность знаний о фонетической системе изучаемого языка (ее составе и структуре), а также навыков и умений, которые обеспечивают способность понимать иноязычную речь на слух и участвовать в межкультурном общении с соблюдением фонологических норм языка.

Фонологическая компетенция рассматривается как одна из составляющих лингвистической компетенции, которая, в свою очередь, входит в состав межкультурной коммуникативной компетенции.

Что значит сформировать фонологическую компетенцию?

Это, во-первых, составить у учащихся представление о работе психологических механизмов говорения и смыслового восприятия иноязычной речи; о работе органов речи; запомнить фонемы¹ иностранного и их позиционные варианты (аллофоны); получить знания об артикуляционно-акустических характеристиках фонем (звонкость — глухость, твердость — мягкость и др.); познакомить учащихся с особенностями иноязычной речи, касающихся явлений сегментного уровня, таких как ассимиляция, редукция, элизия, связующие звуки, а также явлений сверхсегментного уровня, таких как интонация: мелодика (шкалы, тоны, диапазон, высотный уровень (регистр)), фразовое ударение, ритм, паузы, темп, громкость, тембр и др.

Во-вторых, сформировать артикуляционные и просодические навыки восприятия, воспроизведения, дифференцирования и продуцирования явлений сегментного и сверхсегментного уровней (артикуляционная организация слов, слоговая структура, словесное ударение, мелодическая структура (ритмические группы, шкалы, тоны)), в том числе в соответствии с определенным фонетическим стилем, а также умения реализации данных явлений в речи (интонация, намеренное использование диалектных особенностей произношения, шутки и каламбуры, основанные на произношении, использование необходимого фонологического стиля общения).

Кроме того, необходимо сформировать учебные и профессиональные умения транскрибирования и интонирования текста с учетом используемого фонетического стиля. Фонетический стиль характеризуется степенью компрессии звучащего текста (редукция, элизия,

¹ *Фонема* — единица языка, обобщенный образ звука; единицы речи — *звуки*.

сужение мелодического диапазона и т. п.). Фонетисты выделяют полный, нейтральный и быстрый фамильярный (разговорный) фонетические стили.

Лингвистическую основу формирования фонологической компетенции составляют два раздела фонетики как отрасли языкознания: фонетика и фонология. **Фонетика** изучает артикуляцию, т. е. произношение звуков в процессе речеобразования, акустику, т. е. физические характеристики звуков, восприятие устной речи людьми, которые участвуют в акте коммуникации. **Фонология** изучает и объясняет ту роль, которую компоненты фонетического строя, по отдельности или совокупно, играют в передаче говорящим или читающим собственных или выражаемых автором текста мыслей, волеизъявлений, эмоций, отношения к действительности.

Одна из целей обучения фонетике — формирование фонетических навыков. Фонетические навыки состоят из двух групп навыков, тесно между собой связанных, но нуждающихся в самостоятельном формировании: слуховых и звукопроизносительных.

Слуховые навыки обеспечивают возможность правильно воспринимать звуки иноязычной речи, дифференцировать элементы звучащей речи и соотносить их с определенным значением. Звукопроизносительные (или речемоторные) навыки обеспечивают звуковое, акцентно-ритмическое и интонационное оформление высказываний. В связи с этим в структуре произносительных навыков выделяются навыки артикуляционные, связанные с воспроизведением звуков адекватно существующей норме и просодические, связанные с супrasegmentной организацией речевого сигнала. Навыки этой группы обеспечивают правильное восприятие и воспроизведение просодических средств иноязычной речи и оформление собственного высказывания в соответствии с нормами изучаемого языка. Кроме того, на основе просодических навыков формируются интонационные коммуникативные умения, связанные с реализацией определенных коммуникативных намерений говорящего.

Формированию фонетических навыков следует уделять особое внимание, поскольку они входят в состав речевых умений. Если фонетические навыки сформированы недостаточно, то нарушения произносительной нормы приведут к нарушению коммуникации и даже могут сделать ее невозможной.

При говорении фонетические ошибки затрудняют понимание иноязычной речи и ведут к снижению социальной оценки речи собеседника.

При аудировании процесс слушания сопровождается проговариванием воспринимаемой информации во внутренней речи. Несформированность фонетических навыков приводит к рассогласованию между тем, что слышим, и тем, что фиксируем во внутренней речи. Следствием этого является нарушение коммуникации: слушаем одно, а слышим другое.

Чтение также сопровождается озвучением текста во внутренней речи (а в некоторых случаях и во внешней). Наличие фонетических ошибок в процессе озвучения текста нарушает процесс понимания читаемого.

Наконец, письму предшествует развернутое проговаривание того, что предполагается зафиксировать в письменной форме. Проговаривание с нарушением фонетической нормы приводит к появлению грамматических ошибок и нарушению коммуникации.

Таким образом, сформированность фонетических навыков является одним из условий эффективного процесса устной и письменной коммуникации.

Конечной целью формирования фонетических навыков является овладение фонетической нормой изучаемого языка, близкой к норме носителей языка. Границы эти подвижны и зависят от цели обучения, его продолжительности, условий занятий, индивидуальных особенностей учащихся, в том числе развития речевого слуха.

Перечислим некоторые признаки, которым фонетические навыки должны соответствовать.

Первый признак — безошибочность навыка. Речь идет о степени правильности фонетического оформления речи, достаточного для ее понимания собеседником.

Овладение фонетическими средствами представляет для изучающего язык значительные трудности из-за существующих расхождений между фонетическими нормами родного и изучаемого языков, что является причиной фонетических ошибок, а также из-за индивидуальных особенностей учащихся, влияющих на восприятие и порождение иноязычной речи. Наличие фонетических ошибок проявляется в наличии иноязычного акцента, т. е. индивидуальных особенностей произношения, свойственных говорящему на родном языке и проявляющихся в произвольной замене звуков изучаемого языка звуками родного языка. Акцент — результат интерференции (взаимопроникновения) систем и норм изучаемого и родного языков. Он может затрагивать все уровни языка, но наиболее заметен в произношении (фонетика и интонация).

Интерференция может быть межъязыковой, она проявляется в негативном влиянии родного языка на изучаемый, и внутриязыковой, которая проявляется в отрицательном влиянии уже усвоенного материала изучаемого языка на освоение нового материала. Примером межъязыковой интерференции может служить замена английских межзубных звуков [θ] и [ð] русскими звуками [с] или [з] или замена английских гласных звуков [i], [æ] схожими по звучанию русскими. Внутриязыковая интерференция может проявиться в том, что, например, сформировав навык аспирирования (придыхания) английских звуков [p], [t], [k], учащийся может с аспирацией произнести эти звуки в позиции после звука [s], хотя в этой позиции указанные звуки не аспирируются (*sport, start* и т. п.).

Важно отличать ошибки, связанные с неумением правильно произнести звук (фонетическая или акустическая ошибка), и ошибки, вызванные неспособностью осознать функциональную значимость звука как фонемы (фонологическая/фонематическая или смысловоразличительная ошибка). Фонетическая ошибка придаст речи акцент, но не приведет к коммуникативному сбою (*sport, start*), фонологическая же ошибка может нарушить коммуникацию (ср.: *bag — beg* или *read — rid*).

Трудности преодоления фонетических ошибок, вызванных акцентом, способствовали обоснованию методического принципа аппроксимации (от лат. *approximare* — приближаться). Согласно этому принципу обучение иноязычному произношению может быть ограничено приближением к нормативному произношению и допускает «снисходительное» отношение к фонетическим ошибкам, не нарушающим коммуникацию. Это утверждение спорно, особенно если речь идет о подготовке будущих преподавателей языка, а также учитывая возможности современных технических средств обучения. В любом случае не следует допускать искажения в речевом потоке звуков, имеющих смысловоразличительное значение, ибо при этом происходит нарушение процесса общения. Можно согласиться со следующим утверждением: «К аппроксимации следует относиться как к неизбежному временному явлению, приемлемому только на начальном этапе обучения, где возможно наличие вариативности при произнесении отдельных звуков несмысловоразличительного характера, т.е. не влияющих на процесс коммуникации»¹.

Второй признак навыка — беглость, что в значительной степени влияет на темп речи.

Темп речи для каждого человека может меняться в широких пределах и зависит от индивидуальных особенностей говорящего, его речевого опыта и содержания высказывания. С лингвистической точки зрения изменение темпа речи связано со степенью редукции, элизии и сужения мелодического диапазона. Более того, с коммуникативной точки зрения, темп подчинен коммуникативному намерению и социолингвистическим условиям общения.

Темп речи характеризуют и произносительные стили: торжественная, публичная речь отличается более медленным темпом, тогда как разговорная речь и особенно просторечие — быстрым темпом, что приводит к изменениям фонетического облика слова (фразы).

Рекомендуется с первых уроков вести занятия в среднем темпе речи носителей языка, максимально приближая условия обучения к условиям реальной коммуникации. Средний темп речи носителей европейских языков (английского, немецкого, французского) составляет 240 слов в минуту.

¹ Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие. — М., 2004. — С. 281.

Третий признак — стабильность (устойчивость) фонетического навыка. Это качество навыка заключается в отсутствии отступлений от фонетической нормы при выполнении речевого действия. Стабильность навыка достигается выполнением тренировочных упражнений и знанием особенностей фонетической системы изучаемого языка по сравнению с родным языком.

Четвертый признак — автоматизм функционирования навыка, означающий возможность пользования фонетическим навыком в процессе речевой деятельности на неосознаваемом уровне. Автоматизму навыка предшествует сознательный контроль. Благодаря речевым автоматизмам участники общения имеют возможность сосредоточиться на содержании высказывания, а не на его форме. Автоматизм навыка достигается выполнением тренировочных упражнений и обильной речевой практикой.

Одной из особенностей любого навыка, в том числе фонетического, является его склонность к деавтоматизации. Применительно к владению фонетическими средствами общения деавтоматизация заключается в замене звуковых средств изучаемого языка средствами родного языка по причине их сходства или совпадения, а также в нарушении произносительной нормы. Особенно заметна деавтоматизация произносительных навыков в период постановки произношения при отсутствии достаточной тренировки в закреплении сформированных навыков.

Важно помнить, что именно фонетические навыки являются наиболее трудно сохраняющимися. Даже при хорошей постановке произношения, если человек долго не пользовался иностранным языком, правильное произношение забывается быстрее, чем лексика и грамматика, и «вспоминается» дольше и с большими усилиями. Сохраняются лишь основные (фонологические) особенности правильного произношения, но не мелкие фонетические особенности.

Формирование фонетических навыков — процесс длительный и не должен ограничиваться этапом постановки звуков. Для автоматизации навыка важно, чтобы его формирование опиралось не только на имитацию, но и на сознательный подход.

При формировании фонетических навыков учащиеся сталкиваются с определенными группами трудностей, на преодоление которых направлены усилия преподавателя:

- артикуляционные трудности: связаны с восприятием и воспроизведением звуков и чаще всего объясняются отличиями, существующими в фонетической системе изучаемого и родного языков учащихся;
- акустические трудности: происходят при дифференциации звуков.

Успешность преодоления перечисленных трудностей во многом зависит от индивидуальных особенностей учащихся, в частности от развитости речевого слуха, обеспечивающего способность к анализу

и синтезу звучащей речи на основе различения фонем изучаемого языка.

Неразвитость речевого слуха, как свидетельствует опыт преподавания языка, тормозит формирование произносительных навыков, так как распознавание фонем происходит в результате их сопоставления друг с другом по каким-либо признакам (глухость — звонкость, твердость — мягкость и др.).

С помощью речевого слуха в процессе общения происходит выделение дифференциальных признаков фонем и различение лексического смысла слов. Это обстоятельство, в частности, подтверждает взаимозависимость фонетических и лексических навыков.

В структуре речевого слуха различаются его фонетическая, фонематическая и интонационная составляющие.

Фонетический слух определяется как способность правильно воспринимать и воспроизводить звуки, что является условием аутентичного, безакцентного произношения. Фонематический слух обеспечивает способность воспринимать и воспроизводить смыслоразличительные свойства звуков. Вследствие плохо развитого фонематического слуха учащиеся ошибочно ассоциируют фонемы изучаемого языка со схожими по произношению фонемами родного языка и не могут быстро определить отличительные признаки фонем в разных позициях. Что касается интонационного слуха, то он обеспечивает возможность различать мелодические рисунки иноязычной речи.

Если говорить об овладении интонационными средствами общения, то специалисты выделяют просодические (языковые) навыки и интонационные (коммуникативные) умения (Дмитриевский, 2011).

Просодические навыки — это языковые навыки, связанные с супrasegmentной организацией речевого сигнала при помощи просодических средств и просодических черт вне зависимости от их значения и коммуникативного намерения говорящего.

Под интонационными умениями понимаются речевые (коммуникативные) умения, направленные на использование сформированных просодических навыков для передачи той части сообщения, которая создается и поддерживается интонационными средствами в соответствии с коммуникативным намерением говорящего.

Интонационные умения позволяют обратить внимание собеседника на наиболее важную информацию и обозначить коммуникативный тип высказывания, выразить эмоциональное отношение к собеседнику или к происходящему и обозначить модальность высказывания (выразить удовольствие/неудовольствие, радость, печаль, сожаление, иронию, упрек, неодобрение), выразить мнение о степени вероятности какого-либо события (уверенность, сомнение, скептическое отношение к чему-либо), установить определенный тип взаимоотношений с собеседником в зависимости от его социального статуса и ситуации общения. К таковым относятся умение согласить-

ся/не согласиться с собеседником, умение выразить вежливое/невежливое отношение к собеседнику и т. п.

9.2. Содержание обучения фонетическим средствам общения

Современная концепция формирования фонологической компетенции предусматривает непрерывность ее развития и совершенствования на всех этапах обучения языку, а в случае необходимости — коррекцию отдельных компонентов, ее составляющих.

Отметим некоторые исходные положения, которыми принято руководствоваться при обучении фонетическим средствам общения.

1. Содержание обучения ориентировано на норму современного литературного произношения. По мере овладения нормами языка возможно обращение к его разговорным формам, чему способствует влияние разговорной речи.

2. При обучении фонетическим средствам общения на начальном и основном этапах обучения исходят из нейтрального и полного стиля современного литературного произношения, который принят в работе преподавателя языка и лежит в основе учебного процесса и средств массовой коммуникации. Полный стиль речи в процессе обучения подразумевает не столько замедленное, сколько отчетливое произношение выделенных звуковых элементов. Что касается неполного (разговорного) стиля, то в него, по мнению Л. В. Щербы, включается все то, что обуславливается ситуацией общения и что для полного стиля произношения не характерно, — быстрое, часто небрежное произношение, интонационная свобода и гибкость. Считая полный стиль произношения объектом обучения на занятиях, в то же время следует знакомить учащихся с элементами неполного стиля, что важно для понимания живой разговорной речи.

3. Средний темп речи с самого начала обучения должен приближаться к среднему темпу речи носителей языка.

Основные положения содержания обучения фонетическим средствам общения нашли практическую реализацию в фонетических минимумах для разных профилей, этапов и уровней владения языком и представлены в соответствующих учебниках и программах.

На занятиях при этом можно руководствоваться следующими рекомендациями.

На *начальном этапе обучения (2—4 классы школы)* планирует-ся достижение элементарного уровня владения фонетическими средствами общения, а занятия должны быть сконцентрированы на формировании слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков на тщательно отобранном лексико-грамматическом мате-

риале преимущественно из сферы бытового и учебно-профессионального общения.

На *основном этапе обучения (5—9 классы школы)* достигается допороговый уровень владения фонетическими средствами общения. Совершенствуются навыки адекватного произношения и различения на слух всех звуков иностранного языка. Особое внимание уделяется соблюдению правильного ударения в словах и фразах, членению предложений на смысловые группы, правильному интонационному оформлению различных типов предложений.

В *полной средней школе (10—11 классы)* планируется достижение порогового уровня владения фонетическими средствами общения. Работа преподавателя при этом сосредоточена: а) на совершенствовании сформированных фонетических навыков на новом лексико-грамматическом материале; б) коррекции фонетических навыков в случае необходимости; в) систематизации знаний фонетической системы изучаемого языка в сопоставлении с родным языком учащихся.

В *бакалавриате языкового вуза* достигается пороговый продвинутый уровень сформированности фонологической компетенции. Осуществляется систематизация знаний фонетической системы изучаемого языка в сопоставлении с родным языком учащихся. Кроме того, студенты знакомятся с приемами постановки звуков и исправлением фонетических ошибок (если речь идет о подготовке студентов — преподавателей языка). В *магистратуре* достигается высокий (профессиональный) уровень сформированности фонологической компетенции.

Звуковая сторона речи учащихся на этом этапе в сравнении с начальным этапом должна характеризоваться большей ясностью, четкостью, разборчивостью произносительных навыков, менее выраженным акцентом, свободным владением экспрессивными и эмоциональными средствами языка.

9.3. Трудности формирования фонологической компетенции для русскоязычных учащихся

Практика преподавания свидетельствует, что изучающие иностранный язык испытывают интерферирующее влияние со стороны родного языка на изучаемый. Такому влиянию подвержены все фонетические явления, относящиеся как к сегментному, так и к сверхсегментному уровням. На сегментном уровне это проявляется в несоблюдении категорий долготы / краткости, усеченности / неусеченности и напряженности / ненапряженности гласных, в несоблюдении позиционной долготы гласных, в усилении слабых звонких англий-

ских согласных и ослаблении сильных глухих, в недостаточном владении обучающимися звуковыми модификациями, вызванными коартикуляционными процессами, а именно ассимиляцией, редукцией, монофтонгизацией дифтонгов, элизией. На сверхсегментном уровне акцент охватывает синтагматическое членение, мелодику (шкалы, тоны, диапазон, высотный уровень (регистр), фразовое ударение, ритм, паузацию, темп, громкость, тембр).

С точки зрения возможных трудностей для русскоязычных учащихся звуки изучаемого языка принято делить на три группы:

1. Звуки, фонетически близкие к звукам родного языка по акустическим и артикуляционным свойствам. Например: англ. [p] и рус. [п]; [b] и [б]. Это наиболее легкая для овладения произношением группа звуков. Артикуляционная база таких звуков схожа с артикуляционной русской. Усвоение звука происходит в результате подражания, при овладении такими звуками действует перенос из родного языка, т.е. опора на произносительные навыки, приобретенные в родном языке.

Тем не менее важно учитывать, что нет звуков, полностью совпадающих по акустическим и артикуляционным свойствам в родном и изучаемом языках.

При знакомстве, в частности, с согласными звуками следует помнить, что артикуляторные характеристики таких звуков включают различия по силе и слабости артикуляции, по месту и способу образования шума, по наличию или отсутствию аспирации или палатализации (смягчения). Русский язык обладает гораздо большей степенью палатализации, чем языки романо-германской группы. В этом заключается одна из сложностей постановки английского произношения; сходные, казалось бы, по звучанию согласные звуки [n] или [l] оказываются более твердыми в произношении. Например: *нет* (отрицание) — *net*, (несколько) *лет* — *let* и т.д.

Неправильное произнесение звуков этой группы может вызвать фонетические ошибки (акцент), но не приводит к фонематическим ошибкам и нарушению коммуникации.

2. Звуки, имеющие сходство со звуками родного языка учащихся, но не совпадающие с ними полностью. Например: англ. [i:], [i] и рус. [и]; англ. [ɑ:] и рус. [а].

При восприятии и произнесении звуков второй группы особенно сильна интерференция родного языка. Следовательно, при постановке таких звуков требуется частичная перестройка сложившейся артикуляционной базы, а для усвоения звуков недостаточно полагаться только на имитацию; необходим анализ артикуляционной базы, желательно с использованием зрительных опор (таблицы, схемы артикуляции звуков).

Ошибки в произнесении звуков этой группы ведут к смысловозначительным ошибкам и могут вызвать коммуникативный сбой. Ср.: *бить* — *bit* — *beat*, *корт* — *court* — *cot*.

3. Звуки, не имеющие артикуляционных аналогов в родном языке учащихся. Например: англ. [ð], [w].

При усвоении артикуляции таких звуков возникает необходимость в создании новой артикуляционной базы, отсутствующей в родном языке. Для этого используется показ и объяснение, сопровождаемые осознанной имитацией.

Звуки второй и третьей групп считаются самыми трудными: звуки второй группы — за счет наличия сходства со звуками родного языка, что увеличивает возможность межъязыковой интерференции; звуки третьей группы — за счет необходимости создания новой артикуляционной базы.

При определении трудности или легкости звука следует учитывать не только особенности восприятия и воспроизведения звука, но и возможности положительного переноса и интерференции. Некоторые звуки легко воспринимаются на слух, но трудно произносятся. Имеются также звуки, которые относятся к легким в изолированном воспроизведении, но становятся трудными в иных позициях (ср.: *wet* и *word*).

Трудности формирования интонационных умений могут быть связаны не только с трудностями различения или воспроизведения мелодических рисунков. Проблемы могут быть связаны с тем, что употребление интонационных средств является частью коммуникативной культуры и определяется ее особенностями и стилем коммуникации. Ряд особенностей культуры и восприятия русскоговорящих иностранцами определяется не лексико-грамматическими конструкциями, а особенностями интонации и просодического оформления речи. Например, несмотря на частое употребление русскоговорящими студентами лексического маркера вежливости *please*, их речь все равно воспринимается как грубая, резкая и бесцеремонная (Елизарова, 2005). Данный факт можно объяснить различием в нормах употребления интонационных моделей. В русском языке маркером вежливости выступает нисходящая интонация, которая воспринимается носителями английского языка как интонация инструкции или приказа.

Действительно, в выражении эмоций русские и англичане придерживаются прямо противоположных установок, в соответствии с основными ценностными императивами. Руководствуясь основным поведенческим императивом своей культуры, англичане стремятся не беспокоить окружающих своими эмоциями, но стараются создать у собеседника положительные эмоции. Русскую же культуру, напротив, характеризует эмоциональность общения. Основной поведенческий императив русской коммуникативной культуры призывает их выражать эмоции искренне и в той степени, в которой они ощущаются. Неудивительно, что русские люди считают англичан чопорными и неискренними, а англичане воспринимают русских как грубых и невоспитанных.

В создании таких негативных стереотипов особенно сильно проявляется именно роль интонации, поскольку она является основным средством выражения эмоций. Языковые средства, в том числе и интонация, могут использоваться не только для эмоционального, но и для эмотивного общения. Эмотивное общение предполагает использование языковых средств для искусственного, сознательного выражения эмоций, которые говорящий может и не испытывать в момент речи. Подобный вид коммуникации является основой английской коммуникативной культуры (Бурая, Галочкина, Шевченко, 2006; Ларина, 2009; Fox, 2005). Русский коммуникативный этностиль является преимущественно эмоциональным, а английский — эмотивным.

9.4. Методика обучения фонетическим средствам общения

Методика обучения фонетическим средствам общения направлена на развитие слухо-произносительных навыков правильного произнесения и понимания иноязычных звуков в устной речи, а также ритмико-интонационных навыков и умений, т. е. навыков и умений интонационно и ритмически правильно оформлять иноязычную речь в соответствии с коммуникативным намерением.

Работа по формированию фонетических навыков включает следующие этапы.

1. Демонстрация звука и объяснение способа произнесения звука.

На этом этапе предусматривается отчетливое произнесение звука преподавателем: а) в изолированной позиции; б) в контексте слова и предложения. Объяснение должно быть кратким и понятным учащимся и сопровождаться демонстрацией того, как именно звук произносится.

При постановке звуков большую помощь могут оказать наглядные пособия с изображением положения органов речи при произнесении звука.

2. Формирование фонетических навыков.

На этом этапе достигается формирование фонетических навыков в результате выполнения тренировочных упражнений. Используются два вида упражнений:

- упражнения в слушании (рецептивные). Выполнение таких упражнений не требует словесной реакции со стороны учащихся;
- упражнения в слушании и воспроизведении (репродуктивные). При их выполнении предусмотрена словесная реакция на предъявляемые стимулы.

Приведем несколько образцов упражнений.

Упражнения в слушании:

Прислушайтесь к ряду слов. Поднимите руку (хлопайте в ладоши), когда услышите слово со звуком ...

Слушайте слова, подчеркните в тексте звук ...

Слушайте пары слов (слогов). Обозначьте знаком (+) одинаковые по значению слова (слоги) и знаком (—) разные.

Слушайте и одновременно читайте текст. Впишите в него пропущенные слова (буквы).

Слушайте предложения. Поставьте в конце предложения точку, вопросительный или восклицательный знак в зависимости от типа мелодического рисунка.

Упражнения в слушании и воспроизведении:

Слушайте и повторяйте текст про себя.

Слушайте и повторяйте текст вместе с преподавателем.

Слушайте и повторяйте текст в паузы.

Слушайте, одновременно читайте и проговаривайте текст.

Слушайте, повторяйте и записывайте текст на звуконоситель.

Слушайте и пишите (слуховой диктант).

Расставьте в предложениях словесные ударения и прочитайте их вслух.

Сгруппируйте слова из текста по различным признакам, например по звонким — глухим согласным, по ударной гласной и т. д.

В качестве материала используются единицы языка в виде звуков, звукосочетаний, слов, предложений.

Фонетическим упражнениям желательно придавать игровой характер:

- с помощью звукоподражательных игр;
- проговариванием с разной скоростью, разной силой голоса, разной эмоциональной окраской голоса;
- проговариванием в сопровождении движений, хлопков в ладоши и др.

Игры особенно эффективны в работе с детьми. Дети в большинстве своем обладают способностью к имитации, хорошо развитым речевым слухом. У них успешно формируется безакцентное произношение при условии аутентичности речи самого учителя и использовании наглядных материалов, аутентичных записей. Песни, рисунки, скороговорки, игры, в том числе компьютерные, должны органично входить в структуру урока.

В условиях начального этапа целесообразно проводить фонетическую зарядку. Она проводится в начале урока и обеспечивает настройку слухового и речевого аппарата учащихся на иноязычное произношение. Рекомендуются следующие виды работы: устный рассказ преподавателя, в котором встречается новое фонетическое яв-

ление, хоровое повторение образцов, разучивание пословиц, стихотворений, песен.

На этом этапе рекомендуется выполнение упражнений на дифференциацию звуков. Такие упражнения помогают закрепить особенности произношения звуков со сходными звуками родного языка, вызывающими интерференцию, а также с близкими по произношению в изучаемом языке. С этой целью полезно использовать упражнения на сопоставление звуков.

3. Совершенствование фонетических навыков.

Формирование фонетических навыков обеспечивает их развитие и совершенствование в результате переноса навыка в различные ситуации общения. Такое совершенствование навыков достигается выполнением речевых упражнений. Для этого используются речевые единицы в виде предложений и текстов. Совершенствование фонетических навыков тесно связано с работой по аудированию текстов и их анализом с точки зрения фонетического содержания.

Совершенствование фонологической компетенции способствует овладению студентами различными произносительными стилями: полным, нейтральным, — а также неполным, присущим спонтанной разговорной речи, с учетом особенностей устного дискурса и спонтанной разговорной речи.

На этом этапе рекомендуется использовать аутентичный аудиовизуальный материал, содержащий образцы иноязычной спонтанной разговорной речи. Эффективность когнитивной переработки информации, если информация подается в двух модальностях — зрительной (невербальной) и слуховой (вербальной), подтверждается как с позиций психологии, так и с позиций лингводидактики.

Важное место на занятиях отводится не только коррективке фонетических навыков, но и осознанию учащимися произносительных и ритмико-интонационных особенностей фонетической системы изучаемого языка в сопоставлении с родным языком.

Методика формирования и совершенствования интонационных умений имеет следующую структуру:

- ознакомление:
 - знакомство с теорией тоногрупп;
 - анализ коммуникативных значений отдельной тоногруппы;
- предречевая тренировка:
 - тренировочные одноязычные упражнения, нацеленные на автоматизацию просодических навыков и развитие интонационного слуха. К ним относятся: имитация звучащего образца, интонационная разметка текста и идентификация интонационных моделей на слух;
 - сравнительно-сопоставительные двуязычные упражнения — продуктивные и рецептивные упражнения на осознание функциональных соответствий интонационных моделей родного и изучаемого языков. К ним относятся: поиск и определение

эквивалентных интонационных моделей по функционально-семантическому признаку в звучащих текстах на родном и иностранном языках; выражение коммуникативного намерения, заданного во фразе или тексте на родном языке, средствами изучаемого языка; выражение коммуникативного намерения, заданного во фразе или тексте на изучаемом языке, средствами родного языка;

— предречевые одноязычные упражнения (ответ на вопрос или произнесение фразы в соответствии с заданным коммуникативным намерением, составление и разыгрывание диалога на заданную ситуацию общения);

- речевая практика (выход в речевую деятельность) — одноязычные упражнения по неподготовленной реализации коммуникативных задач в конкретной ситуации общения (например, ролевая игра).

9.5. Подходы к обучению фонетическим средствам общения

Существуют два подхода к обучению фонетическим средствам общения.

Первый подход — *имитативный (акустический)*. Он предполагает использование имитации, т. е. повторение звуков, слов, фраз за преподавателем или диктором в звукозаписи в качестве основного приема обучения при формировании фонетических навыков. При этом может иметь место как осознанная, так и неосознанная имитация.

Главной причиной фонетических ошибок последователи имитативного подхода считают неправильное восприятие иноязычных звуков в результате их интерференции, толчком к которой является сопоставление звуков двух языков. Чтобы избежать такой интерференции, нужно не объяснять, как звук произносится в сопоставлении со звуками родного языка, а помочь учащимся правильно воспринимать и имитировать слышимые звуки.

Роль преподавателя при работе с использованием имитативного подхода сводится к демонстрации звукового образца и контролю над его воспроизведением.

Однако правильно, неискаженно воспринимать звучащую речь могут не все учащиеся. Особенно это касается взрослых, имитативные способности которых значительно хуже, чем у школьников.

Успешность имитации также зависит от развитости речевого слуха учащихся и от объекта подражания, т. е. аутентичности произношения самого учителя. Считается, что имитативный подход овладения произношением лучше всего подходит для работы в системе курсо-

вого обучения, цель которого в первую очередь заключается в овладении основами разговорного языка при снисходительном отношении к фонетическим ошибкам, не затрудняющим процесс общения. Однако в условиях общеобразовательной школы и при подготовке будущих преподавателей языка этот способ обучения фонетическим средствам вряд ли можно считать заслуживающим применения. Предпочтение следует отдать второму подходу.

Второй подход — *аналитико-имитативный (артикуляторный)*. Странники сознательных методов обучения иностранным языкам считают, что опора на принцип сознательности и использования правил обеспечивает более качественное и более быстрое формирование навыков по сравнению с обучением, опирающимся лишь на имитацию.

В работе с использованием аналитико-имитативного подхода усвоению фонетического материала предшествуют его объяснение и анализ. Звуковой образец сопровождается объяснением и демонстрацией схемы артикуляции звука. После объяснения и демонстрации звука следует его воспроизведение учащимися — имитация. Имитация, следующая за анализом, более эффективна, так как носит осознанный характер. При этом удельный вес имитации и анализа может видоизменяться в зависимости от характера фонетического явления, языковой подготовки учащихся и развитости их речевого слуха.

9.6. Средства наглядности на занятиях по фонетике

При обучении фонетическим средствам общения используют следующие средства наглядности: фонограммы, видеограммы, компьютерные программы, видеофонограммы (комбинация звуковых и зрительных средств).

При постановке произношения и формировании фонетических навыков преимущественное внимание уделяется работе с фонограммами. С помощью фонограммы обеспечивается возможность:

- создавать иноязычную речевую среду, специально организованную и свободную от помех, которые возникают при непосредственном общении;
- продлевать время пребывания в языковой среде благодаря возможности работать с фонограммой в свободное от аудиторных занятий время;
- расширять диапазон аудирования иноязычной речи и градуировать трудности восприятия: знакомый/незнакомый голос, мужской/женский голос, нормальный/замедленный темп;
- фиксировать речь с помощью средств звукозаписи, что делает ее объектом наблюдения и анализа со стороны преподавателя и коррекции со стороны учащихся;

- осуществлять индивидуальную, парную и групповую работу с опорой на слуховой образец.

На занятиях по фонетике использование фонограмм преследует две цели: знакомство с фонетической системой языка и формирование фонетических навыков.

Работа с фонограммой при этом носит характер непосредственной демонстрации фонетического явления, сопровождаемой зрительным подкреплением в виде жестов, мимики, артикуляции, рисунков с изображением работы органов речи при произнесении звуков.

С образцами звучащей речи учащиеся знакомятся также при работе с лингафонными курсами, которые выпускаются в виде CD-приложения к учебнику.

Лингафонные курсы, как правило, содержат следующие типы заданий:

- на различение звуков в словах. Цель упражнений — развитие фонематического слуха;
- выделение синтагм. Предлагается прослушать предложение и указать границы синтагм, определить количество синтагм в тексте. При выполнении задания можно пользоваться печатным текстом;
- различение интонационных конструкций (мелодических рисунков). Прослушав предложение, студенты делают в тексте интонационную разметку.

При работе с фонограммой внимание следует уделять записи голоса учащихся. Упражнение в записи обычно состоит из задания, интервала для записи ответа, ключа в виде правильного ответа и паузы для самокоррекции. Недостатком многих упражнений с ключом является возможность механического воспроизведения учащимся правильного ответа (ключа) при самокоррекции. По этой причине при составлении заданий для работы с записями рекомендуется использовать ключи, содержащие не только правильный ответ, но и выбор правильного ответа из нескольких возможных.

Для формирования фонетических навыков используются также радиопередачи и компьютерные технологии. К примеру, существуют компьютерные программы, позволяющие учащемуся проводить самостоятельную работу над своим произношением. Для этих целей используется программа, при помощи которой учащийся может прослушать эталонную фонограмму, записать свой вариант произнесения данной фонограммы и сравнить его с оригиналом на слух. При формировании просодических навыков дополнительно используется программа-анализатор звучащей речи, позволяющая графически представить мелодический рисунок речи учащегося (например, «Audacity» и «Speech Analyzer»). Использование комбинации двух указанных типов программного обеспечения позволяет организовать лингафонный кабинет «на дому» для совершенствования фонетических навыков. Однако следует отметить, что подобная самостоятель-

ная работа возможна исключительно при достаточно развитом фонетическом и интонационном слухе и не рекомендуется при начале формирования фонетических навыков.

9.7. Контроль сформированности фонологической компетенции

Сформированность фонетических навыков в программах по иностранным языкам не выделяется в самостоятельный объект контроля, а осуществляется при выполнении заданий на аудирование, говорение и чтение вслух.

При оценке правильности произношения следует отличать ошибки, которые искажают качество звучания и дают иностранный акцент, но не нарушают смысл высказывания (фонетические), и коммуникативно значимые ошибки, которые искажают содержание высказывания (фонологические или смыслоразличительные).

При контроле слухо-произносительных навыков на начальном этапе или в неязыковом вузе преподаватель может руководствоваться принципом аппроксимации, допускающим, как уже упоминалось, снисходительное отношение к произносительным ошибкам, если они не нарушают коммуникации, т.е. не носят смыслоразличительный характер.

Объектами контроля на занятиях по фонетике являются произношение звуков, словесное и фразовое ударение, ритмическое членение текста, уместное употребление различных мелодических рисунков с учетом национальной специфики коммуникативной культуры изучаемого языка.

Требования к фонетической правильности речи в соответствии с «Европейскими компетенциями владения иностранным языком» (2003) можно представить в виде уровней фонологической компетенции:

A1. Участник межкультурного общения может произнести лишь ограниченное число заученных слов и фраз, понимание которых вызывает некоторые затруднения у носителей языка вследствие имеющихся в них отступлений от фонетической нормы.

A2. Несмотря на заметный акцент, произношение в целом понятное, однако собеседники часто вынуждены просить повторить отдельные слова и фразы.

B1. Достаточно четкое произношение, хотя иногда заметен акцент и отступление от фонетической нормы при произнесении отдельных слов и интонировании фразы.

B2. Говорящий владеет произношением, соответствующим фонетической норме.

C1/2. Высказывание соответствует фонетической норме, а участники общения способны передавать оттенки значения с помощью

интонации и логического ударения, ритмического членения фразы, варьирования темпа речи.

9.8. Рекомендации для преподавателя

1. Чтобы сформировать фонетические навыки, обеспечить их сохранение и совершенствование на протяжении всего курса обучения, преподаватель должен:

- иметь правильное (аутентичное) произношение, соответствующее или близкое к произносительной норме носителя языка;
- владеть знаниями из области фонетики родного и иностранного языков, в частности знать различия в артикуляционных базах двух языков, что облегчает объяснение материала и преодоление интерференции родного языка учащихся;
- учитывать, что опора на родной язык и культуру и осознанное функционально-коммуникативное сопоставление интонации родного и изучаемого языков способствуют лучшему пониманию и восприятию сообщения, передаваемого интонационными средствами;
- владеть «отрицательным фонетическим опытом» (термин Л.В.Щербы), т.е. понимать причины типичных ошибок учащихся, уметь их прогнозировать и исправлять;
- владеть методикой формирования фонологической компетенции, что предполагает знание фонетической системы изучаемого языка, а также наличие умений:
 - объяснять и демонстрировать звуки;
 - выразительно читать вслух;
 - подбирать материал к занятиям и составлять свои упражнения;
 - использовать разные приемы обучения произношению в зависимости от характера учебного материала и уровня подготовки учащихся, в частности использовать ролевые игры, которые повышают мотивацию учащихся и стимулируют их коммуникативную активность;
 - использовать современные технологии обучения, что способствует лучшей автоматизации фонетических навыков;
 - управлять учебной деятельностью учащихся во время аудиторных и внеаудиторных занятий.

2. К основным из возможных недочетов при формировании фонологической компетенции могут быть отнесены следующие:

- работа по формированию и совершенствованию фонологической компетенции носит нерегулярный характер;
- преподаватель не исправляет произносительные ошибки (на сегментном и сверхсегментном уровнях) даже в том случае, если они нарушают коммуникацию;

- при исправлении фонетических и фонематических ошибок преподаватель полагается на имитационные способности учащихся, а не объясняет причины ошибки;
- не учитываются особенности родного языка учащихся, что не обеспечивает сознательность при формировании навыков и не способствует предотвращению интерференции фонетической системы родного языка;
- при чтении вслух преподаватель не обращает внимание учащихся на важность делить предложение на синтагмы и правильно их оформлять интонационно;
- на занятиях недостаточно используются стихотворные тексты, песни, поговорки, пословицы, очень полезные при постановке произношения и овладении ритмикой и интонацией слова и предложения;
- для формирования и автоматизации фонетических навыков недостаточное внимание уделяется работе с техническими средствами, особенно с фонограммой.

Резюме

1. Целью обучения фонетическим средствам общения в практическом курсе иностранного языка является формирование слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков. При этом предусматривается комплексное овладение звуковой, слухо-произносительной и интонационной сторонами языка.

2. Формирование, совершенствование и коррекция фонетических навыков имеет непрерывный характер и проводится на всех этапах обучения (начальном, основном, продвинутом) в направлении достижения допорогового, порогового и постпорогового (профессионального) уровней владения языком.

3. Овладение фонетическими средствами общения организуется в тесном взаимодействии с лексическими и грамматическими средствами языка в рецептивных (слушание, чтение) и продуктивных (говорение, письмо) видах речевой деятельности.

4. Формирование фонологической компетенции предусматривает знакомство с фонетической системой изучаемого языка в сопоставлении с фонетической системой родного языка и овладение приемами постановки звуков и исправления фонетических ошибок в речи.

5. На занятиях по фонетике следует уделять внимание развитию учащихся речевого слуха, обеспечивающего возможность правильного понимания и воспроизведения фонетических единиц речи и развитие механизма самоконтроля и самокоррекции, обеспечивающего способность коррекции фонетических и интонационных ошибок.

6. На занятиях при постановке звуков, овладении ударением, ритмикой изучаемого языка и интонационным оформлением высказы-

вания предпочтение отдается аналитико-имитативному (артикуляторному) способу обучения. Этот способ предусматривает объяснение фонетического явления и его сознательное усвоение с опорой на языковой опыт и особенности фонетической системы родного языка учащихся.

7. Овладение фонетическими средствами общения предусматривает следующие этапы: ознакомление с языковым явлением, его автоматизация, развитие и выход в речевую деятельность.

8. На всех этапах обучения используются языковые и речевые упражнения. Первые направлены на формирование и совершенствование навыка, вторые — на развитие умения пользоваться сформированными навыками в процессе речевой деятельности.

9. Контроль является важной составляющей при формировании фонологической компетенции. С этой целью широко используются компьютерные технологии и тесты.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что составляет содержание фонологической компетенции?
2. Каковы цели обучения фонетическим средствам общения на начальном, основном и продвинутом этапах?
3. В чем заключаются трудности овладения произношением на изучаемом языке для русскоязычных учащихся?
4. Перечислите этапы постановки звуков.
5. Какие звуки представляют наибольшие трудности для учащихся и почему?
6. В чем разница между имитативным и аналитико-имитативным способами обучения фонетическим средствам общения? Какому способу следует отдавать предпочтение на занятиях по практике языка и почему?
7. Какие недочеты могут иметь место в работе по развитию фонологической компетенции? Как их следует преодолевать?
8. Как вы могли бы оценить уровень вашей фонологической компетенции?
9. Дайте определение понятия «фонетический навык».
10. Перечислите требования, предъявляемые к фонетическому навыку на разных этапах обучения иностранному языку.

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИМ СРЕДСТВАМ ОБЩЕНИЯ

10.1. Формирование лексической компетенции

Лексическая компетенция как составная часть лингвистической компетенции является совокупностью знаний о лексической системе изучаемого языка — ее составе и структуре, а также навыков, умений и способности адекватно применять эти знания в соответствии с ситуацией общения.

Лексическая компетенция является одной из составляющих лингвистической компетенции, которая, в свою очередь, входит в состав межкультурной коммуникативной компетенции.

Что значит сформировать лексическую компетенцию?

Это, во-первых, усвоить (запомнить) некоторое количество лексических единиц, зафиксированное в госстандартах и программах по иностранным языкам применительно к разным образовательным условиям, а также приобрести лексические знания, обеспечивающие эффективность формирования навыков и умений и их применение в различных видах речевой деятельности. В число лексических знаний входят знания семантической структуры слова, правил сочетаемости слов, словообразовательных моделей, стилистической дифференциации лексики и др.

Во-вторых, сформировать лексические навыки. Лексический навык — это автоматизированное речевое действие по выбору лексических единиц в соответствии с замыслом высказывания и их безошибочное употребление в процессе речевого общения. Лексические навыки бывают рецептивными и продуктивными. Рецептивные лексические навыки обеспечивают узнавание слов и правильное их понимание при слушании и чтении, а продуктивные лексические навыки лежат в основе умений говорения и письма.

В-третьих, приобрести умение пользоваться усвоенными лексическими единицами в различных видах продуктивной и рецептивной речи, т. е. умение правильно выбирать лексическую единицу с учетом уровня формальности ситуации общения, взаимоотношений между участниками общения, их социальных ролей и т. д.

10.2. Продуктивный и рецептивный словарь

Словарь, предназначенный для усвоения, подразделяется на продуктивный (активный) и рецептивный (пассивный). *Продуктивный*

словарь — это лексические единицы, которые используются для выражения мыслей в монологической и диалогической речи и на письме. Эта часть словарного состава связана с обозначением наиболее важных для участников общения реалий, понятий, ситуаций. Продуктивный словарь составляет меньшую часть лексических единиц, подлежащих усвоению, и усваивается в результате заучивания слов и обильной речевой практики в их употреблении.

Рецептивные лексические единицы узнаются и понимаются в процессе аудирования и чтения и в меньшей степени употребляются в продуктивной речи. К рецептивному словарю относятся лексические единицы, употребление которых часто ограничено особенностями означаемых ими явлений (названия некоторых реалий, историзмы, термины, архаизмы, неологизмы) либо функционированием лишь в одной из стилистических разновидностей языка (книжная, разговорная, стилистически окрашенная лексика). По объему рецептивная лексика в составе лексических минимумов превосходит продуктивную и усваивается в процессе наблюдения над лексическими единицами и запоминания их значения и способов применения в различных контекстах.

В структуре рецептивного словаря как его разновидность выделяется *потенциальный словарь* — лексические единицы, значение которых учащемуся неизвестно, но он способен о нем догадаться, опираясь на внутреннюю форму слова, на интернациональный корень слова или контекст. Например, зная значение слов *walk* и *stick*, можно догадаться о значении словосочетания *walking stick* — трость.

Овладение потенциальным словарем осуществляется за счет интернациональной лексики и знания продуктивных способов словообразования, а также значений отдельных морфем, например:

- *progress, weekend, online, sandwich* (международные слова);
- *dust — to dust* (конверсия);
- *blackmail, backyard* (словосложение);
- *sun — sunny, frost — frosty, fog — foggy* (суффиксация).

10.3. Особенности лексической системы иностранного языка и трудности формирования лексической компетенции у русскоязычных учащихся

Объем словаря

Большой словарный состав английского языка представляет значительную трудность для изучающих язык. В современном английском языке примерно 750 тыс. слов, Macmillan English Dictionary для

продвинутых пользователей английским как иностранным включает более 100 тыс. словарных статей.

Лексическая единица (ЛЕ), зафиксированная в словарях, может представлять собой:

- отдельное слово (*table, see, speak*);
- словосочетание (*to rain hard, to pay attention to, to flatly refuse*);
- фразовый глагол (*to put up with*);
- фразеологическую единицу (*to rain cats and dogs; to call it a day; to be black and blue*);
- речевой штамп (*How do you do? See you soon! Good luck!*);
- поговорку или поговорку (*First think — then speak*).

Считается, что достаточно высокий уровень сформированности лексической компетенции в иностранном языке (B2 — C1) предполагает наличие от 3 до 5 тыс. лексических единиц в активном словаре человека и от 5 до 10 тыс. — в пассивном (Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics, 2002).

Количество лексических единиц, подлежащих усвоению на разных этапах обучения, фиксируется в лексических минимумах и в учебных программах, и, соответственно, в учебно-методических комплексах. При отборе лексических единиц специалисты учитывают не только частотность употребления таких единиц в речи, но их словообразовательную и семантическую ценность, сочетаемость и многозначность.

Внешняя сторона слова

К числу трудностей овладения лексикой, вызываемых особенностями внешней стороны слова, относятся звуковое, грамматическое и структурное оформление слова.

Что касается *звукового оформления* (произношения) слова, то несовпадение графической и фонетической форм английского слова представляет значительные трудности при понимании его значения и использовании для построения высказывания. Например, сравните написание и произношение следующих слов: *indictment* [in'daɪtmənt], *chemistry* ['kemɪstri], *psychic* ['saɪkɪk], *yacht* [jɒt], *bury* ['berɪ].

По этой причине работа над формированием лексических и фонетических навыков организуется в тесном взаимодействии и является одной из особенностей обучения в рамках вводно-фонетического курса. Важнейшей составной частью такого курса является формирование навыка транскрибирования слов. Несформированность этого навыка с самого начала изучения английского языка затрудняет и замедляет процесс освоения английской лексики. В частности, не зная правил транскрибирования, учащиеся не в состоянии пользоваться учебными и толковыми словарями.

Что касается *грамматического оформления слова*, то несовпадение грамматического значения слова в английском и русском языках также является источником затруднений при формировании лексической компетенции. Например, важно помнить, что исчисляемость/неисчисляемость существительных, обозначающих одни и те же предметы или понятия в русской и английской культурах, или число существительных не всегда совпадают в русском и английском языках.

Например: *He looked at his watch.* — *Он посмотрел на часы.* Английское слово *watch* является исчисляемым, а русское слово *часы* в данном значении — существительным, имеющим форму только множественного числа.

Everybody admired her good looks. — *Все восхищались ее внешностью.* Английское существительное *looks* всегда употребляется во множественном числе, а русское слово *внешность* — в единственном.

Важное значение для понимания значения слов и их употребления в речи имеет знание *структурного оформления слова* — структурных компонентов слова и способов его конструирования. По этой причине следует систематически проводить анализ морфологической структуры слова и словообразовательной модели слова с целью установить, как слово построено и какие другие слова могут быть образованы от исходного слова или как другие слова могут быть сформированы по аналогии.

Внутренняя сторона слова (абсолютная ценность слова)

Внутренняя сторона слова определяется его семантикой, т.е. значением. Некоторые лингвисты рассматривают внутреннюю сторону слова как его абсолютную ценность, т.е. смысл слова, поясняемый с помощью дефиниции или перевода.

Главную сложность в понимании значения слова представляет его многозначность, которая является причиной затруднений в понимании выражаемого словом понятия и может стать причиной нарушения коммуникации. Поэтому минимальной учебной единицей является не лексическая единица во всей совокупности своих значений, а отдельное значение лексической единицы.

Семантическая структура слова, его значения раскрываются и описываются в словарях.

На занятиях по лексикологии следует учитывать особенности соотношения значения слова (ЛЕ) в изучаемом и родном для учащихся языках:

1. Значения слова в двух языках могут совпадать (*стол — table*) или не противоречить друг другу. Случаи полного совпадения значений встречаются крайне редко, что является причиной утверждения

о недостаточной эффективности переводного способа объяснения значения иноязычного слова. Даже в приведенном примере говорить о полном совпадении значения двух слов можно лишь условно, ибо слово *стол* может переводиться на английский другими словами, поскольку имеет в русском и другие значения, например: *board* (*The inn provided bed and board*).

2. Объемы значения лексических единиц в двух языках могут не совпадать:

- объем русского слова может быть шире объема значения иноязычного слова.

Например, слово *палец* в русском языке соответствует словам *finger* (палец на руке) и *toe* (палец на ноге) в английском. Или слово *часы* в русском соответствует словам *watch* (наручные часы) и *clock* (настенные часы) в английском;

- объем русского слова может быть уже объема значения иноязычного слова.

Английское слово *aggressive* не только соответствует русскому *агрессивный, воинственный*, что имеет явно негативный оттенок, но и может означать стилистически нейтральные слова *напористый, упорный*. Английское *to get married* обозначает в русском как *жениться*, так и *выходить замуж*.

3. Иностранное слово может отражать особенности культуры изучаемого языка и не иметь аналога в родном (так называемая безэквивалентная лексика (*redbrick university*)), и наоборот (*гласность, перестройка*).

4. Устойчивые словосочетания, сложные слова или фразовые глаголы могут состоять из компонентов, знакомых учащимся, но быть идиоматичными, т. е. об их значении нельзя догадаться по значению входящих в них элементов.

Например: *give up, take in, call it a day, in one's shirtsleeves*.

5. Русское и иностранное слова могут иметь общий интернациональный корень, но различаться по содержанию. Сравните, например, значения английского слова *family* и русского *фамилия*.

6. Иностранное слово по звучанию может напоминать русское, но не иметь ничего общего с его значением: *complexion* — цвет лица, *Dutch* — голландский, *resident* — постоянный житель, *decoration* — награда и т. п.

Как следует из сказанного выше, знание семантической характеристики слова (его денотативного, конотативного, эмоционально-оценочного содержания) является необходимым условием для понимания значения лексической единицы и правильного ее выбора в процессе речевого общения.

С точки зрения нарастания сложности усвоения (и, соответственно, сложности формирования лексического навыка) можно предложить следующую методическую типологию лексических единиц:

- интернациональная лексика (*international, democracy*);

- производные слова (*economic, blackboard*);
- слова, чьи значения в двух языках совпадают или не противоречат друг другу (*table* — стол, *house* — дом);
- безэквивалентная лексика (*establishment, high tea, a lame duck, tutorial*);
- лексические единицы, которые напоминают по форме слова русского языка, но имеют другое значение (*complexion, stool, Dutch*);
- лексические единицы, объем значений которых не совпадают с объемом русского эквивалента (*aggressive, sputnik*).

Последние две группы требуют особого внимания, так как лексические единицы, принадлежащие именно этим группам, дают большое количество ошибок из-за межъязыковой и внутриязыковой интерференции.

Относительная ценность слова

Относительную ценность слова, в отличие от его абсолютной ценности, т. е. значения слова, составляет способность слова иметь синонимы, антонимы, паронимы, стилистическую и эмоционально-экспрессивную окраску. Такие свойства слова характеризуют его как члена лексической системы языка.

Рассмотрим, как перечисленные свойства слова влияют на овладение лексическими средствами общения.

Синонимы представляют значительные трудности для изучающих язык, поскольку в речи не всегда могут взаимозаменяться: каждый из них отражает некий оттенок значения, помогает более точному выражению мысли, передаче экспрессии, стилистической окраски речи (например: *to look* — смотреть, *to stare* — глазеть, *to gaze* — пристально глядеть, *to glance* — бросить быстрый взгляд, *to peer* — вглядываться, *to peep* — подглядывать).

Работа с синонимами — одно из направлений занятий по иностранному языку. В ходе занятий проводится работа по замене слова синонимичным, установление семантического гнезда слов, поиску слова, использование которого в данном контексте является предпочтительным. Студентам полезно обращаться к словарям синонимов. Материалы словарей обогащают лексический запас учащихся, делают их речь более разнообразной и выразительной.

Антонимы, как и синонимы, связаны с многозначностью слова, помогают определить и уточнить оттенки значения многозначного слова. На занятиях они используются в качестве одного из источников беспереводной семантизации.

Разграничение *омонимов* также представляет большую трудность для понимания значения слова. При работе над омонимами важно показать разные случаи омонимии: слова, разные по значению, могут

иметь одинаковую и графическую, и фонетическую формы: *fair*¹ — честный (*fair play*), прекрасный (*fair lady*) и *fair*² — ярмарка (*funfair*); *to work*¹ (глагол) и *work*² (существительное); или иметь одинаковое звучание, но разное написание: *fair* — честный и *fare* — плата за проезд; или иметь одинаковое написание, но различное ударение: *insult* (существительное) и *to insult* (глагол).

Паронимы (или ложные омонимы), т.е. слова похожие, но не тождественные по звучанию и значению (*historic* — *historical*, *economic* — *economical*) создают для учащихся значительные трудности в понимании значения слова и в его использовании в результате звукового, а в некоторых случаях и смыслового сближения слов, что приводит к смысловым ошибкам (*lie* — *lay*; *rise* — *raise*).

10.4. Методика обучения лексическим средствам общения

Формирование лексической компетенции включает целый ряд тесно связанных между собой этапов.

1. *Ознакомление с новой лексикой.*

Это начало работы над формой и содержанием слова. Преподаватель произносит слово, демонстрируя звуковое оформление лексической единицы. Учащиеся его повторяют, затем слово записывается на классной доске, читается преподавателем и учащимися. Слово следует вводить в контексте, который демонстрирует возможности употребления слова и служит дополнительным источником раскрытия и понимания его значения.

Введение лексической единицы в контексте предложения является предпочтительным с психологической точки зрения, так как обучение иностранному языку, по утверждению А. Р. Лурия, следует начинать с усвоения контекстной речи, затем обращаться к словарному значению изолированного слова. «Процесс понимания значения слова есть всегда выбор значения из многих возможных. А он осуществляется путем анализа того отношения, в которое вступает слово с общим контекстом»¹.

2. *Объяснение значения слова (семантизация).*

Объяснение значения слова может осуществляться переводным и беспереводным способами. Каждый способ семантизации имеет свои плюсы и минусы.

Способы *беспереводной семантизации*:

- использование средств наглядности.

Для пояснения значения слова беспереводным способом используется натуральная наглядность (предметы, действия), учебные рисунки, фотографии, репродукции, таблицы, схемы.

¹ Лурия А. Р. Язык и сознание. — М., 1998. — С. 289.

Известный педагог, сторонник использования предметной наглядности на занятиях по языку В. П. Вахтеров писал: «При демонстрации предмета имеется больше возможностей вызвать различные ассоциации, необходимые для понимания значения и при дальнейшем запоминании слов. Тут и цвет наблюдаемого предмета, и его форма, и его шероховатость, и твердость, и температура и, может быть, вес, вкус, запах и т. п. Все напоминает одно другое, все друг за друга цепляется, друг друга подчеркивает и хранит от забвения»¹.

Противники наглядного способа семантизации усматривали его недостатки в следующем. При наглядной семантизации учащиеся могут получить неправильное представление о значении слова, так как слово в их сознании ассоциируется с конкретным предметом, а не с общим понятием о группе однородных предметов.

Эффективность наглядной семантизации зависит от соблюдения условий ее применения:

1) следует избегать ассоциации между вводимым словом и единичным предметом. Для этого полезно показать несколько изображений, относящихся к одному понятию;

2) семантизируемое слово надо давать в контексте предложения, который служит дополнительным способом семантизации;

3) изображение должно быть понятно учащимся и должно удовлетворять художественным и эстетическим требованиям, предъявляемым к средствам наглядности;

4) после объяснения значения слова следует контролировать понимание его значения, для чего можно задать вопросы с искомым словом.

В процессе наглядной семантизации полезно использовать иллюстративные словари;

- толкование обозначаемого словом понятия.

Способ заключается в пояснении значения иноязычного слова с помощью других слов, значение которых учащимся уже известно. Толкование как разновидность семантизации может иметь форму дефиниции, объяснения, комментария. Толкование используется главным образом на среднем и продвинутом этапах обучения иностранному языку, когда учащимися накоплен достаточный запас слов;

- перечисление/обобщение.

Дается перечисление слов, которые обозначают части семантизируемого слова (целое через части) либо видовое понятие по отношению к тому, что обозначено словом (род через вид). Например: *Breakfast is a meal, lunch is a meal, dinner is a meal. Meal — прием пищи;*

- семантизация с помощью синонима или антонима.

Применяется в случае, если слово-синоним учащимся знакомо. Например: *hard — difficult, hard — not easy.*

¹ Вахтеров В. П. Предметный метод обучения. — М., 1907. — С. 42.

Семантизация с помощью синонимов носит, однако, приближенный характер, так как в языке нет ни одной пары слов, полностью совпадающих по значению или стилистической окраске;

- семантизация на основе внутренней формы слова.

Знание значения структурных компонентов слова может помочь понять смысл слова в целом. Этот способ семантизации лежит в основе овладения потенциальным словарем;

- семантизация с опорой на контекст.

Слово дается в контексте предложения, окружающие слово лексические единицы помогают понять его значение. Так, значение слова *capital* может быть понято из следующего контекста: *Moscow is the capital of Russia.*

Очень важно, чтобы контекст был однозначным и не допускал вариантов толкования вводимой лексической единицы.

Достоинство беспереводной семантизации состоит в том, что активизируется мыслительная активность учащихся, которая направлена на догадку о значении слова в результате опоры на предшествующий речевой опыт и контекст, в котором слово представлено. Кроме того, беспереводная семантизация увеличивает иноязычную практику учащихся.

Недостаток беспереводной семантизации заключается в не всегда правильном понимании значения слова и в значительных тратах времени на объяснение обозначаемого словом понятия.

Способы переводной семантизации:

- замена слова иностранного языка соответствующим эквивалентом в родном языке;
- перевод-толкование.

Помимо эквивалента на родном языке учащихся сообщаются сведения о совпадении (или расхождении) объемов значения слова в двух языках. Например: *big* — большой (означает величину, размер); *great* — большой (означает «знаменитый, великий»).

Переводная семантизация — наиболее быстрый и экономный способ пояснения значения слова. Однако с помощью перевода смысловая сторона слова может быть раскрыта только в случае, когда понятия, выражаемые словами иностранного и родного языка учащихся, полностью совпадают. Однако такие совпадения встречаются весьма редко. Чаще всего понятия, выражаемые в двух языках одними и теми же словами, находятся друг с другом в отношении лишь частичного совпадения. По этой причине «семантизация иноязычных слов путем перевода должна применяться только в весьма редких случаях, когда действительно имеется полное совпадение соответствующих понятий»¹.

На занятиях при объяснении значения слова чаще используются не один, а несколько способов семантизации, что способствует более

¹ Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. — 2-е изд., перераб. и доп. — М., 1965. — С. 129.

точному пояснению значения слова. В то же время из всех известных способов семантизации предпочтение следует отдавать беспереводным способам.

На выбор способа семантизации влияют следующие обстоятельства:

1) этап обучения. На начальном этапе возможности толкования выражаемого словом понятия ограничены. Следует использовать наглядность и перевод при совпадении значения слова в двух языках;

2) принадлежность ЛЕ к продуктивному/рецептивному/потенциальному словарю. Если слово не предназначено для продуктивного употребления, то рациональнее прибегнуть к демонстрации или переводу;

3) характер слова (конкретное — абстрактное, простое — производное). Слова с конкретным значением легко объяснить с использованием средств наглядности, производные — с опорой на изученные ранее морфемы;

4) уровень сложности усвоения лексической единицы с точки зрения соотношения значения слова в изучаемом и родном для учащихся языках, его лексической и грамматической валентности.

3. Формирование лексических навыков и умений.

На этом этапе работы с лексическими единицами усилия преподавателя направлены на формирование лексических навыков и умений, прочность которых зависит:

- от полноты и точности понимания значения лексической единицы, достигнутого на этапе семантизации;
- эффективности выполняемых упражнений, направленных на закрепление лексической единицы в памяти;
- владения способами применения лексической единицы в различных ситуациях общения.

Понимание значения слова и формирование лексического навыка во многом зависят от приемов, которыми преподаватель пользовался на этапе знакомства со значением слова, индивидуальных особенностей учащихся (зрительная, слуховая, двигательная, комбинированная память), от способов контроля над усвоением слова.

При запоминании слова учащиеся используют различные приемы (стратегии):

- записывают слова на карточке и многократно повторяют;
- запоминают слово в составе предложения;
- заучивают слова с опорой на их парадигматические связи (группируют слова одной лексико-семантической группы, слова с одной и той же приставкой, записывают слова в виде гнезда родовых слов).

Для прочного усвоения лексической единицы требуется ее многократное повторение в разных контекстах. Основным способом повторения ранее пройденной лексики является ее включение в тексты и все виды упражнений, направленных на усвоение лексической

единицы и проверку умения пользоваться ею в устном и письменном общении.

Для формирования лексических навыков используются языковые (подготовительные) упражнения. С их помощью усваиваются форма и значение слова, способы его применения в различных ситуациях общения в структуре речевого умения.

Вот некоторые образцы подготовительных упражнений на закрепление значения и формы лексической единицы:

Покажите предметы, которые можно назвать словом ...

Назовите следующие предметы.

Переведите на иностранный язык следующие слова.

Прочитайте предложение. Определите значение незнакомых слов.

Перечислите слова, входящие в следующие группы слов (например: «Одежда», «Мебель», «Продукты питания»). [Выполнение задания может проходить в форме соревнования — кто назовет больше слов.]

Распределите слова (например: *окно, масло, стол, хлеб* и т. д.) по предложенным темам («Еда», «Дом» и т. д.).

Вставьте в предложение пропущенные слова.

Объясните значение подчеркнутого в тексте слова.

Найдите услышанное слово в тексте.

Запишите новые слова под диктовку.

Найдите слова с одним и тем же корнем, префиксом, суффиксом. Назовите слова с тем же корнем.

Дайте слова-синонимы и антонимы к предложенным словам.

При выполнении подготовительных упражнений особое внимание обращают на трудности употребления слов, на преодоление межъязыковой и внутриязыковой интерференции.

4. Формирование лексических умений и их включение в речевую деятельность.

На этом этапе работы с лексической единицей достигается способность к ее использованию в ситуациях общения, учебных и реальных, путем выполнения условно-речевых и речевых упражнений. Особенность условно-речевых упражнений заключается в том, что для их выполнения предлагаются учебные ситуации, отражающие пройденный на занятиях учебный материал.

Условно-речевые упражнения:

Прослушайте начало диалога. Продолжите его, используя новые слова.

Передайте содержание прочитанного текста.

Используйте в ответе на вопрос предложенные слова.

Перескажите текст, используя ключевые слова.

Составьте рассказ на предложенную тему с использованием ключевых слов.

Составьте вопросы с предложенными словами и задайте их товарищу.

Речевые упражнения:

Ответьте на вопросы, связанные с прочитанным/прослушанным текстом.

Прокомментируйте высказывания, опираясь на предложенные слова и выражения.

Опишите/Прокомментируйте картинку (серию картинок), опираясь на предложенные слова и выражения.

Сравните картинки/фотографии.

Составьте рассказ на предложенную тему.

Напишите сочинение на предложенную тему.

Прокомментируйте таблицу/график.

Примите участие в дискуссии/дебате на предложенную тему.

Распространенным приемом работы на всех этапах формирования лексического навыка являются лексические игры.

Приведем несколько образцов таких игр.

Игра «Двойной вызов» (*Double Puzzle Challenge*).

Угадайте значения слов по их дефиниции или синониму (антониму) и заполните пропуски. Прочитав первые буквы слов по вертикали, вы получите название животного, а прочитав последние буквы, вы образуете слово, обозначающее характеристику этого животного.

small hooved farm animal (goat);

thought, concept (idea);

existing, not imaginary (real);

a friend (two words, colloquial) (a pal);

front part of the head (face);

suits, matches in size (verb 3d person singular) (fits);

opposite of entrance (exit).

Первые буквы образовали слово *giraffe*, а последние — *tallest*.

Игра «Кто больше?».

Образуйте как можно больше слов из букв, составляющих слово *teacher*.

Игра носит соревновательный характер. Победителем будет тот, кто предложит больше слов, например: *a, the, tea, teach, heat, hear, here, there, reach* и т. д. (Всего можно составить до 60 слов, включая служебные.)

Игра «Спрятанные слова» (*Hidden Words*).

Прочитайте предложения и найдите «спрятанные» названия животных.

Например: *Close the door at once* (rat).

They will be a real help (bear).

She came late every day (camel).

Eric owes me ten cents (cow).

If I shout, he'll hear me (fish).

In April I only came there once (lion).

10.5. Контроль сформированности лексической компетенции

Основная цель контроля — определить уровень сформированности лексических навыков и умений. Контроль проводится поурочно (текущий), по завершении пройденной темы (периодический) и завершении этапа/курса обучения (итоговый). На всех этапах обучения одной из форм контроля является тестирование. Образцы тестов содержатся в пособиях для изучающих иностранный язык (например: *Walcyn-Jones P. Test Your Vocabulary. — N.Y., 1987*).

Можно выделить следующие критерии оценки уровня сформированности лексической компетенции:

- объем словарного запаса, включая идиоматические и разговорные выражения;
- разнообразие лексических средств общения, достаточность словарного запаса для использования в разных сферах общения, для высказываний разнообразной тематики, для выражения оттенков значения, более точного выражения мысли;
- корректность использования лексических единиц с точки зрения сочетаемости и грамматической валентности слова, т. е. уровень сформированности лексических навыков;
- уместность выбора лексической единицы с точки зрения стилистической окраски речи и регистра общения (формальный/неформальный);
- владение потенциальным словарем, т. е. уровень сформированности умения выводить значение слова, опираясь на контекст или на морфологическую структуру слова;
- умение пользоваться учебными и толковыми словарями, т. е. сформированность учебных умений в области лексической компетенции.

10.6. Рекомендации для преподавателя

1. Обучение лексическим средствам общения требует определенного уровня профессиональной подготовки преподавателя: лингвистической, методической и социокультурной.

Лингвистическая подготовка предполагает знание особенностей лексической системы изучаемого языка, в том числе его словообразовательного состава, правил словообразования лексических единиц и их сочетаемости и т. п.

Методическая подготовка предполагает умение объяснять значение слова с использованием разных способов семантизации; владеть приемами формирования и совершенствования лексических навыков; использовать разные типы упражнений в зависимости от цели работы; объяснять и исправлять лексические ошибки.

Социокультурная подготовка преподавателя предусматривает знание безэквивалентной лексики и умение объяснять значения слов, отсутствующих в родном языке учащихся либо имеющих иное толкование в сравнении с изучаемым языком; знание речевых и этикетных формул и умение организовать речевое общение в соответствии с нормами, принятыми в изучаемом языке.

2. При обучении лексическим средствам общения рекомендуется руководствоваться следующими положениями:

- лексика изучается практически и функционально: содержание высказывания определяет отбор лексических единиц для занятий и последовательность их усвоения;
- обучение ведется на основе лексических минимумов, состав которых определяется с учетом этапа и профиля обучения;
- при практической направленности обучения лексика вводится тематически в соответствии с темой и ситуациями общения;
- единицей обучения лексике является лексическая единица, т. е. слово, словосочетание, речевая этикетная формула;
- лексическая единица лучше понимается и активизируется в речи в контексте предложения;
- многозначность слова и роль контекста при выборе нужного значения из ряда возможных существенно влияют на процесс понимания значения слова и на содержание высказывания в целом;
- для объяснения значения лексических единиц используются переводной и беспереводной способы семантизации. Предпочтение отдается беспереводным способам (показ, толкование, анализ структуры слова, догадка по контексту);
- при овладении иноязычным словом следует учитывать трудности лексической единицы и возможности интерференции родного языка;
- следует знакомить учащихся с различиями в обозначении понятий на лексическом уровне, существующими в современном варианте британского и американского вариантов английского языка.

3. Основные недочеты занятий, направленных на формирование лексической компетенции:

- учащимся дается большое количество новых слов, которые они не успевают запомнить за время урока. Количество новых слов, которое может быть усвоено на уроке, зависит от структуры слова, способа семантизации слова, объема его значения, частотности в употреблении, отнесенности слова к активному либо пассивному словарю. В среднем за один урок не рекомендуется вводить более 7 (± 2) новых слов;
- на занятиях не проводится в достаточном объеме тренировка по усвоению слова. Учащимся часто предлагается выучить новые слова самостоятельно (дома), в классе же контроль не проводится, что приводит к быстрому забыванию слов;

- преподаватель не знакомит учащихся с приемами запоминания слов, что не способствует прочному их сохранению в долговременной памяти;
- новые слова часто даются в виде списка и вне контекста их употребления. Механическое запоминание слов не развивает способность к их употреблению, что также приводит к быстрому забыванию слова;
- на занятиях не обеспечивается достаточная повторяемость слова в различных контекстах и не проводится работа по его включению в различные виды речевой деятельности;
- учащиеся мало работают со словарями разных типов, что не способствует расширению лексического запаса и развитию учебных умений самостоятельной работы;
- при встрече с новым словом преподаватель ограничивается переводом слова, не предлагая учащимся попробовать самим определить значение слова, опираясь на контекст, состав слова, свой речевой опыт;
- преподаватель не дифференцирует новые слова на активные и пассивные, не умеет выделить потенциальный словарь.

Резюме

1. Целью обучения лексическим средствам общения является формирование навыков и умений пользоваться лексическими единицами в различных ситуациях общения, а также лексических знаний, обеспечивающих эффективность владения лексической стороной языка. Такие знания включают, в частности, представление о словообразовательных и сочетабельных особенностях изучаемой лексической единицы, о таких понятиях, как синонимия, антонимия, омонимия, многозначность и т. д.

2. Занятия по формированию лексической компетенции организуются с учетом особенностей лексической системы изучаемого языка в сопоставлении с родным языком учащихся и с учетом трудностей, возникающих в результате взаимодействия систем двух языков.

3. Овладение лексическими единицами включает несколько этапов: ознакомление с лексической единицей, объяснение ее значения (семантизация), закрепление употребления лексической единицы в речи (автоматизация), применение сформированных навыков в различных видах речевой деятельности, контроль уровня владения лексическими средствами общения.

4. Для формирования и совершенствования лексических навыков и умений используются следующие виды упражнений: языковые (подготовительные), условно-речевые, речевые.

5. При объяснении значения слова используются беспереводные и переводные способы семантизации. Выбор способа семантизации

зависит от характера слова, этапа обучения, от принадлежности слова к продуктивному или рецептивному словарю.

9. В качестве средства контроля уровня сформированности лексического навыка используются тестовые задания, образцы которых разработаны для разных сертификационных уровней владения языком.

10. Методическая подготовка преподавателя к занятиям по лексике предусматривает знание особенностей лексической системы изучаемого языка и способов преодоления лексических трудностей на уроке, умение объяснять значение лексической единицы и обеспечивать ее закрепление и применение в различных ситуациях общения.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте определение лексической компетенции. Что входит в ее состав?
2. В чем заключаются трудности в овладении лексикой изучаемого языка?
3. Какие способы семантизации лексики вам известны? В чем вы видите достоинства и недостатки переводных и беспереводных способов семантизации?
4. Приведите образцы упражнений, которые используются для формирования лексических навыков.
5. Приведите образцы лексических игр.
6. Дайте образцы тестов для проверки уровня сформированности лексических навыков.

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИМ СРЕДСТВАМ ОБЩЕНИЯ

11.1. Формирование грамматической компетенции

Грамматическая компетенция как составная часть лингвистической компетенции является совокупностью знаний о грамматическом строе иностранного языка, навыков и умений, сформированных на основе таких знаний, а также способность применять полученные знания, навыки и умения для успешного участия в речевом общении на изучаемом языке.

Конечной целью обучения грамматике и овладения грамматическими средствами общения является формирование грамматической компетенции.

Сформированность грамматической компетенции дает возможность учащемуся: грамматически правильно строить высказывания на иностранном языке; не допускать в ситуациях общения коммуникативных неудач вследствие грамматических ошибок и неточностей при оформлении высказывания; замечать в собственной речи и самостоятельно исправлять грамматические ошибки, чтобы обеспечить успешность общения на иностранном языке; использовать разные способы выхода из затруднительного положения при грамматическом оформлении высказывания (например, прибегать к грамматической синонимии); пользоваться разными способами изложения, повествования, рассуждения и др.

Содержание обучения грамматическим средствам общения отражает цели, которые ставятся на занятиях по иностранному языку на разных этапах обучения. На начальном этапе учащиеся усваивают языковой материал в виде грамматического минимума, достаточного для участия в речевом общении в пределах ограниченного числа тем и ситуаций, определяемых программой обучения. На основном и продвинутом этапах организуется углубленное знакомство с грамматической системой языка, систематизация пройденного материала с учетом профессиональных интересов учащихся и их будущей специальности.

Основу обучения грамматическим средствам общения составляет грамматический минимум, который должен удовлетворять следующим требованиям:

- быть достаточным для пользования языком как средством общения в различных коммуникативных ситуациях для решения поставленных коммуникативных задач;
- быть реальным для усвоения в отведенное учебное время.

Владение грамматическими средствами общения предполагает знание учащимися морфологии и синтаксиса изучаемого языка. Важнейшей составной частью знаний является знание и понимание отличий между такими понятиями, как предложение и словосочетание, сложносочиненное и сложноподчиненное предложение, односоставность и двусоставность, исчисляемость и неисчисляемость, переходность и непереходность, инверсия и прямой порядок слов и др.

Грамматические знания представляются с помощью правил, инструкций, моделей предложений, демонстрирующих структурирование грамматического явления, речевых образцов, показывающих возможности использования модели в речи, а также усваиваются в результате наблюдения над формальной стороной языка.

Обучение грамматическим средствам общения предусматривает усвоение учащимися продуктивного (активного) и рецептивного (пассивного) грамматических минимумов.

Активный грамматический минимум состоит из грамматических форм, владение которыми необходимо для продуктивной речевой деятельности (говорение, письмо). При составлении продуктивного грамматического минимума учитывается употребительность грамматической структуры в устном общении, ее распространенность, образцовость. При этом на начальном этапе обучения исключаются синонимические грамматические явления, что объясняется требованием экономичности и необходимости преодоления трудностей, возникающих при грамматическом оформлении высказывания.

Пассивный грамматический минимум включает единицы языка, которые используются в первую очередь в рецептивных видах речевой деятельности (аудирование, чтение). По объему пассивный грамматический минимум превосходит активный.

На основе грамматических знаний на занятиях иностранного языка достигается важнейшая цель — формирование *грамматических навыков*. Как справедливо писал Б. В. Беляев, «грамматические знания положительно влияют на овладение языком лишь тогда, когда с помощью этих знаний учащийся осознать (понимает) грамматические особенности иноязычной речи и когда непосредственно за этим осознанием следует тренировка учащихся в продуктивно-творческой иноязычной речи»¹.

Грамматические навыки принято рассматривать в качестве автоматизированного компонента сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающего правильное (безошибочное) употребление грамматической формы в речевом общении.

В состав грамматических навыков входят *морфологические навыки*, обеспечивающие правильное употребление грамматической формы слова в соответствии с его грамматическим значением, и *синтаксические навыки*, обеспечивающие возможность

¹ Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. — 2-е изд., перераб. и доп. — М., 1965. — С. 141.

правильного расположения слов во всех типах предложений и их сочетания в связной речи.

Грамматические навыки формируются на основе приобретенных знаний, подражания речи носителей языка, упражнений, наблюдения над использованием грамматического явления в контексте предложения. Они могут быть продуктивными и рецептивными.

Продуктивные грамматические навыки обеспечивают грамматическое оформление речи при говорении и письме и включают: правильное образование грамматической формы (образование форм неправильных глаголов, образование видов-временных форм, форм страдательного залога, образование форм множественного числа существительных, образование степеней сравнения прилагательных и наречий и т.д.); соблюдение правильного порядка слов в разных типах предложений (повествовательное, отрицательное, вопросительное, восклицательное); учет грамматической сочетаемости слов (употребление инфинитива или герундия после разных глаголов — *object to doing, mind doing, afford to do, pretend to do* и т.п.); правильный выбор и употребление дополнения (прямого, косвенного или предложного); варьирование грамматического оформления высказывания при изменении коммуникативного намерения.

Рецептивные грамматические навыки обеспечивают процессы аудирования и чтения: узнавать/выделять из потока речи грамматические конструкции и соотносить их с определенным значением; дифференцировать грамматические явления в потоке речи по формальным признакам и строевым словам; различать сходные по форме грамматические явления; прогнозировать по контексту грамматическую форму слова; определять функцию слова как члена предложения (подлежащее, сказуемое, дополнение, определение, обстоятельство); определять грамматическое значение слова как показателя определенности/неопределенности, числа, падежа и др.; определять структуру простого/сложного предложения; определять логические, временные, причинно-следственные отношения и связи между частями предложения и др.

Объем формируемых рецептивных и продуктивных грамматических навыков определяется образовательным стандартом и программами по языку для разных этапов и профилей обучения.

На следующей стадии овладения грамматическими средствами общения достигается включение грамматического навыка в различные ситуации общения, т.е. формирование *речевого умения*, который определяется как способность человека осуществлять речевые действия в условиях решения коммуникативных задач на основе приобретенных знаний и сформированных навыков.

К *грамматическим умениям* можно отнести такие, как: выбор и употребление грамматической формы с учетом коммуникативного намерения; выбор и употребление грамматической формы с учетом уровня формальности ситуации общения; выбор и употребление

видо-временной формы в зависимости от характера действия (однократное, повторяющееся, продолженное и т. п.); выбор и употребление грамматической формы с учетом модальности высказывания (долженствование, необходимость, возможность совершения действия и т. п.).

11.2. Особенности грамматической системы иностранного языка и трудности формирования грамматической компетенции у русскоязычных учащихся

Знакомство с типологическими признаками грамматической системы изучаемого языка полезно проводить в сопоставлении с родным языком (Аракин, 2008; Гуревич, 2008; Гак, 1988; Фролова, 2013). Подобное сопоставление должно носить практический характер и показать учащимся отличия между грамматическими системами двух языков, с одной стороны, и обнаружить черты сходства в двух языках, с другой стороны, что облегчает овладение грамматической системой изучаемого языка, так как позволяет использовать знания учащихся по грамматике родного языка.

Общность эта может проявляться в наличии сходных морфологических категорий: знаменательные и служебные части речи; наличие категории числа, падежа у имени существительного, категорий лица, числа, времени, наклонения, залога — у глагола. Черты сходства могут обнаруживаться и в синтаксисе. Например, сказуемое может быть именным и глагольным, дополнение — прямым и косвенным; члены предложения связаны между собой теми же средствами синтаксической связи — управлением, согласованием, порядком слов, интонацией.

Обратим внимание на некоторые трудности, возникающие при знакомстве с грамматической системой изучаемого языка русскоязычными учащимися:

1. Русский язык является языком флективным (или синтетическим): связь между словами в предложении передается с помощью падежных окончаний. А в английском языке, являющемся аналитическим, связь между словами в предложении передается с помощью служебных слов (вспомогательных глаголов, предлогов). Высокая степень употребляемости служебных слов в английской речи составляет одну из самых больших трудностей для русскоязычных учащихся.

2. У языков флективного типа порядок слов в предложении свободный, а у аналитических языков — фиксированный. При этом расположение слов в предложении выполняет важную функцию указателя отношений между понятиями.

Так, в предложении *Kate sees Pete* подлежащее *Kate*, с которого начинается английское предложение, указывает на лицо, производящее действие. В русском языке с его свободным порядком слов эта же мысль может быть выражена несколькими способами без изменения смысла высказывания: *Катя видит Петю. Петю видит Катя. Петю Катя видит. Видит Катя Петю.*

3. Значительную трудность для русскоязычных учащихся представляет употребление предлогов, значения которых в разных языках часто не совпадают. Кроме того, некоторые глаголы в английском языке требуют после себя предлога, а в русском языке предлог в таком случае не используется, и наоборот.

Ср.: *to be sure of something* — быть уверенным в чем-либо; *in the picture* — на картинке; *влиять на кого-либо* — *to influence somebody*; *обратиться к кому-либо* — *to address somebody*; *подойти к кому-либо* — *to approach somebody*; *сомневаться в чем-либо* — *to doubt something*; *wait for somebody* — *ждать кого-либо*; *listen to somebody* — *слушать кого-либо*.

4. Трудности изучения грамматики иностранного языка могут быть связаны с наличием явлений, которые отсутствуют в русском языке. В отличие от русского в английском есть артикль, служащий для выражения определенности/неопределенности. В русском языке для этого используют контекст и местоимения типа *тот, этот, некий, какой-то* и др.

5. Еще одной трудностью являются случаи несовпадения по форме числа в русском и изучаемом языках.

Важно, в частности, помнить, что исчисляемость/неисчисляемость или число существительных, обозначающих одни и те же предметы или понятия в двух культурах, не всегда совпадают в русском и английском языках:

The clock struck midnight. — *Часы пробили полночь.*

Английское слово *clock* является исчисляемым, а русское *часы* — существительным множественного числа (в данном значении).

Everybody admired her fashionable clothes. — *Все восхищались ее модной одеждой.*

Английское слово *clothes* всегда употребляется во множественном числе, а русское слово *одежда* — в единственном.

Случаи совпадений и расхождений в грамматической системе разных языков часто являются источником межъязыковой интерференции и причиной устойчивых грамматических ошибок. Они требуют особого внимания со стороны преподавателя и учащихся. Преодоление межъязыковой интерференции достигается за счет осознанного овладения правилами употребления грамматического явления, сопоставления его с родным языком и выполнения тренировочных упражнений с последующим выходом в речь.

К трудностям овладения грамматическими средствами общения следует отнести и возможность возникновения внутриязыковой

интерференции, т. е. переноса уже сформированных грамматических навыков в изучаемом языке на формирование новых.

Например, изучив правило образования форм Past Simple правильных глаголов английского языка (*like — liked, live — lived, mend — mended*), учащиеся допускают ошибки, используя неправильные глаголы, прибавляя окончание *-ed* к таким глаголам, как *lend, teach, rise* и т. п., что, собственно, наблюдается и у самих носителей языка на ранних этапах его освоения.

11.3. Методика обучения грамматическим средствам общения

Грамматические средства общения усваиваются на основе правил, инструкций, речевых образцов, иллюстрирующих способы оформления мыслей в зависимости от темы и содержания высказывания. Выбор способа ознакомления с грамматическим материалом во многом зависит от этапа обучения, языковой подготовки учащихся, сложности вводимого материала и его принадлежности к продуктивной или рецептивной грамматике.

Формирование грамматической компетенции достигается на следующих этапах работы.

1. *Ознакомление с грамматическим материалом.*

На этом этапе осуществляется предъявление нового грамматического материала и демонстрация способов его применения в речи для достижения целей общения. Полезно использовать учебные рисунки, схемы, таблицы. Демонстрировать грамматическое явление рекомендуется в виде модели предложения (речевого образца) либо в контексте ситуации общения.

Единицей обучения грамматическим средствам общения может выступать модель предложения, содержание которой выражается с помощью абстрактных условных знаков (символов), показывающих последовательность их расположения в предложении. Подстановка на месте символов лексических единиц преобразует модель предложения в речевой образец, который от модели предложения отличается: а) лексическим наполнением и б) ритмико-интонационным рисунком фразы (при устном общении) либо графическим оформлением (при письменном общении).

Так, модель предложения $S + P + O$, где S — подлежащее, P — сказуемое, а O — дополнение, при лексическом наполнении может передать содержание фразы *He likes music.*

Грамматический материал в учебниках и справочниках по иностранному языку часто представлен в виде серии моделей предложений, расположенных в определенной системе и последовательно-

Более рациональным и эффективным с позиций коммуникативной методики представляется предъявление грамматического явления в типичном речевом контексте, в типичной ситуации общения.

Например:

Прочитайте примеры и сделайте вывод о значении модального глагола *should*:

You **should be careful** while crossing the street. That's my advice.

While at school, you **should read** as much as possible.

You **should work** hard.

You **should** always do your homework. That's what teachers and parents usually recommend.

You **shouldn't be** so impatient.

2. Объяснение учебного материала.

Целью объяснения грамматического явления является не только демонстрация его формальных признаков и семантических особенностей, но и его функциональных возможностей использования в речи. Одновременно в процессе объяснения проводится первичное закрепление введенного материала.

При объяснении нового материала преподавателю следует опираться на знакомый учащимся лексический и грамматический материал, а также на сходные грамматические явления в родном языке учащихся, что облегчает понимание и усвоение нового материала.

При введении нового материала, особенно на начальном этапе, не всегда возможно адекватное понимание грамматического явления через объяснение на изучаемом языке. Здесь на помощь приходит родной язык учащихся. Однако объяснение на родном языке не должно быть излишне пространным, а должно иметь практическую направленность.

Объяснение завершается формулировкой обобщающего правила, содержащего перечень отличительных признаков грамматического явления. Учащимся может быть предложено вывести правило самостоятельно, если оно не является слишком сложным и не содержит исключений.

Наиболее распространенными являются два способа объяснения нового грамматического материала: дедуктивный и индуктивный.

1) от правила употребления грамматического явления к его применению (дедуктивный).

Сначала учащиеся знакомятся с правилом, характеризующим форму, значение и способ употребления грамматического явления, а затем — с его применением в контексте речевого высказывания. Правило подкрепляется примерами употребления грамматической формы в речи, а приобретенные знания закрепляются с помощью тренировочных упражнений.

Например:

Present Progressive обозначает продолженное действие, которое происходит в момент речи или в определенный момент в настоящем. Например: *I'm reading the rules of using the Present Progressive at the moment. It's ten in the morning and I'm having my English class.* Форма глагола-сказуемого в Present Progressive состоит из формы глагола *be* в Present Simple и *-ing*-формы смыслового глагола.

Этот способ объяснения нового грамматического материала имеет достоинства и недостатки.

Достоинства:

- это наиболее экономичный способ ознакомления с грамматической темой. Учащимся демонстрируется готовая формулировка правила, которая подкрепляется речевыми образцами ее применения. В результате больше времени остается на тренировку в применении введенного материала;
- правило обеспечивает более точное понимание значения грамматической формы и ее использования в речи по сравнению с самостоятельной попыткой учащегося осмыслить значение грамматической формы;
- в полной мере реализуется принцип сознательности в обучении;
- создаются благоприятные возможности для самостоятельной работы с использованием справочных материалов;
- обеспечивается пошаговое формирование грамматического навыка.

Недостатки:

- такая форма объяснения в значительной мере рассчитана на механическое заучивание правил и в меньшей степени — на их усвоение в результате умственной активности учащихся и опоры на предшествующий речевой опыт;
- при объяснении материала преподаватель часто злоупотребляет переводом, стремясь доступным способом довести до учащихся суть изучаемого грамматического явления;
- тренировочные упражнения, используемые при таком способе введения нового грамматического материала, часто рассчитаны на механическое повторение введенного образца и даются вне контекста;

2) от наблюдения за отдельными случаями употребления грамматического явления к обобщению и правилу (индуктивный).

Учащиеся знакомятся с новым грамматическим материалом в контексте речевого образца, а затем в результате наблюдения над материалом подводятся к правилу, отражающему суть грамматического явления. Преподаватель стимулирует учащихся на самостоятельное осмысление нового грамматического явления и поиск закономерности его употребления в речи.

Речевая задача при этом может быть сформулирована следующим образом:

Прочитайте примеры и попытайтесь сформулировать правило употребления формы Past Simple, определите, как образованы формы регулярных глаголов в Past Simple. Примеры:

*I **studied** very hard yesterday.*

*The TV set **worked** very well last week.*

*We **watched** a film an hour ago.*

Предполагается, что на основе наблюдения студенты придут к следующему выводу: «Как видно из примеров, Past Simple употребляется для обозначения конкретного действия в прошлом. Утвердительная форма регулярного смыслового глагола в Past Simple образуется при помощи окончания *-ed* для всех лиц и чисел».

Формулировка правила в случае необходимости корректируется учителем. Возможно и оказание помощи учащимся в виде подсказки, использования средств наглядности, перевода. Затем предлагаются упражнения на закрепление грамматического явления, что ведет к формированию грамматического навыка.

Достоинства способа:

- стимулируется умственная активность учащихся;
- формируются умения самостоятельной работы над новым грамматическим материалом;
- развивается догадка по контексту;
- материал лучше осмысливается и запоминается.

Недостатки:

- способ занимает больше времени и не всегда приводит к желаемому результату, т. е. учащиеся не всегда могут вывести искомую закономерность самостоятельно;
- не все явления могут быть усвоены в результате самостоятельного поиска языковой закономерности;
- способ доступен в первую очередь учащимся с хорошо развитым языковым чутьем и высокой готовностью к самостоятельному поиску грамматической закономерности;
- требуется высокая квалификация преподавателя, его умение с помощью вопросов, средств наглядности подвести учащихся к выводу в виде правила или грамматической закономерности.

Как видно из изложенного, как при индуктивном, так и дедуктивном способе ознакомления и объяснения грамматического явления в качестве ориентира для понимания грамматического явления и применения языковой единицы в речевом общении используются правила (правила-обобщения, правила-инструкции, правила-модели, правила-запрещения).

Дедуктивный и индуктивный способы ознакомления и объяснения грамматического явления могут дополнять друг друга.

Существует еще так называемый лексический способ овладения грамматической единицей, который особенно актуален для началь-

ного этапа обучения, когда запас грамматических знаний еще невелик и грамматическое явление фактически заучивается как лексическая единица.

Например, на начальном этапе модель *Let's play, Let's sing* и т. п. осваивается как устойчивое выражение (лексическая единица), обозначающее приглашение к совместной деятельности, а не как пример употребления синтаксической структуры, известной в грамматике как «сложное дополнение».

Выбор способа объяснения материала зависит от следующих факторов:

- наличие или отсутствие сходного грамматического явления в родном языке. Индуктивный способ введения материала предпочтительнее там, где имеется сходство явлений, дедукция — когда аналогия отсутствует;
- уровень языковой подготовки учащихся и их речевой опыт. Индуктивному способу представления материала целесообразно следовать, если учащиеся могут опереться на ранее усвоенный материал;
- характер грамматического материала. Рецептивный грамматический материал вводится преимущественно индуктивно, в процессе общения и наблюдения над употреблением грамматического явления в тексте. Грамматический материал, предназначенный для продуктивного усвоения, чаще предъясляется через правило, грамматическую модель предложения, которую следует запомнить и научиться использовать в речевой деятельности. Как уже отмечалось, с позиций коммуникативной методики грамматические явления рекомендуется вводить в типичном речевом контексте.

3. **Закрепление введенного материала.**

Становление грамматического навыка можно представить следующим образом:

- демонстрация речевого образца и его объяснение;
- имитация речевого образца, ведущая к его запечатлению в кратковременной памяти (действие по аналогии);
- запоминание речевого образца в результате повторения, что ведет к его автоматизации и сохранению в долговременной памяти (упражнения в подстановке, трансформации, репродукции);
- отсроченное воспроизведение речевого образца, что способствует его лучшему запоминанию;
- использование навыка в разных ситуациях общения и его включение в речевое умение.

Формирование грамматического навыка достигается с помощью тренировочных упражнений разного типа:

- упражнения в узнавании и дифференциации — помогают учащимся выделять новое грамматическое явление в контексте,

сравнивать с уже изученным, определять его значение / коммуникативную функцию. Например:

Прочитайте предложение и определите значение / коммуникативную функцию выделенной грамматической формы.

Объясните употребление данной грамматической формы в контексте предложения.

Подчеркните следующие грамматические формы в предложении.

Выберите из скобок нужную грамматическую форму;

- упражнения в имитации — воспроизведение (часто многократное) образца, что ведет к его закреплению сначала в кратковременной, а затем долговременной памяти. В результате запоминается формальная сторона модели и укрепляется осознание ее функциональной стороны. Например:

Повторите фразу вслед за диктором.

Согласитесь с моим утверждением (образец: I enjoy swimming. — I enjoy swimming too);

- упражнения в подстановке — формируется обобщенный образ модели, увеличивается способность к замещению отдельных элементов модели сходными по форме и значению. В результате увеличивается способность к репродукции на основе аналогии:

Составьте предложения по образцу.

Составьте как можно больше предложений, используя таблицу.

Ответьте на вопросы, используя образец.

Закончите предложения по образцу.

Расскажите о ..., используя подстановочную таблицу.

Дополните таблицу своими примерами;

- упражнения в трансформации — совершенствуется операция самостоятельного преобразования грамматической модели для оформления высказывания. Например:

Преобразуйте два простых предложения в сложное.

Преобразуйте повествовательное предложение в вопросительное.

Замените действительный залог страдательным.

Замените утверждение отрицанием;

- упражнения в репродукции — происходит самостоятельное (без опор), но направляемое преподавателем (инструкцией в учебнике) употребление усвоенной модели; завершается становление ассоциативной связи между формальной и функциональной сторонами модели. Например:

Прочитайте предложение и передайте его смысл своими словами. Используйте в ответе предложенные грамматические формы.

Перескажите текст от первого / третьего лица.

Для развития грамматического навыка используются языковые и условно-речевые упражнения. Отличия между ними условны. Они

закljučаются в том, что языковые упражнения предназначены для формирования грамматических навыков в результате выполнения стандартных действий с языковым материалом в условиях учебной ситуации. С помощью условно-речевых упражнений достигается развитие грамматического навыка в условиях ситуации, приближенной к реальному общению. Навык при этом формируется в результате взаимосвязанного усвоения грамматической формы и ее функции в речи.

Сравните упражнения, цель которых сформировать навык употребления вопросительной структуры.

Преобразуйте утвердительное предложение в вопросительное (языковое упражнение).

Образец: *She was in London yesterday. — Was she in London yesterday?*

Выразите удивление, используя общий вопрос (условно-речевое упражнение).

Образец: *Britain is the eighth largest island in the world. — Is Britain really the eighth largest island in the world?*

a) *British people are generally shy.*

б) *Afternoon tea is a small meal, not a drink.*

Составьте разделительный вопрос по образцу (языковое упражнение в имитации).

It's a hot day. — It's a hot day today, isn't it?

It's a cold day. — ...?

Определите коммуникативную функцию разделительного вопроса по контексту (языковое упражнение в идентификации и дифференциации):

a) *It's a difficult exercise, isn't it? — Yes, rather* (поддержание разговора).

б) *You are taking the exam tomorrow, aren't you? — The day after tomorrow* (уточнение информации).

Закончите предложение, выбрав правильную грамматическую форму (языковое упражнение).

Everything's all right, ...?

1) hasn't it; 2) isn't it; 3) wasn't it; 4) doesn't it.

Оформите правильно некатегоричное высказывание (условно-речевое упражнение).

Everything's all right, ...?

1) hasn't it; 2) isn't it; 3) wasn't it; 4) doesn't it.

Поддержите разговор с собеседником при помощи разделительных вопросов. Обращайте внимание на употребление отрицательных местоимений и наречий *little, few, hardly* и др. (условно-речевое упражнение).

Образец: *He hardly ever goes out. — He hardly ever goes out, does he?*

a) *There were very few people at the party.*

б) *He hardly knows her.*

Посмотрите в окно и ответьте на вопросы (условно-речевое упражнение).

a) *Is it raining? Is the sun shining? Is the wind blowing hard?*

b) *Can you see any people outside? What are they doing?*

4. Применение усвоенного материала в речевой практике.

На этом этапе обеспечивается формирование грамматических умений, возможность участия в речевой деятельности с соблюдением грамматической корректности высказывания, что позволяет судить о сформированности грамматической компетенции.

На этапе применения используются условно-речевые (условно-коммуникативные) и речевые (коммуникативные) упражнения.

Образцы упражнений:

Ответьте на вопросы, используя пройденные грамматические структуры (Past Simple и Present Perfect):

How long ago did you go to the cinema/ theatre last? How many times have you been to the cinema this year?

How many times did you go to the cinema last year?

Have you ever been to London? When did you go there last? What places of interest did you see there?

Перескажите текст, используя данные грамматические структуры (перескажите диалог/шутку в косвенной речи).

На этапе применения следует широко использовать упражнения игрового характера. Например:

Изучите таблицу и сравните популярность домашних питомцев в Великобритании. Ответьте на вопросы:

The most popular pets in Britain: the fish (26.6 million); the cat (7.7 million); the dog (6.7 million); the rabbit (1.5 million)

Which is the most popular pet in Britain? In Russia? Why do you think it is most popular in Britain? In Russia?

Which is the least popular pet in Britain? In Russia? Why do you think it is least popular in Britain? In Russia?

Ответьте на вопросы викторины (если вы не знаете точный ответ, можете ответить, например, так:

I'm not sure, but NN is probably the largest city in the world.

Sorry, but I don't really know/ can't remember the name of the largest city in the world).

[Выигрывает тот, кто даст больше правильных ответов.]

Which of the two cathedrals — St Paul's in London or St Isaak's in St Petersburg — is more beautiful (older, taller, more famous) than the other?

11.4. Контроль сформированности грамматической компетенции

Цель контроля — определить уровень сформированности грамматической компетенции и способности учащихся пользоваться грамматическими средствами в устном и письменном общении.

В качестве апробированных средств контроля можно использовать различные виды тестовых заданий: перекрестный выбор (например, подобрать к началу предложения из колонки А окончание предложения из колонки Б), альтернативный выбор (выбор из двух вариантов ответа), множественный выбор (выбор из нескольких вариантов ответа).

Например:

Выберите правильную форму глагола из предложенных:

(1) rise (2) raise (3) rose (4) raised (5) risen.

When I came in, the curtain was already ...

As soon as the curtain..., the show began.

When I came in, the curtain had already ...

As soon as the curtain was ..., the show began.

How early do you ... ?

Наряду с тестовыми заданиями, проверяющими знание системы языка, получили распространение грамматические тесты функциональной направленности, ориентированные на проверку умения использовать грамматические знания в ситуациях общения. Такие тесты определяют способность учащихся строить утвердительное и отрицательное сообщение, учитывать коммуникативное намерение, выражать желание, характеризовать предмет действия, передавать чужую речь своими словами и составлять связный текст.

Например:

Поставьте правильные знаки препинания (?) или (!) в конце предложения. Обращайте внимание на порядок слов в предложении и, соответственно, на коммуникативное намерение высказывания.

How good is this book ...

How good this book is ...

How useful his advice is ...

How useful is his advice ...

Придайте большую эмоциональность следующим высказываниям, оформив правильно восклицательные предложения.

1. She is very pretty: a) ... *pretty she is!* b) ... *a pretty girl she is!*

2. The weather is awful today: a) *What awful weather ... today!* b) *How awful the weather ... today!*

Наиболее эффективными упражнениями речевой направленности считаются ответы на вопросы (по тексту и на свободную тему), участие в диалоге, разыгрывание ситуаций с использованием пройденного материала, пересказ текста, в том числе со зрительной опорой на рисунок или таблицу.

Можно назвать следующие критерии сформированности грамматической компетенции:

1. Соблюдение грамматической правильности речи в соответствии с нормами, существующими в изучаемом языке (для высокого уровня сформированности грамматической компетенции характерен

стабильно высокий уровень грамматической правильности сложной речи, при этом внимание говорящего или пишущего сосредоточено на содержании высказывания).

2. Самоконтроль и умение скорректировать высказывание при допущенной ошибке.

3. Умение оформлять разнообразные коммуникативные намерения при помощи грамматических средств общения.

4. Разнообразие и богатство грамматических средств общения, т. е. способность совершать эквивалентные замены и выражать коммуникативные намерения при помощи синонимичных грамматических явлений и структур.

5. Уместность употребления грамматического явления с учетом ситуации общения (с точки зрения уровня формальности высказывания, модальности, взаимоотношений между участниками общения и т. п.).

11.5. Рекомендации для преподавателя

1. При планировании занятий следует руководствоваться:

- целью, которую предполагается достичь в ходе урока;
- значимостью грамматического явления для достижения конечной цели обучения — формирования межкультурной коммуникативной компетенции;
- местом, которое изучаемое грамматическое явление занимает в системе языка;
- наличием или отсутствием сходного грамматического явления в родном языке учащихся;
- трудностями, которые могут возникнуть при знакомстве с грамматическим явлением, и способами их преодоления.

2. Грамматический материал следует вводить на знакомой учащимся лексике в пределах изучаемой темы общения.

3. Выбор способа представления материала (лексический, дедуктивный, индуктивный) зависит от характера материала, его трудности для усвоения и опыта преподавателя.

4. При введении нового материала следует опираться на пройденный ранее материал и широко использовать в качестве опоры средства наглядности (таблицы, речевые образцы, контекст).

5. Объяснение нового грамматического материала рационально проводить на родном языке учащихся, особенно на начальном этапе обучения, когда существует большая вероятность того, что комментарий учителя будет понят неточно. Однако объяснения должны быть краткими и практически значимыми для применения грамматической структуры в различных ситуациях общения. Объяснение грамматического материала должно сопровождаться большим количеством примеров/контекстов, типичных для употребления.

6. Объяснив материал, преподаватель часто без достаточной тренировки по его закреплению переходит к контролю усвоения материала, что вызывает ошибки в речи учащихся. Контролю должен предшествовать этап закрепления: работу над грамматическим явлением следует проводить до тех пор, пока учащиеся не научатся им пользоваться в речевом общении, что достигается в результате обильной речевой практики с использованием языковых, условно-коммуникативных и коммуникативных упражнений, на что следует отводить до 75 % учебного времени (Беляев, 1965).

Показателем сформированности грамматической компетенции является способность корректно и уместно применять грамматические знания, умения и навыки в различных ситуациях общения.

7. Распространенной ошибкой преподавателя на занятиях по грамматике является акцент на формирование грамматического навыка, но не на выход на основе сформированных навыков в речевую деятельность.

В результате в самостоятельной речевой деятельности учащиеся испытывают неуверенность при выражении своих мыслей и делают много ошибок, на исправление которых приходится тратить много учебного времени (заниматься доучиванием).

8. Следует учитывать индивидуально-психологические особенности учащихся, определяющие выбор приемов объяснения и тренировки. Так, учащиеся коммуникативного типа хорошо усваивают грамматический материал в ходе устного общения, а учащиеся аналитического типа нуждаются в использовании правил и в обращении к переводу.

Резюме

1. Целью обучения грамматическим средствам общения является формирование грамматической компетенции.

2. Грамматические знания, навыки и умения формируются в результате выполнения упражнений в идентификации и дифференциации, в имитации, подстановке и трансформации, в репродукции и комбинировании. Могут применяться языковые, условно-речевые и речевые (коммуникативные) упражнения.

3. Выделяются следующие этапы в овладении грамматическими средствами общения: ознакомление, объяснение, закрепление, совершенствование, контроль.

4. Занятия по грамматике организуются на материале грамматического минимума, в котором выделяется продуктивная (активная) грамматика и рецептивная (пассивная) грамматика.

5. Объяснение грамматического материала осуществляется одним из трех способов: дедуктивным (грамматическая форма в виде модели предложения или грамматического правила иллюстрируется при-

мерами их применения в речи); индуктивным (в результате наблюдения над использованием грамматического явления учащиеся подводятся к обобщению в виде умозаключения или правила), лексическим (заучивание грамматической единицы аналогично лексической).

6. Какой бы способ ознакомления и объяснения грамматического явления мы ни избрали, в итоге у учащегося должно быть сформировано представление о коммуникативной функции грамматического явления, правилах образования соответствующей формы и типичных случаях употребления грамматического явления в устном и письменном общении. При коммуникативной направленности обучения предпочтение отдается функциональному подходу к отбору и представлению грамматического материала на занятиях: от значения высказывания к форме его выражения.

7. Для контроля уровня сформированности грамматической компетенции используются тестовые задания, составленные для разных уровней владения языком и профилей обучения, а также коммуникативные задания, предполагающие применение изученного грамматического материала в различных ситуациях общения.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Каковы цели и задачи овладения грамматическими средствами общения на занятиях по практике языка?
2. Дайте определение грамматического навыка. В чем отличия между рецептивными и продуктивными грамматическими навыками?
3. Почему на занятиях по грамматике важно учитывать особенности родного языка учащихся? Какие особенности грамматической системы изучаемого вами языка представляют наибольшие трудности для русскоязычных учащихся?
4. Приведите примеры межъязыковой и внутриязыковой интерференции родного и изучаемого вами языков.
5. Какие этапы выделяются в работе с грамматическими средствами общения?
6. Назовите основные способы ознакомления с новым грамматическим материалом.
7. Приведите образцы языковых, условно-речевых и коммуникативных упражнений, которые могут быть использованы на этапе развития грамматических навыков и умений.
8. Приведите примеры тестовых заданий, которые могут быть использованы в качестве средства контроля сформированности грамматической компетенции.
9. Приведите примеры коммуникативных заданий, которые могут быть использованы в качестве средства формирования и средства контроля сформированности грамматической компетенции.

ОБУЧЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫМ СРЕДСТВАМ ОБЩЕНИЯ

12.1. Формирование социокультурной компетенции

Межкультурное общение — это взаимодействие участников коммуникации, принадлежащих к разным культурным сообществам, с целью установления взаимопонимания и взаимодействия в различных ситуациях речевой деятельности. Важным условием эффективности межкультурного общения является владение социокультурной компетенцией в виде знания языковых единиц с национально-культурным компонентом содержания и способности пользоваться такими единицами в процессе общения с представителями иной культуры.

Социокультурная компетенция, будучи составной частью межкультурной коммуникативной компетенции, является совокупностью знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка и способностью пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка.

«Социокультурная компетенция, — замечает известный английский методист и культуролог Шейлз, — это некоторая степень знакомства с социокультурным контекстом, в котором используется язык, знание правил поведения и норм взаимоотношений в иноязычном обществе»¹.

Целью формирования социокультурной компетенции является овладение:

- социокультурными знаниями о стране изучаемого языка, духовных ценностях и культурных традициях, об особенностях национальной ментальности и поведения в условиях общения с носителями языка;
- способами использования единиц языка на основе приобретенных знаний и умений в различных ситуациях общения с учетом сходства и различий между родным и иноязычным социокультурным содержанием устных и письменных текстов;
- способностью к межкультурному общению. Наличие такой способности предполагает формирование на занятиях определенных качеств личности, среди которых можно выделить от-

¹ Шейлз Д. Коммуникативность в обучении современному языку. — Страсбург, 1995. — С. 6.

крытость, готовность к общению. Под открытостью понимается отсутствие предубеждений по отношению к представителям иной культуры, способность человека терпимо относиться к проявлениям непривычного в других культурах.

В содержание социокультурной компетенции входят в качестве ее составляющих:

- лингвистический компонент: единицы языка с национально-культурным содержанием (эквивалентная, безэквивалентная, фоновая лексика, фразеологизмы, пословицы и др.);
- прагматический компонент: правила поведения носителей языка в различных ситуациях общения;
- эстетический компонент: сведения о том, что следует считать приемлемым / неприемлемым с точки зрения эмоционального восприятия фактов иноязычной культуры;
- этический компонент: представление о моральных установках, принятых в среде носителей языка;
- страноведческий компонент: знания о стране, культуре, образе жизни представителей сообщества, язык которого изучается.

Отсутствие или недостаточная сформированность социокультурной компетенции являются причиной возникновения ошибок социокультурного характера и, как следствие, нарушения хода иноязычного общения. Такие ошибки могут быть:

- страноведческого характера — недостаточное знание страны изучаемого языка вследствие низкого уровня образования в области культуры страны изучаемого языка или из-за использования источников, дающих искаженное представление о культуре страны и ее представителях;
- языкового характера — недостаточный объем фоновой и безэквивалентной лексики для решения коммуникативных задач, отсутствие знаний о принятых в иноязычной среде нормах и правилах общения;
- психологического характера — эгоцентризм, проявляющийся в отсутствии умения адекватно оценивать факты и явления иноязычной культуры; отсутствие гибкости и самостоятельности мышления.

Наличие социокультурных ошибок в речи, их количество и характер во многом зависят от уровня сформированности социокультурной компетенции участников общения, т.е. от глубины проникновения участников коммуникации в иноязычную культуру и способности пользоваться усвоенной информацией в различных ситуациях общения. Уровень социокультурной компетенции может варьироваться от уровня культурного *взаимоприятия*, или культурной толерантности (от лат. *tolerantia* — терпение), что предполагает терпимость к поступкам, мнениям, идеям, не совпадающим или отличным от наших собственных, до уровня культурного *взаимопонимания*, когда

достигается взаимная культурная адаптация, при которой участники коммуникации готовы согласиться и принять поступки, идеи и образы других людей.

Формирование социокультурной компетенции в современной лингводидактике решается с позиции социокультурного подхода к обучению языку. Обучение иноязычному общению с позиции социокультурного подхода проводится в контексте диалога культур с учетом различий и особенностей восприятия учащимися мира изучаемого языка (Гусева, 2002; Манухина, 2006).

Диалог культур — важное для культурологии и лингводидактики понятие — определяется как взаимодействие культур в процессе изучения языка, обеспечивающее адекватное взаимопонимание и взаимообогащение представителей разных лингвокультурных сообществ. Предметом знакомства в контексте диалога культур являются такие составляющие научной картины мира (или ее концепты), как время, пространство, мир, природа и др., занимающие важное место в национальной культуре и оказывающие влияние на ее развитие и обогащение других культур.

Обучение языку в тесном взаимодействии с культурой позволяет участникам межкультурного общения не только знакомиться с фактами из области иноязычной культуры и приобрести умения пользоваться ими в общении, но и видеть в чужой культуре не только то, что нас отличает от представителей другой культуры, но и то, что нас объединяет; оценивать события, поступки людей не только со своей точки зрения, но и с позиции чужой культуры; менять оценки в результате постижения чужой культуры, отказываться от стереотипов; использовать познание чужой культуры для более глубокого понимания своей; получать удовлетворение от познания чужой культуры; видеть связь между фактом культуры и словесным выражением, его обозначающим.

12.2. Учебные дисциплины, знакомящие с социокультурными средствами общения

Социокультурные средства общения являются объектом изучения разных дисциплин, содержание которых используется на занятиях по языку.

1. Страноведение.

Это базисная для преподавания языка дисциплина, предметом которой является совокупность сведений о стране изучаемого языка. Страноведение дает представление о социально-экономическом положении страны и народа, язык которого стал предметом изучения, об обычаях, традициях, культурных ценностях, присущих носителям языка. На занятиях по языку использование страноведческой инфор-

мации носит прикладной характер и обеспечивает не только познавательные, но и коммуникативные потребности учащихся, способствует формированию как страноведческой, так и коммуникативной и социокультурной компетенций. Изучающим язык полезно знакомиться со специальными пособиями по страноведению, а также с книгами, написанными носителями иного языка и культуры, которые раскрывают особенности национального характера и его проявления в речевом поведении носителей языка.

2. *Лингвострановедение.*

Возникновение термина связано с выходом книги Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова «Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного» (М., 1973; 4-е изд., 1990). В ней шла речь об использовании страноведческих фактов в процессе изучения языка, а объектом этой дисциплины стали приемы ознакомления учащихся с новой для них культурой. Эта область знания определялась как страноведчески ориентированная лингвистика, изучающая иностранный язык в сопоставлении с родным. Лингвострановедение первоначально трактовалось как область методики (аспект его преподавания), связанная с исследованием путей и способов ознакомления иностранных учащихся с действительностью страны изучаемого языка в процессе изучения языка и через посредство этого языка. Впоследствии произошло уточнение содержания лингвострановедения, которое получило статус методической дисциплины, реализующей практику отбора и презентации в учебном процессе сведений о национально-культурной специфике речевого общения носителя языка с целью формирования социокультурной и коммуникативной компетенции изучающих иностранный язык.

Проблематику лингвострановедения составляют два круга вопросов. Первый — *лингвистический* — касается анализа единиц языка с целью выявления содержащегося в них национально-культурного смысла. В связи с этим объектами изучения становятся: безэквивалентная лексика (лексические единицы, не имеющие равнозначных соответствий в родном языке учащихся), невербальные средства общения (действия, передаваемые с помощью мимики, жестов), фоновые знания, языковая афористика и фразеология, которые рассматриваются с точки зрения отражения в них культуры, национально-психологических особенностей и опыта людей, говорящих на не родном для учащихся языке. Второй круг — *методический* — касается приемов введения, закрепления и применения в речи специфичных для носителей языка единиц национально-культурного содержания, извлекаемых из изучаемых на занятиях текстов. В связи с этим овладение приемами лингвострановедческого прочтения и анализа текстов является одной из задач обучения.

Для обозначения языкового содержания культурного опыта носителей языка, отраженного в слове, в лингвострановедении используется понятие «логоэпистема», введенное в научный обиход Н. Д. Бур-

виковой и В. Г. Костомаровым (1996). Логоэпистемам как хранителям духовных ценностей народа, запечатленных в слове, посвящено большое количество исследований, выполненных на стыке методики, лингвистики, культурологии.

Для занятий по лингвострановедческой проблематике и знакомства с культурно-историческим компонентом заключенного в слове содержания издаются специальные лингвострановедческие словари и методические пособия.

3. Культуроведение.

Эта учебная дисциплина в рамках практического курса языка знакомит учащихся с культурой страны изучаемого языка. Такие сведения используются для достижения как практической, так и общеобразовательной и воспитательной целей обучения. В рамках культуроведения рассматривается вклад страны изучаемого языка в мировую культуру, особенности образовательной системы, достижения в области науки и техники, художественной культуры и др.

Ключевое в названии дисциплины слово «культура» не имеет однозначного определения в науке и чаще всего трактуется как совокупность результатов деятельности человеческого общества в производственной, общественной и духовной жизни или как система духовных ценностей, накопленных народом во всех сферах бытия. Хранителем культуры является язык, который запечатлевает ее достижения в виде устных и письменных текстов.

Полезным источником культурологических сведений на занятиях по языку могут быть культурологические словари.

4. Лингвокультурология.

Будучи научной дисциплиной синтезирующего типа, «исследующей проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке»¹, лингвокультурология наряду с другими дисциплинами социокультурной направленности помогает расширить представление учащихся о стране и культуре изучаемого языка и овладеть приемами преодоления затруднений, возникающих в межкультурном общении. Ее предметом является материальная и духовная культура, отраженная в языке и составляющая языковую картину мира носителя языка. В число объектов исследования этой дисциплины входит широкий круг проблем: речевое поведение, речевой этикет, текст как единица культуры, человек как языковая личность, культура как наивысший уровень развития языка.

На сегодняшний день сложилось несколько лингвокультурологических школ.

Школа Ю. С. Степанова, целью которой является описание концептов культуры в их диахроническом развитии. Понимая концепт как «сгусток культуры в сознании человека», или, по-другому, как национально маркированные образы культуры, выраженные в слове,

¹ Маслова В. А. Лингвокультурология. — М., 2004. — С. 28.

представители этой школы исследуют понятия культуры, извлеченные из текстов разных времен и народов, и предлагают их толкование. Одним из примеров такого описания концептов является «Константы. Словарь русской культуры» Ю. С. Степанова (2004).

Школа В. Н. Телия, которая известна как Московская школа лингвокультурологического анализа фразеологизмов. Представители этой школы исследуют языковые явления с позиции живого языка.

Целью *школы лингвокультурологии Российского университета дружбы народов (В. В. Воробьев, В. М. Шаклеин)*, которая развивает лингвострановедческую концепцию Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, является изучение способов сохранения и передачи культуры. В. В. Воробьеву принадлежит термин «лингвокультурема», которым обозначают единицу, передающую содержание внеязыковой культурной среды в единстве лингвистического значения и экстралингвистического понятия, т. е. соединяющую как собственно лингвистическое содержание, так и тесно связанную с ним языковую культурную среду (Воробьев, 1997). Сравните, например, такие лингвокультуремы, как *ЕГЭ* (Единый государственный экзамен) в русском и *A-exams* в английском языках.

Школа социокультурологии (В. В. Сафонова, П. В. Сысоев, Е. И. Пассов) разрабатывает социокультурный подход к обучению иностранным языкам и возможности поликультурного образования средствами изучаемого языка. Представители этого направления большое внимание уделяют особенностям обучения культуре представителей разных этнических, социальных, религиозных и других групп среди изучающих язык, что дает возможность познакомить учащихся с существующим культурным разнообразием в мире и помочь им определить свое место в нем.

Занятия по иностранному языку, опирающиеся на данные из области страноведения, лингвострановедения, лингвокультурологии, культурологии, позволяют эффективно формировать умения пользоваться приобретенными знаниями в межкультурном общении с носителями языка в диалоге культур.

12.3. Содержание обучения социокультурным средствам общения

Формирование социокультурной компетенции проводится на всех этапах обучения иностранному языку в школе и вузе. В школьном курсе обучения планируется достижение порогового уровня владения социокультурными средствами общения.

Оно включает:

- предметные (лингвистические) знания о правилах поведения в стандартных ситуациях социально-бытовой, социально-культурной и учебно-трудовой сферах общения в иноязычной

среде (включая этикет при проживании в зарубежной семье, при приглашении в гости, принятия приглашений и поведения в гостях), о языковых средствах, которые могут использоваться в ситуациях официального и неофициального характера.

Учащиеся получают представление о вербальных способах контакта (при личной встрече, в телефонном разговоре, в письменном официальном и неофициальном общении) и невербальных (жесты, мимика, телодвижения, дистанция общения, правила вежливости), принятых в общении среди носителей языка;

- межпредметные знания о культурном наследии страны изучаемого языка, об условиях жизни разных слоев общества, ценностных ориентирах, об особенностях жизни в поликультурном обществе. Учащиеся знакомятся с географическим положением и населением страны изучаемого языка, ее государственным и политическим устройством, внешней и внутренней политикой, опираясь на сведения, получаемые в ходе изучения географии, истории и других наук.

В процессе формирования социокультурной компетенции в средней школе школьники знакомятся с фамилиями и именами выдающихся людей страны изучаемого языка, с оригинальными образцами детской поэзии и прозы (иноязычными сказками, легендами, рассказами), с государственной символикой (флагом, гимном, столицей страны изучаемого языка), с традициями проведения праздников Рождества, Нового года и т. п. в стране изучаемого языка, со словами изучаемого языка, вошедшими во многие языки мира (в том числе в русский).

На основном и продвинутом этапах обучения иностранному языку проводится углубленное знакомство с социокультурными средствами общения при максимальном учете интересов и будущей специальности студентов.

В результате знакомства с социокультурными средствами общения на продвинутом этапе учащиеся должны уметь:

- сделать правильный выбор языковых и социокультурных средств общения, в том числе этикетных формул, в соответствии с ситуацией общения и нормами языка;
- пользоваться уместными средствами выражения вежливости по отношению к старшему по возрасту или статусу, к незнакомым и близким участникам общения;
- адекватно реагировать на наличие/отсутствие соответствующих средств вежливости в речи иноязычного собеседника;
- приспособлять свою речь к условиям общения, опираясь на речь партнера по коммуникации и свое представление о средствах, которые должны быть использованы;
- корректировать свое вербальное и невербальное поведение в ходе межкультурного общения, чтобы избежать коммуникативных неудач.

Формирование социокультурной компетенции на занятиях по культуре речевого общения предусматривает не только ознакомление учащихся со страной изучаемого языка и приобретение определенных страноведческих и социокультурных знаний о нормах поведения, которыми владеют носители языка, но также и усвоение наиболее употребительных языковых единиц с национально-культурной семантикой.

Остановимся подробнее на отдельных компонентах содержания социокультурной компетенции.

Фоновые знания — это знания, которыми пользуются в процессе речевого общения и которые проявляются в виде смысловых ассоциаций и коннотаций. Такие знания в двух языках (изучаемом и родном) могут совпадать полностью или частично либо в одном из языков отсутствовать, что, соответственно, может затруднять общение.

Речь может идти о разных аспектах фоновых знаний.

Фоновые знания могут включать общечеловеческие знания, в число которых могут входить такие понятия или концепты, как *жизнь, солнце, ветер* и др. Ю. С. Степанов выделяет в качестве концептов, которые присутствуют в культуре всех народов, в частности, следующие: *мир, время, огонь, хлеб, действие, ремесло, слово, вера, любовь, радость, воля, правда и истина, знание, наука, число, счет, письмо, алфавит, закон, душа, совесть, мораль, деньги, страх, тоска, грусть, печаль, дом, язык*.

Выделяют также фоновые знания, характерные для определенной социально-профессиональной группы, например для врачей, юристов, дипломатов. Такого рода знания являются объектом изучения на профессионально ориентированных занятиях по иностранному языку.

Важным компонентом социокультурной компетенции являются фоновые знания, которые известны всем членам определенной этнической и языковой общины и отражают особенности культуры, образ жизни, обычаи определенного народа. Для русских таким понятием является, например, *самовар* — предмет, не известный многим иностранцам. На занятиях со студентами-иностранцами, изучающими русский язык, возникает необходимость дополнительно комментировать такие понятия, как *тусовка, ближнее/дальнее зарубежье, перестройка, силовик* и т. п.

С другой стороны, у россиян, изучающих английский язык, затруднения могут возникнуть при встрече с фразой *Mickey Mouse university course*, хотя все слышали о мультипликационном герое. Но в приведенной фразе имя героя используется как прилагательное, означающее что-либо недостаточно серьезное, тривиальное.

Именно фоновые знания этой группы вызывают наибольшие трудности у изучающих иностранный язык и составляют основное содержание социокультурного компонента языковой единицы. Без

таких знаний невозможно эффективно участвовать в межкультурном общении.

Основным источником фоновых знаний являются иноязычные тексты и лингвострановедческий анализ их содержания. Формирование лингвострановедческих умений на основе приобретенных фоновых знаний способствует приобщению учащихся к новой социокультурной среде и формированию вторичной языковой личности.

Вот перечень некоторых тематических групп, в рамках которых рекомендуется знакомить учащихся с фоновыми знаниями носителей языка:

- выработанные обществом правила речевого поведения и формулы речевого этикета: обращение к собеседнику, привлечение внимания, приветствия и прощания, знакомства, встречи и расставания, поздравления, извинения, просьбы, совет, приглашение, согласие и отказ, сочувствие, соболезнование, комплимент и др.);
- личные имена и фамилии: связь иноязычной ономастики с историей народа, образование фамилий, имена и фамилии исторических личностей, состав иноязычной антропонимики, полные и краткие формы имен;
- фольклор: пословицы, поговорки, загадки, сказки, песни, былины, их тематика и национальный колорит;
- национальный быт: жилище, предметы домашнего обихода;
- национальная кухня: продукты, напитки, способы приготовления еды и т.д.;
- национальные обряды, обычаи, традиции, праздники;
- термины родства, семейные отношения и родственные связи;
- литература: писатели, поэты, их произведения;
- изобразительное искусство: живопись, скульптура и т.д.;
- музыкальная культура: народные песни и танцы, опера и балет, композиторы, исполнители;
- национальный театр и кинематограф;
- судьбоносные этапы в истории государства;
- города и их достопримечательности;
- культурное и политическое сотрудничество своей страны и страны изучаемого языка.

Лингвокультурологический материал следует вводить в сопоставлении с соответствующим материалом в родном языке учащихся. В результате подобных сопоставлений учащиеся лучше поймут, что у каждого народа своя картина мира (географические и климатические условия, образ жизни, традиции и обычаи), зависящая от многих обстоятельств, а вхождение в иноязычную культуру и ее язык как источник и средство выражения культуры способствует лучшему постижению родной культуры.

Средством овладения социокультурными средствами общения являются культурологические словари, тексты и личный опыт общения.

Языковые средства межкультурного общения включают вербальные средства (лексические единицы с культурным компонентом содержания) и невербальные средства в виде мимики, жестов, манеры держаться и др.

К **вербальным средствам** относятся эквивалентная, безэквивалентная, фоновая лексика, фразеологизмы, афоризмы.

Эквивалентная лексика — это лексические единицы, значение которых совпадает с лексическим фоном родного языка. Семантика таких лексических единиц обычно не вызывает затруднений, для чего используется перевод, толкование выражаемого словом понятия на изучаемом языке и другие способы семантизации. Это прежде всего лексика обиходная (*вода, мать, брат, дом* и т. д.) и термины (*диагональ, квадрат, лингвистика*).

Безэквивалентная лексика — лексические единицы, не имеющие равнозначных соответствий в родном языке учащихся. Такие слова вызывают большие затруднения при изучении иностранного языка и нуждаются в толковании выражаемого ими понятия (*broker, trader, dealer*).

Фоновая лексика — это лексические единицы, семантика которых совпадает со значением слова родного языка, но отличается лексическим фоном, который отражает специфику национальной культуры.

Русское слово может иметь сходное по значению слово в английском языке, но понятия, ими обозначенные, в двух языках не совпадают. Сравните *антека* и *drugstore, pharmacy* (в английском языке это аптечный магазин, торгующий не только лекарствами, но и журналами, мороженым, косметикой и т. п.).

Семантизация лексики включает разъяснение понятия, выражаемого словом, и его лексического фона. При знакомстве со значением слова важно показать его использование в словосочетаниях и наиболее употребительных контекстах.

Фразеологизмы — это устойчивые словосочетания, не переводимые дословно на иностранный язык, что вызывает затруднения в понимании их смысла и в использовании. Социокультурный потенциал фразеологизмов чрезвычайно высок, а их отбор для занятий следует проводить с учетом целей, условий, этапа обучения, употребительности в речи.

Формирование фразеологического словаря можно начать уже на начальном этапе. Для этого преподаватель использует в своей речи фразеологические единицы и комментирует их значение. Фразеологизмы включаются в рассказ на тему урока, в реплики оценочного характера, которые используются на занятиях (*Take your time! Good job!*).

Приемами семантизации фразеологизмов могут быть:

- перевод на родной язык учащихся;
- использование контекста;

- использование синонимов (*out of the blue (unexpectedly) — как снег на голову*);
- использование описания (*take the bull by the horn — брать быка за рога*);
- этимологический комментарий, с помощью которого показывается происхождение фразеологизма. Например, выражение *nip in the bud* (подавить в зародыше, пресечь в корне) связано с растениями, чьи бутоны не успевают распуститься из-за заморозков (*That illness can be nipped in the bud by going to bed and having plenty of sleep*). Или фразеологизм *to make a beeline [for a place]* (направиться напрямиком, кратчайшим путем куда-либо) восходит к представлению о характере полета пчел, которые образуют прямую линию, возвращаясь в улья (*The children ignored all the other food and made a beeline for the cakes*).

В работе с фразеологизмами предлагаются задания:

- привести примеры употребления фразеологизма в речи;
- объяснить происхождение фразеологизма;
- сравнить употребление свободных и устойчивых словосочетаний, имеющих один и тот же лексический состав (ср.: *a light heart — a light bag*).

Ошибки в употреблении фразеологизмов могут быть вызваны:

- недостаточно четким представлением о значении устойчивого словосочетания;
- отсутствием знаний о его использовании в речи;
- нарушением узуальных норм употребления;
- влиянием фразеологии родного языка, не совпадающей в конкретном случае с фразеологизмом на русском языке.

На занятиях по практике языка представляется важным, чтобы преподаватель не разграничивал лингвистическую и лингвострановедческую работу над словом или словосочетанием. Последняя должна не подменять первую, а расширять ее, обеспечивая тем самым знакомство с социокультурными средствами языка и формирование социокультурной компетенции в рамках межкультурной коммуникативной компетенции.

Афоризмы (от греч. *aphorismos* — краткое изречение) представляет собой краткие, образные и легко запоминающиеся суждения-высказывания, глубокие по содержанию, отражающие народную мудрость носителей изучаемого языка и культуры. Афористика включает: пословицы (*A stitch in time saves nine*), идиомы (*He will never set the Thames on fire. — Он пороку не выдумает*), крылатые выражения (*Better late than never*), приметы (*Fine before seven, rain by eleven*), афоризмы (*The only way to get rid of temptation is to yield to it. Oscar Wilde*).

Афористический уровень есть у каждого языка. Афористика всегда имеет общенародный характер, так как выражает общие для всего народа воззрения, запросы и желания.

Пословицы и поговорки — самая большая и самая древняя по происхождению группа афористики. Как выражение народной мысли они воспринимались всеми как безусловная, неоспоримая истина. Пословицы и поговорки советуют, подсказывают, направляют; одним словом, учат жить. Например: *First think — then speak, Every cloud has a silver lining.*

Крылатые слова — это образные выражения, высказывания литературных персонажей, изречения исторических лиц, цитаты из произведений. Крупнейшие мыслители, писатели, художники и музыканты оставили мудрые мысли и афоризмы, которые живут много веков и не утратили своей силы в наши дни.

Призывы, девизы, лозунги пришли в язык из публицистики. В нашу речь они входят и получают распространение благодаря средствам массовой информации. Их отличительной чертой является то, что они имеют идеологический характер, т. е. выражают определенные философские, социальные и политические взгляды и убеждения их авторов. Еще одна особенность таких афоризмов заключается в их директивности. Задача этой категории афоризмов — обратить на себя внимание, побудить к действию. Например: *Yes, we can* (предвыборный лозунг президента США Обамы).

Афористические средства языка являются важным источником знакомства учащихся с национальными обычаями, образом мышления, дают представление о национальном характере, моральных и этических установках народа, народной мудрости. Они должны занять достойное место в системе занятий по языку. Они частотны и в разговорной речи, и в литературе. Умелое употребление афоризмов в речи свидетельствует о начитанности, развитости, находчивости и остром уме говорящего.

Наиболее широко используемым источником афоризмов является художественная литература. Следует обращать внимание студентов на образцы народной мудрости в текстах, творцами которых являются мастера художественного слова.

Формулы речевого этикета, или лингвистические маркеры социокультурных отношений, варьируются у представителей разных языков и культур. Они характеризуют статус обучающихся, отношения между ними, степень формальности ситуации общения.

Приведем образцы таких маркеров на примере английского языка.

Формулы приветствия:

- при встрече: *Hello! Good morning!*
- при знакомстве: *How do you do?* (в формальной ситуации), *Hi! Hello!* (в неформальной ситуации);
- при прощании: *Good bye! See you later!*

Формы обращения:

- устаревшие: *My lord, Your grace;*
- официальные: *Sir, Madam, Professor;*

- неофициальные; например, только по имени: *John! Susan!*
- дружеские: *Dear, Darling, Mate, Love;*
- оскорбительные: *You stupid idiot!*

Невербальные средства общения включают принятые в данной языковой культуре действия, передаваемые в процессе общения с помощью жестов, мимики, взгляда, позы, манеры держаться. Они несут в речевом общении определенную смысловую и эмоциональную информацию.

В процессе общения значительная часть коммуникации осуществляется за счет невербальных средств. Невербальными средствами передается более 65 % информации, в то время как вербальными — около 35 % (Гойхман, Надеина, 2009). Согласно другому источнику, с помощью невербальных средств передается до 55 % информации (Пиз, 1992). Эти данные убеждают в необходимости на занятиях по языку специально знакомить учащихся с принятыми в среде носителей языка невербальными средствами и способами их применения.

К невербальным средствам общения принято относить:

- паралингвистику: темп речи, голос, громкость, дикцию, тон речи, паузы;
- кинесику: жестикуляцию, мимику, позу, движение рук, дистанцию общения;
- окулистику: зрительный контакт;
- такесику: прикосновение.

Наиболее значимыми среди невербальных средств общения считаются кинетические — зрительно воспринимаемые движения другого человека, проявляющиеся в мимике, походке, взгляде, жесте. Такие средства общения входят в коммуникативную систему языка и на занятиях по языку рассматриваются с позиции лингвострановедения и культурологии.

Знание национальных особенностей поведения носителей языка является необходимым условием успешности общения представителей разных культур и достижения цели коммуникации. Элементы поведения при этом автоматизируются и становятся заметными лишь в случае отклонения от принятой в той или иной культуре нормы поведения.

Популярным источником представлений о национальном характере являются многочисленные анекдоты о поведении представителей разных культур в сходных ситуациях общения.

Представление об особенностях коммуникативного поведения в русской и изучаемой социокультурной среде, их сопоставление могут стать темой обсуждения на занятиях по практике языка.

Знакома учащихся с особенностями повседневного общения, полезно дать представление о регистрах общения и их использовании в зависимости от содержания коммуникации. Принято выделять следующие регистры общения: торжественный (*Pray silence for his Worship the Mayor!*), официальный (*May we now come to order,*

please?), нейтральный (*Shall we start?*), неформальный (*Right. What about making a start?*), разговорный (*OK. Let's get going*), интимный (*Ready dear?*).

На начальном этапе обучения учащиеся знакомятся с использованием нейтрального регистра общения. Именно в нейтральном регистре обычно происходит общение между носителями языка и иностранцами (или незнакомыми людьми). Знакомство с другими регистрами может происходить на других этапах обучения и отражать профессиональные интересы учащихся. Чтение текстов разных жанров и стилей является полезным источником знакомства с разными регистрами общения.

12.4. Контроль в обучении социокультурным средствам общения

Цель контроля заключается в установлении уровня социокультурной компетенции, сформированной на занятиях по практике языка. Проверяются владение учащимися знаниями, приобретенными на занятиях из области иноязычной цивилизации и духовной культуры носителей языка, и умение ими пользоваться в различных ситуациях иноязычного общения. Помимо проигрывания коммуникативных ситуаций, имитирующих реальные ситуации общения, контроль осуществляется при помощи специальных тестов.

Приведем пример теста.

Look at the following situations and choose appropriate responses taking into account the respective roles within them:

Situation 1.

A: Could you tell me the time, please?

B: (a) No, I can't.

(b) I'm afraid, I can't.

(c) Sorry, I'm afraid I can't. I haven't got my watch on.

Situation 2.

Mrs Cox is a school inspector interviewing Tom Brown for a more senior school appointment.

Mrs Cox: Good morning, Mr Brown. Please sit down.

Tom: (a) Good morning, Mrs Cox. Thank you.

(b) Good day to you, madam. You are most kind.

(c) Morning. Thanks a lot.

Mrs Cox: I have your application form here in front of me, but I'd like to ask you a few questions about your experience.

Tom: (a) Why not? Go ahead.

(b) Please don't hesitate. I shall be most pleased to answer them.

(c) (No linguistic response — smiles nervously)

Mrs Cox: I believe you do some EFL teaching in the evening?

Tom: (a) That's right. I teach two lots, a group of kids and a bunch of older characters.

(b) Indeed, you are quite correct. I have accepted responsibility for two groups at rather different levels of ability.

(c) Yes, and I find it very interesting. I teach two evenings a week, an elementary class on Tuesdays and a fairly advanced class on Thursdays.

Mrs Cox: Which level do you prefer?

Tom: (a) Well, it's all the same, isn't it?

(b) I find the advanced group more challenging.

(c) It is my sincere and true belief that the elementary group is in greater need of my endeavours.

При контроле социолингвистической компетенции можно воспользоваться рекомендациями Совета Европы по оценке социокультурной правильности речи на разных уровнях владения языком. Высокий уровень сформированности социокультурной компетенции предполагает, что учащийся, в частности:

- знает о наиболее существенных традициях, системах ценностей и убеждений, принятых в родной стране и стране изучаемого языка, распознает языковые сигналы этих различий;
- хорошо владеет идиоматическими и разговорными выражениями, понимает коннотацию слов и выражений;
- умеет использовать повседневные вежливые формы приветствия и прощания, принять/отклонить приглашение, извиниться/отреагировать на извинение и т.д.;
- владеет как официальным, так и неофициальным регистрами общения, умеет выбрать регистр, соответствующий конкретной ситуации общения;
- понимает социолингвистический и социокультурный подтекст в речи носителей языка, умеет адекватно реагировать на высказывания участников общения;
- понимает содержание фильмов, персонажи которых используют сленговые и идиоматические выражения;
- гибко и эффективно использует средства языка в различных ситуациях, в том числе для выражения эмоций, подтекста, шуток;
- может общаться с носителями языка в естественной, привычной для них манере, не вызывающей удивления или раздражения.

Резюме

1. Содержание социокультурной компетенции составляют знания национально-культурных особенностей поведения носителей изуча-

емого языка и умения ими пользоваться с целью эффективного межкультурного общения.

2. Знакомство с социокультурными средствами общения на занятиях по иностранному языку проводится на междисциплинарной основе, с опорой на материал разных дисциплин: страноведения, лингвострановедения, культурологии, лингвокультурологии.

3. Содержание и объем учебного материала определяется этапом обучения, уровнем владения языком и профилем обучения.

Объектами обучения при этом являются:

- фоновые знания;
- средства языка, используемые его носителями для выражения коммуникативного поведения и обеспечивающие возможность межкультурного общения (эквивалентная, фоновая, безэквивалентная лексика, фразеологизмы, афоризмы);
- средства невербального поведения (мимика, жесты, позы);
- формы повседневного общения как отражение особенностей национального характера (ментальности) носителей языка;
- культурные пристрастия разных народов;
- регистры общения.

4. Социокультурные средства общения усваиваются в процессе знакомства с коммуникативным речевым поведением носителей изучаемого языка в сопоставлении с нормами поведения, принятыми в родной языковой среде, в результате лингвострановедческого анализа текстов, а также личного опыта общения с носителями языка.

5. Для контроля уровня владения социокультурными средствами общения используются тесты, ролевые игры и другие приемы.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте определение понятия «социокультурная компетенция».
2. Что входит в состав социокультурных средств общения?
3. Как, по вашему мнению, происходит взаимодействие языка и культуры в практическом курсе языка? Как вы понимаете термин «диалог культур»?
4. Какие дисциплины знакомят учащихся со страной изучаемого языка и коммуникативным поведением носителей языка?
5. Как в лингвострановедении называются единицы языка, которые используются для обозначения и закрепления в памяти носителей языка его культуры? Приведите примеры таких единиц.
6. Назовите известные вам невербальные средства общения. Какие из них и каким образом используются в речевом общении?
7. Составьте портрет типичного представителя изучаемого вами языка и культуры.
8. Какие регистры общения учащийся должен узнавать/использовать в своей речи?

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ

13.1. Цели и задачи обучения

Аудирование есть процесс восприятия речи на слух и понимания смысла устного сообщения. Оно относится к рецептивным видам речевой деятельности, а вместе с говорением образует устную речь.

Минимальной единицей аудирования является слово, поскольку со слова начинается смысловое восприятие речи. При восприятии отдельных звуков и звукосочетаний имеет место не аудирование, а распознавание звуковых сигналов.

В практическом курсе иностранного языка аудирование является и целью, и средством обучения. В качестве средства обучения аудирование во взаимодействии с другими видами речевой деятельности обеспечивает формирование знаний, речевых навыков и умений, поддерживает и сохраняет достигнутый уровень владения иностранным языком на всех этапах обучения.

Будучи целью обучения, аудирование дает возможность понимать на слух аудиотексты разного содержания и уровня сложности, обеспечивая тем самым достижение практической, общеобразовательной и воспитательной целей обучения и формирование вторичной (иноязычной) языковой личности.

Умение воспринимать речь на слух не формируется само собой в результате практической деятельности и не является побочным продуктом говорения, а нуждается в специальном обучении. При отсутствии целенаправленных занятий по аудированию уровень понимания воспринимаемого на слух текста даже на родном языке в среднем составляет не намного выше 50 %¹. В условиях обучения иностранному языку уровень понимания иноязычного текста еще ниже, чем на родном языке, что является дополнительным аргументом в пользу специального обучения аудированию с учетом специфики и сложности этого вида речевой деятельности.

Основу аудирования составляют следующие навыки аудирования (речевые операции, достигшие уровня автоматизма):

- фонетические: с их помощью в процессе слушания обеспечивается различение звуковой стороны речи и способность в соответствии с нормами языка правильно воспринимать услы-

¹ См.: Колкер М. Я., Устинова Е. С., Еналиева Т. М. Практическая методика обучения иностранному языку: учеб. пособие. — М., 2004. — С. 99.

шанный звуковой образец (звуки, звукосочетания, ударение, ритмику, интонацию, мелодику);

- лексические: обеспечивают понимание значения слов и словосочетаний, содержащихся в аудиотексте, адекватно замыслу отправителя информации;
- грамматические: обеспечивают распознавание грамматической формы высказывания и ее соотнесение с определенным значением. В состав грамматического навыка в свою очередь входят морфологические (базируются на знании системы форм изменения слов в звучащей речи) и синтаксические (базируются на знании строения предложения и способов сочетания слов в звучащей речи) навыки.

Основными аудитивными умениями, приобретаемыми в ходе обучения языку, являются умение понимать:

- высказывания собеседника в различных ситуациях общения, в том числе при наличии в аудиотексте неизвестных языковых единиц; содержание учебных и аутентичных текстов с разной степенью глубины их осмысления; понимать содержание радио-, телевизионных передач;
- тему, главную мысль текста; понимать основное содержание, основные факты, содержащиеся в тексте; устанавливать последовательность, логическую связь фактов, передаваемых в аудиосообщении; находить в аудиотексте причинно-следственные отношения;
- логико-смысловую структуру аудиотекста (начало, основную часть, заключение); прогнозировать содержание текста по заголовку, вступительному комментарию и т. п.; догадываться о значении незнакомых единиц языка по контексту;
- выражение одобрения/неодобрения, согласия/несогласия и другие коммуникативные интенции при восприятии диалогической речи; понимать эмоционально выраженную оценку и значение используемых собеседником вербальных и невербальных опор (мимики или жестов);
- просьбу собеседника говорить медленнее, повторить сказанное, уточнить значение слова, выражения, мысли.

13.2. Виды аудирования

В зависимости от условий слушания различают контактное и дистантное аудирование.

Контактное аудирование является частью устного общения, а факторами, благоприятно влияющими на понимание иноязычной речи, являются: присутствие адресанта общения и невербальных средств (опор), которыми он пользуется (мимика, жесты, поза, контакт

глаз и др.). При *дистантном* (опосредованном) *аудировании* (радио, фонограмма) процесс аудирования протекает в менее благоприятных условиях для понимания звучащей речи ввиду отсутствия адресанта (отправителя информации). Понимание аудиотекста при этом будет протекать в более благоприятных условиях, если используются средства наглядности в качестве вспомогательных средств обучения. Дистантное аудирование является более сложным видом восприятия речи на слух по сравнению с контактным аудированием и требует достаточно высокого уровня владения языком.

В зависимости от коммуникативной установки (задания) аудирование может быть направлено:

- на понимание основного содержания текста;
- полное понимание текста;
- выборочное извлечение информации;
- критическое понимание и оценку текста, для чего требуется высокий уровень развития умения полно и точно понимать звучащий текст, определять коммуникативное намерение автора.

Каждый из видов аудирования характеризуется целью (общее или детальное понимание аудиотекста, установка на его сохранение в памяти или отсутствие таковой), уровнем понимания и запоминания информации.

В зависимости от характера взаимодействия между участниками общения может иметь место аудирование монологической и диалогической речи.

Восприятие на слух *монологического текста*, для которого характерна смысловая завершенность, грамматическая оформленность, протекает в более благоприятных условиях для понимания, в отличие от диалогического текста. Для *диалога* типичны спонтанность высказывания, использование готовых речевых формул, наличие неполных предложений, часто ускоренный темп речи. Эти обстоятельства следует учитывать при выборе аудиотекстов для работы.

Аудирование диалогического или монологического текста может предполагать участие/неучастие слушателя в общении.

Аудирование может выступать и как часть устно-речевого общения, при котором участники общения выступают попеременно то в роли говорящего, то в роли слушающего. Контакт между собеседниками может быть непосредственным либо опосредованным (например, при телефонном разговоре). Возможны трудности понимания речи, связанные как с особенностями диалогической речи (неполный состав предложений, краткость реплик, использование разговорных клише), так и с индивидуальными особенностями речи говорящих (произношение, темп речи, тембр голоса) и часто невозможностью прервать разговор, переспросить, уточнить сказанное. Умения, специфические для этого вида аудирования, включают следующие: понимать реплики собеседника, реагировать на помехи, возникающие

в процессе общения, переспрашивать, задавать уточняющие вопросы, просить повторить, объяснить, выразить мысль иначе.

Наиболее сложным является восприятие диалогической речи в аудиозаписи, когда слушающий не видит говорящих. При этом не всегда легко дифференцировать собеседников, выделить границы реплик.

При контактном аудировании диалогической речи зрительное восприятие собеседника — его жестикуляции, мимики, тембра голоса — облегчают восприятие информации. Как считают специалисты, 65 % информации при контактном аудировании передается с помощью невербальных средств общения и только 35 % — через вербальный канал восприятия, т.е. с помощью слов¹. Это обстоятельство следует учитывать при планировании работы по обучению аудированию.

13.3. Содержание обучения аудированию

Занятия по аудированию проводятся на всех этапах обучения языку с постепенным усложнением содержания и объема текстов, целей и задач обучения. В образовательных стандартах и создаваемых на их основе программах определены требования к уровню владения навыками и умениями аудирования на разных этапах обучения языку в общеобразовательной школе и в вузе.

В условиях школьного курса иностранного языка (*начальный этап овладения языком*) планируется достижение элементарного и базового (порогового) уровня аудирования. Здесь закладываются основы владения языком, необходимые для продолжения обучения на последующих этапах.

Умения аудирования на разных уровнях овладения языком в средней школе выглядят следующим образом.

Во 2—4 классах начальной школы достигается уровень А1 — учащиеся овладевают умениями восприятия и понимания речи учителя и собеседников в процессе диалогического общения на уроке; небольших простых сообщений; основного содержания несложных сказок, рассказов (с опорой на иллюстрацию, языковую догадку). Время звучания текста для аудирования — до 1 мин.

В 5—9 классах основной школы достигается уровень А2, что подразумевает владение умениями понимать на слух несложные тексты с разной глубиной и точностью проникновения в их содержание (с пониманием основного содержания, с выборочным пониманием и полным пониманием текста) в зависимости от коммуникативной задачи и функционального типа текста.

¹ См.: Камянова Т. Г. Успешный английский. Системный подход к изучению английского языка. — М., 2008. — С. 293.

При этом предусматривается развитие следующих умений:

- прогнозировать содержание устного текста по началу сообщения и выделять основную мысль в воспринимаемом на слух тексте;
- выбирать главные факты, опуская второстепенные;
- выборочно понимать необходимую информацию в сообщениях прагматического характера с опорой на языковую догадку, контекст;
- игнорировать незнакомый языковой материал, не существенный для понимания.

Содержание текстов должно соответствовать возрастным особенностям и интересам учащихся, иметь образовательную и воспитательную ценность. Время звучания текста — 1,5—2 мин.

В результате обучения в полной средней школе (10—11 классы) достигается уровень В1 — пороговый. Осуществляется дальнейшее развитие понимания на слух (с разной степенью полноты и точности) высказываний собеседников в процессе общения, а также содержания аутентичных аудио- и видеотекстов различных жанров и длительности звучания до 3 мин.

Точность понимания текста и умение выделить в нем главную информацию с последующим ее изложением в устной и письменной формах относится к числу главных умений, формируемых в условиях основного этапа обучения.

На *продвинутом этапе* обучения (подготовка бакалавров, магистров, повышение квалификации) достигается профессиональный уровень владения умениями аудирования. На этом этапе нужно уметь:

- с достаточной полнотой понимать содержание, коммуникативные намерения, а также социальные и экспрессивно-эмоциональные особенности речи говорящего, имеющие достаточно высокую степень экспликации;
- воспринимать основную смысловую информацию (на уровне общего, детального и критического понимания), а также коммуникативные намерения, включая имплицитно выраженные намерения говорящего;
- воспринимать информацию социально-культурного характера, выраженную в эксплицитной и имплицитной формах, на уровне общего, детального и критического понимания;
- понимать основную тему, наиболее функционально значимую смысловую информацию, отражающую намерения говорящего;
- понимать семантику отдельных фрагментов текста и ключевых единиц, определяющих особенности темы;
- понимать основные социально-поведенческие характеристики говорящего;
- понимать основные цели и мотивы говорящего, характер его отношения к предмету речи и партнеру по общению, выраженные в аудиотексте эксплицитно;

- свободно понимать лекционный материал по профилирующим дисциплинам и материал публичных выступлений;
- свободно понимать звучащие тексты кинофильмов, телеспектаклей и средств массовой информации;
- понимать содержание высказываний участников речевого общения и участвовать в диалоге.

13.4. Модель слухового восприятия речи

Как и любой вид речевой деятельности, процесс аудирования включает несколько фаз (этапов): побуждение к деятельности, прием и обработку сообщения во внутренней речи, понимание сообщения и контроль понимания.

1. Мотивационно-побудительная фаза.

У участников общения возникает потребность получить информацию по слуховому каналу, что приводит к активизации слухового механизма. Эта потребность в слушании находит выражение в содержании материала для слушания, предметом которого является мысль.

Важно, чтобы аудиоматериал, предназначенный для слушания, был интересен учащимся, информативен, соответствовал их возрасту, интеллектуальным возможностям, уровню владения языком. От этого зависит эффективность слушания. При этом мотивы и потребности в слушании могут быть как естественными (определяются интересом к содержанию сообщения), так и учебными, создаваемыми искусственно (например, задание прослушать текст, извлечь из текста нужную информацию).

2. Аналитико-синтетическая фаза.

Смысловое восприятие и обработка сообщения происходят во внутренней речи: поступающая по слуховому каналу информация анализируется, в ней выделяются смысловые опорные пункты (смысловые вехи), которые становятся ориентиром для последующего осмысления и оценки содержащейся в тексте информации.

Работа слухового механизма на аналитико-синтетическом этапе аудирования направлена на узнавание воспринимаемой по слуховому каналу информации в результате ее сличения с хранимыми в памяти образцами-эталоном единиц языка на уровне их формы и значения.

Одним из условий успешного слухового восприятия текста является сформированность речевого слуха, с помощью которого распознается интонационная структура фразы, различаются звуки речи.

3. Исполнительная фаза.

Процесс слухового восприятия завершается в виде смыслоформулирования сообщения во внешней речи, в понимании сообщения. При этом могут иметь место разные уровни понимания текста:

слушатель может понять значения отдельных слов, получить самое общее представление о содержании текста или достичь полного понимания содержания текста и его языковой формы и постичь смысл высказывания.

Успешность аудирования определяют несколько факторов:

- психологический — уровень сформированности механизмов смыслового восприятия аудиотекста;
- лингвистический — степень трудности текста с точки зрения его языковой формы и структурной организации;
- экстралингвистический — уровень языковой подготовки учащегося, темп речи, количество его предъявлений, социокультурное содержание текста.

13.5. Механизмы аудирования

Переход от одной фазы аудирования к другой осуществляется с помощью разных механизмов аудирования, участвующих в процессе восприятия, переработки и осмысления поступающей по слуховому каналу информации.

Механизмы речи, в том числе восприятия речи на слух, подробно рассмотрены в книге Н. И. Жинкина «Механизмы речи» (1958).

Работа механизмов аудирования протекает в их тесном взаимодействии, и каждый механизм обеспечивает определенный участок процесса восприятия иноязычного текста. Усилия преподавателя должны быть направлены на формирование и развитие механизмов, с помощью которых обеспечивается успешность процесса аудирования.

Механизм восприятия обеспечивает прием слухового сигнала. Успешность восприятия во многом зависит от развитости речевого слуха (интонационного и фонематического), благодаря которому происходит членение воспринимаемой речи на смысловые блоки, определяется значение каждой единицы языка, входящей в смысловые блоки, и устанавливается связь между частями фразы и значение высказывания в целом. Чем более крупными блоками воспринимается речь, тем успешнее происходит осмысление заключенной в них информации. В процессе занятий объем воспринимаемой на слух информации постепенно увеличивается: от слова к словосочетанию, предложению и к связному тексту. Развитие этого механизма во многом обеспечивается в ходе формирования фонологической компетенции.

Что касается *механизма внутреннего проговаривания*, то качество понимания иноязычной речи во многом зависит от воспроизведения услышанного во внутренней речи. Такое воспроизведение, определяемое как внутренняя имитация, не означает, что слушающий проговаривает все, что воспринимает на слух. Чем опытнее слушатель, тем более свернутый характер носит внутреннее проговаривание.

Отсюда следует важный методический вывод: обучение аудированию и говорению — двум сторонам устного общения — следует проводить в тесном взаимодействии друг с другом.

Кратковременная (оперативная) память обеспечивает удержание и сохранение в памяти поступающей по слуховому каналу информации до момента ее перевода (полностью или частично) в долговременную память. Чем лучше развита оперативная память, тем больший объем информации в ней сохраняется. Если при этом информация воспринимается крупными блоками, то на ее переработку требуется меньше времени и процесс аудирования протекает более успешно.

Слушающий удерживает в кратковременной памяти информацию в единицах языка (словах, словосочетаниях, предложениях) до тех пор, пока в ней существует потребность для достижения цели аудирования и принятия решения о необходимости удержания в памяти информации.

Объем оперативной памяти, т. е. количество единиц, которое слушающий может удержать в памяти после однократного предъявления, равен 7 ± 2 ед¹.

Долговременная память обеспечивает длительное сохранение информации в памяти и ее извлечение в виде знаний, навыков, умений в зависимости от потребностей участников общения. Именно в долговременной памяти хранятся слухо-произносительные образы слов, правил и схем соединений слов между собой, связи языковой формы единиц языка с их значениями и характером отражения окружающего мира. При слушании узнавание слов, грамматических структур, понимание содержания высказывания происходят благодаря извлечению соответствующего материала из долговременной памяти.

Механизм осмысления обеспечивает установление смысловых связей между отдельными частями воспринимаемого на слух текста. Результатом является понимание смысла высказывания.

Механизм вероятностного прогнозирования позволяет на основе лингвистического опыта, знания системы языка и правил речевого общения строить гипотезы относительно отдельных слов, словосочетаний и общей структуры предложения, обеспечивая таким образом возможность предугадать содержание аудиотекста, смысл высказывания в целом.

Чем чаще слово или словосочетание встречается в речевом опыте обучающихся, тем выше вероятность его узнавания в воспринимаемом на слух сообщении. Этим объясняется тот факт, что на начальном этапе обучения, когда речевой опыт учащихся невелик, процесс аудирования связан со значительными трудностями, в частности,

¹ См.: Miller G. The Magic Number Seven Plus or Minus Two // Psychological Review. — 1956. — No. 2; Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / В. П. Григорьева, И. А. Зимняя, В. А. Мерзлякова и др. — М., 1985. — С. 32.

потому, что механизм вероятностного прогнозирования недостаточно сформирован. Он действует замедленно и не дает преимуществ, которые предоставляет реципиенту хорошо сформированный механизм, — точность и быстроту схватывания содержания высказывания, антиципацию (от лат. *anticipo* — предвосхищение) предмета высказывания до того, как высказывание было воспринято полностью.

Развитию этого механизма следует уделять особое внимание. Для формирования механизма вероятностного прогнозирования рекомендуется использовать следующие типы упражнений:

Определите окончание слова, основываясь на восприятии его начальных звуков.

Составьте как можно больше словосочетаний с предложенным словом.

Прочитайте текст вслух, восстанавливая пропущенные в нем слова.

Прослушайте начало предложения и завершите его.

Прослушайте начало текста и догадайтесь о его окончании.

Прослушайте начало текста и предложите свой вариант его завершения.

Прослушайте/прочитайте заголовок текста и спрогнозируйте его содержание.

Составьте типичные словосочетания на предложенную тему и переведите их.

Вероятностное прогнозирование легче осуществляется при контактном аудировании, в ситуации непосредственного общения благодаря возможности опереться на невербальный канал восприятия (мимика, жесты).

Последний механизм — *механизм эквивалентных замен*. В процессе слушания обеспечивается компрессия текста, удерживание в памяти лишь отдельных его фрагментов, важных для понимания содержания текста (сгустки смысла) за счет упущения подробностей и высвобождения памяти для новой порции информации. Попытки дословного воспроизведения услышанного во внутренней речи затрудняет удержание в памяти воспринимаемой информации и вынуждает слушающего обращаться к участникам общения с просьбой повторить текст. Такая просьба свидетельствует о недостаточном развитии механизма эквивалентных замен и часто имеет место при аудировании лекций.

Для развития механизма эквивалентных замен используются упражнения, направленные на различные формы компрессии воспринимаемого на слух текста.

Следует помнить, что формирование механизмов аудирования и овладение умением аудирования во многом зависят от развития речевого слуха учащихся, хорошей памяти, умения преподавателя на занятиях подобрать такие упражнения, которые в максимальной степени учитывают индивидуально-психологические особенности учащихся и цели занятий.

13.6. Трудности аудирования и опоры для их преодоления

Восприятие иноязычной речи на слух связано с рядом трудностей, знание и преодоление которых в ходе занятий обеспечивает успешность овладения навыками и умениями аудирования.

К числу факторов, затрудняющих аудирование, относятся:

- трудности восприятия языковой формы сообщения (фонетические, лексические, грамматические, ритмико-интонационные);
- наличие в тексте незнакомых слов, превосходящих возможность догадки об их значении из контекста;
- интерференция родного языка, влияющая на понимание аудиотекста;
- отсутствие четких пограничных сигналов между смысловыми частями текста, затрудняющее понимание содержания текста;
- трудности понимания смысловой стороны высказывания; они касаются содержания высказывания, логики его построения (связи между фактами, содержащимися в тексте), осознания идеи высказывания, мотивов действий персонажей, определения своего отношения к услышанному, его критическому осмыслению;
- условия восприятия аудиотекста; они определяются:
 - однократностью предъявления информации, отсутствием возможности вернуться к отдельным частям высказывания и пословному анализу текста;
 - темпом высказывания и необходимостью быстрой реакции на услышанное (темп речи носителей изучаемого языка может превосходить возможности учащихся, не совпадать с темпом их внутренней речи — например, темп речи носителей английского превышает темп речи русскоязычных слушателей);
 - представлением текста разными аудиторами (представители разного пола, знакомый/незнакомый голос, разные произносительные манеры);
 - наличием помех (шумов), мешающих процессу аудирования;
 - отсутствием зрительных опор при прослушивании фонограммы или радиопередачи, благоприятно влияющих на охват смыслового содержания текста;
 - отсутствием опор при контактном общении либо несовпадением таких опор в разных языковых культурах;
- несовершенство работы психологических механизмов аудирования; они связаны с работой механизмов оперативной и долговременной памяти, осмысливания, идентификации понятий, вероятностного прогнозирования.

Рассмотрим основные трудности восприятия аудиотекста подробнее.

1. Трудности, связанные с содержанием аудиотекста.

Затруднения, обусловленные восприятием содержания аудиотекста, могут касаться понимания предметного содержания текста, т. е. фактов, которые содержатся в тексте, логики изложения таких фактов, общей идеи текста, мотивов поступков его персонажей.

Учет перечисленных обстоятельств имеет важное значение при отборе материала и организации занятий с учетом этапа обучения, уровня языковой подготовки учащихся и их интересов. Следует руководствоваться следующими рекомендациями:

- более легким считается текст, тема и содержание которого учащимся известны. По этой причине на начальном этапе предлагается слушать тексты, с которыми учащиеся познакомились на предшествующих уроках. Однако в текст для аудирования в сравнении с уже прочитанным полезно включить новую для учащихся информацию. Задание будет выглядеть следующим образом: «Прослушайте текст и скажите, что нового вы узнали по сравнению с прочитанным текстом»;
- трудный, но интересный учащимся текст понимается и запоминается лучше, чем легкий, но неинтересный. По мнению методистов, уровень текстов в любом случае должен быть выше языковой компетенции обучающихся, поскольку это мобилизует их прогностические способности. Успешность аудирования также во многом зависит от интереса учащихся к теме сообщения. Здесь очень важна внутренняя мотивация: стремление понять текст, поступки героев активизирует внимание учащихся, способствует формированию установки на подсознательную деятельность;
- текст должен соответствовать возрасту и жизненному опыту учащихся. Это обстоятельство влияет на мотивацию слушания и, как следствие, повышает интерес к работе и является условием успешности;
- затрудняет понимание текста перенасыщенность информацией. Однако наличие в тексте так называемых избыточных элементов (вводные слова, повторы), которые, как правило, не несут дополнительной информации, способно облегчить понимание. Время, затраченное на их произнесение, может быть использовано слушателем на понимание основной информации, содержащейся в тексте;
- существенно влияет на процесс аудирования установка на работу. Поэтому недостаточно просто сказать: «Прослушайте текст». Необходимо уточнить, с какой целью текст следует слушать: ответить на вопросы к тексту, извлечь из текста нужную информацию, передать основную мысль текста, сформулировать свое отношение к тексту, охарактеризовать его структуру и т. п.

2. Трудности, вызванные структурной организацией аудиотекста.

Важно стремиться к тому, чтобы структура текста была логичной и содержала вступление, главную часть, заключение, что облегчает процесс аудирования. Повествовательный текст воспринимается легче описательного, а монологический текст является более легким для аудирования по сравнению с текстом диалогическим.

3. Трудности языковой формы аудиотекста.

Фонетические трудности возникают по причине расхождений между акустическим обликом слова, особенно заметным в разговорной речи, и неполным стилем произношения. Затруднения часто возникают в случаях, когда интонация выражает подтекст. Преодоление трудностей иноязычного аудирования следует начинать с овладения фонологической стороной языка. Необходимо с первых занятий научиться дифференцировать воспринимаемые звуки речи, что достигается по мере развития фонематического слуха одновременно с приобретением артикуляционных навыков. Это позволяет при аудировании различать звуки речи и идентифицировать их с соответствующими фонемами, а затем соотносить фонематические и семантические (смысловые) образы слов. Для этого рекомендуется давать цепочки слов, которые становятся узнаваемыми и воспринимаемыми в любом предложенном для восприятия на слух контексте: *I — my — mine; he — his — him; they — their — them; meeting — reading — eating*. Формирование адекватных акустико-артикуляционных образов с использованием подобного рода упражнений способствует образованию в памяти «следов», с помощью которых происходит распознавание новой слуховой информации.

Фонематический слух развивается в ходе прослушивания звучащей иноязычной речи и ее последующего воспроизведения. Одновременно происходит развитие интонационного слуха — способности воспринять, идентифицировать и дифференцировать различные мелодические рисунки изучаемого языка, а также способности разграничивать коммуникативные типы высказываний: повествовательных, восклицательных, побудительных, вопросительных. Развитие навыков точного восприятия интонации, ритма, логического ударения в предложении можно отнести к речевым параметрам аудирования.

Лексические трудности могут быть вызваны нахождением в тексте слов-омонимов (например: *a row of seats* (ряд кресел) — *to cause a row* (вызвать скандал)), многозначных слов (например: *accurate information — accurate grammar*), паронимов (*economic — economical*), имен собственных. Многозначные слова (*a palm* — «пальма» и «ладонь руки», *a drop* — «капля» и «глоток», *a star* — «звезда» и «знаменитость», *a hand* — «рука» и «стрелка часов») затрудняют понимание текста, так как требуют держать в памяти контекст фразы, в которой они были использованы. По этой причине омонимы, паронимы и многозначные слова желательно исключать из аудиотекста для начального этапа. Значения таких слов усваиваются в процессе речевой практики.

Что касается новых слов, то их количество в аудиотексте не должно быть более 5—7 % от общего количества слов. Они не должны быть опорными, т. е. нести информацию, ключевую для понимания смысла текста.

Текст для занятий по аудированию, как правило, должен включать известный учащимся грамматический материал. В противном случае возникают *грамматические трудности*. Новый материал предварительно следует разъяснить, если он может стать причиной затруднений в понимании текста (например, формы сослагательного наклонения, которые могут относить нереальное действие как к настоящему, так и к будущему, или наличие определенного/неопределенного артикля, что также может повлиять на понимание аудиотекста).

Особое внимание следует уделять *трудностям, вызванным экспрессивной и стилистической окрашенностью речи и социокультурным содержанием* воспринимаемой на слух речи. Такие трудности следует преодолевать на этапе предварительной работы с текстом.

4. Трудности, связанные с условиями восприятия аудиотекста.

Прежде всего здесь нужно назвать *объем речевого сообщения*. Размеры текста, предназначенного для слушания, определяются либо количеством слов (предложений), из которых состоит текст, либо продолжительностью его звучания.

Для начального этапа рекомендуется использовать тексты из 3—5 предложений (по времени это 1,5—2 мин звучания). Объем текста до 3 мин звучания считается оптимальным, так как учитывает возможность учащихся сохранять информацию в кратковременной памяти и возможность ее воспроизведения в близкой к оригиналу форме.

При отсутствии достаточного опыта аудирования иноязычных текстов с увеличением длительности звучания текста ухудшается его понимание по причине наступления сенсорной недостаточности — затруднений в осмыслении содержания текста в результате продолжительного времени аудирования.

Опыт работы и экспериментальные наблюдения свидетельствуют, что понимание текста во многом зависит от *количества его предъявлений*.

Повторное прослушивание текста, по данным некоторых исследований, способствует увеличению понимания по сравнению с первым прослушиванием на 16,5 %. Третье прослушивание увеличивает понимание текста на 12,7 % по сравнению со вторым. Однако последующие прослушивания к существенному улучшению понимания уже не приводят, так как порог понимания достигнут.

Выбор оптимального варианта количества предъявлений аудиотекста зависит от цели занятий, характера текста, речевого опыта учащихся.

На занятиях по аудированию рекомендуется предъявлять аудиотекст один раз, как это имеет место в реальных условиях общения.

Тем самым на занятиях воспроизводятся условия реальной коммуникации. Двукратное предъявление текста, однако, целесообразно при установке на его последующее воспроизведение или обсуждение. Повторному прослушиванию предшествует контроль понимания первого предъявления аудиотекста и формулирование новой установки, ориентирующей учащихся на последующую работу с текстом.

Таким образом, рекомендовать двукратное прослушивание текста можно в следующих случаях:

- текст содержит трудности языкового и содержательного характера;
- учащиеся не имеют достаточного опыта работы с аудиотекстами;
- после прослушивания текста предполагается работа по его пересказу, изложение содержания в письменной форме, обсуждение, лингвистический анализ текста;
- учащиеся самостоятельно работают с аудиоматериалами, помощь преподавателя при этом отсутствует.

На занятиях по аудированию можно предложить задание, когда для вторичного прослушивания дается вариант текста, содержащего по сравнению с первоначальным текстом дополнительную информацию. Учащимся предлагается ответить на вопрос, что нового они узнали из нового текста.

Значительное влияние на процесс слушания оказывает *темп речи*, так как он определяет не только быстроту и точность понимания текста, но и качество запоминания информации. По этой причине темпу речи на занятиях по аудированию следует уделять большое внимание.

Принято различать общий и средний темпы речи. Общий темп речи складывается из количества слогов (слов) в минуту и количества речевых пауз, в то время как средний темп речи измеряется количеством слогов (слов), произнесенных в минуту.

На общий темп речи влияют: важность информации (более важная информация воспринимается медленнее, а второстепенная — более быстро), стремление говорящего к нормативности (более быстрый темп ведет к отклонениям от нормы). Общий темп речи зависит также от сложности темы общения и уровня владения языком.

В практике обучения языку обычно имеют дело со средним темпом речи. Он измеряется количеством слогов либо слов, произнесенных за единицу времени (обычно в минуту). Слово является более удобной единицей подсчета, однако эта единица измерения считается менее точной по сравнению со слогом при сравнении темпа речи в разных языках.

Какого темпа речи следует придерживаться при обучении аудированию? Большинство методистов рекомендуют начинать обучение в среднем темпе, свойственном носителям языка (240 слогов в минуту), но в несколько замедленном общем темпе за счет увеличения пауз

между смысловыми частями текста. Процесс смыслового восприятия текста облегчается не за счет снижения среднего темпа, а за счет общего темпа. В результате увеличенный интервал между смысловыми частями текста используется слушающим для лучшего понимания отдельных частей текста и текста в целом. Не рекомендуется использовать как замедленный, так и убыстренный темп.

Недостатки замедленного темпа следующие:

- затрудняется удержание в памяти отдельных частей текста (зabывается то, что предшествовало воспринимаемой в данный момент части текста);
- затрудняется синтез отдельных частей предложения, из которых состоит текст;
- создаются благоприятные условия для пословного перевода частей текста, что нежелательно при опоре на беспереводные методы обучения.

Недостатки ускоренного темпа речи:

- затруднено осмысление воспринимаемой информации из-за расхождения между средним темпом речи отправителя информации и речи получателя информации;
- нарушается артикуляция произносимых звуков, ритмико-интонационный рисунок аудиотекста, что затрудняет его понимание.

Таким образом, опыт обучения свидетельствует о том, что следует с первых уроков вести занятия в среднем темпе речи носителей языка и тем самым ставить учащихся в условия реального общения.

К факторам, облегчающим процесс аудирования, относят следующие:

- композиционная стройность текста и возможность определить в каждом смысловом фрагменте текста ключевую информацию;
- интонационное оформление текста в соответствии с нормами языка (четкая ритмика, наличие пауз);
- темп речи, соответствующий языковой подготовке учащихся и близкий к среднему темпу носителей языка;
- возможность зрительного контакта с преподавателем и участниками общения;
- использование в аудиотексте опор, облегчающих понимание текста;
- доступность содержания текста и его лексико-грамматического оформления возможностям учащихся;
- возможность повторного прослушивания текста или его отдельных фрагментов;
- возможность предварительного снятия трудностей восприятия текста.

Преодолению трудностей восприятия иноязычного текста на слух способствуют различные опоры — средства и приемы, используемые в процессе аудирования и облегчающие процесс понимания аудио-

текста. Роль опор особенно значима при недостаточном опыте восприятия речи на слух, характере аудиотекста и индивидуальных особенностей его предъявления адресантом. Опоры являются эффективным вспомогательным средством, облегчающим понимание и интерпретацию текста и подтекста. Они призваны усилить эмоциональную насыщенность слова, его выразительность и доступность.

Виды опор, используемых при аудировании текста:

- вербальные: слуховые в виде аудиотекста и зрительные — письменный текст;
- невербальные: слуховые (темп, тембр, высота голоса, громкость голоса, пауза, интонация) и зрительные (жест, мимика, поза, взгляд, улыбка);
- художественно-изобразительные: рисунки, фотографии, таблицы, схемы, слайды, теле-, видео-, киноизображения.

13.7. Работа с аудиотекстом

На занятиях по аудированию используются аутентичные, частично аутентичные и неаутентичные (учебные) тексты. Аутентичными являются тексты, которые создаются носителями языка для реальных условий общения, а не для учебных целей, и являются «собственно оригинальными»¹.

Аудиотекст в качестве средства обучения аудированию используется на занятиях уже на начальном этапе обучения. Более легкими для работы считаются тексты, удовлетворяющие следующим требованиям:

- соответствие уровню языковой подготовки учащихся: сначала — тексты учебные, по мере совершенствования умений аудирования — аутентичные;
- форма предъявления текста — контактная, впоследствии использование фонограмм и видеogramм с образцами речи носителей языка;
- сферы общения — бытовая, учебная;
- структура текста логичная, информативная, содержащая вводную часть, основной коммуникативный блок, заключение;
- соответствие возрасту учащихся и содержание проблемы, представляющей для них интерес;
- использование в основном простых предложений, содержащих избыточные элементы (вводные слова, повторы, перифразы) и опоры, облегчающие прием информации.

Основными требованиями к тексту все же следует считать информативность и проблемность. Текст базируется на пройденном

¹ Халеева И. И. Основы теории понимания иноязычной речи (подготовка переводчиков). — М., 1989. — С. 193.

материале и содержит небольшое число новых слов, не затрудняющих понимание информации.

Что касается аудиотекстов, используемых на основном и продвинутом этапах обучения, то к ним предъявляются следующие требования:

- тексты используются аутентичные (монологические и диалогические);
- должны быть представлены все сферы общения с преимущественным вниманием к текстам из области профессиональных интересов учащихся;
- изложение материала по принципам «монолог — описание или повествование», «диалог — расспрос или объяснение», полилог с разными сюжетными линиями, монолог в диалоге;
- использование в тексте наряду с простыми предложениями сложных предложений, в том числе осложненных причастными и деепричастными оборотами;
- текст может содержать 4—5 % незнакомых слов, значение которых устанавливается из контекста и предшествующего языкового опыта учащихся.

Работа с аудиотекстом включает, как правило, три этапа:

- предтекстовый, который предшествует прослушиванию текста и направлен на снятие трудностей его понимания;
- текстовый — собственно аудирование текста;
- послетекстовый, направленный на контроль достигнутого в ходе занятий уровня сформированности умений аудирования, на закрепление учебного материала и включение его во взаимосвязанное обучение другим видам общения (говорение, чтение, письмо).

На *предтекстовом этапе*:

1) создается мотивация на прослушивание аудиотекста, для чего может проводиться краткая беседа по теме текста. Важно, чтобы вводная беседа была краткой и не превращалась в пересказ содержания аудиотекста. В беседу вовлекаются учащиеся;

2) снимаются лексико-грамматические и социокультурные трудности аудиотекста. Комментарий касается не знакомых учащимся лексических единиц и грамматических структур. На начальном этапе обычно используют тексты, не содержащие новый грамматический материал. Отбор единиц языка для комментария тщательно дозируют, часть незнакомых слов и структур предлагается для самостоятельного понимания их значения с опорой на контекст и языковой опыт. Новые слова следует записать на доске и привести примеры их использования в контекстах, аналогичных тем, которые встретятся в аудиотексте. Социокультурный комментарий может содержать фоновую информацию, связанную с национально-культурной спецификой изучаемого языка;

3) дается установка на прослушивание, которая призвана активизировать мыслительную деятельность учащихся, направить их вни-

мание на поиск и запоминание или воспроизведение содержащейся в тексте информации. От правильной установки во многом зависит эффективность процесса восприятия и переработки информации, поступающей по слуховому каналу.

В психологии установка трактуется как неосознаваемое личностью состояние готовности, предрасположенности к деятельности, с помощью которой может быть удовлетворена та или иная потребность. При аудировании речь идет о готовности определенным образом воспринять, понять, осмыслить аудиотекст.

В качестве заданий, предшествующих прослушиванию текста, могут быть предложены следующие:

Прослушайте текст и ответьте на вопросы к тексту. [Вопросы могут предшествовать прослушиванию либо предложены после работы с текстом. Методически целесообразнее предлагать вопросы до прослушивания текста, особенно на начальном этапе обучения.]

Перескажите текст (кратко или подробно).

Составьте план текста в процессе аудирования.

Прослушайте текст, разбейте его на смысловые блоки и озаглавьте каждую часть текста.

Будьте готовы сформулировать главную мысль, содержащуюся в тексте, дать ему оценку, выразить свое отношение.

Текстовый этап заключается в прослушивании аудиотекста с установкой на понимание его содержания. Рекомендуется однократное прослушивание текста в среднем темпе речи носителей языка. Предъявление текста непосредственно преподавателем (контактное общение) также облегчает процесс аудирования за счет опор, которыми пользуется преподаватель. Однако работа с текстами в записи имеет свои преимущества: такие тексты подготовлены в студии звукозаписи, отличаются качественными характеристиками и возможностями многократного использования студентами как на аудиторных занятиях, так и дома.

На начальном этапе возможно двукратное предъявление текста. Повторное прослушивание текста возможно, если, как уже отмечалось, предусматривается пересказ текста или его изложение в письменной форме. Вторичному прослушиванию обязательно предшествует контроль понимания текста и новая установка. В зависимости от установки прослушивание текста может сопровождаться заполнением таблицы, восстановлением пропущенных в тексте слов, выбором ответа на вопросы из заранее предложенных вариантов.

На *послетекстовом этапе* работы с аудиотекстом учащимся предлагается выполнить задания с целью:

- проверить понимание содержания текста (общего/детального/критического) с учетом предтекстовой установки;
- обсудить содержание текста на уровне значения и смысла;

- воспроизвести содержание текста путем составления плана, ответов на вопросы к тексту, пересказа его содержания с различной установкой;
- закрепить содержащийся в тексте лексико-грамматический материал.

13.8. Система упражнений для обучения аудированию

На занятиях по аудированию упражнения используются для преодоления трудностей восприятия речи на слух и осмысления поступающей по слуховому каналу информации.

Для преодоления трудностей аудирования и для формирования навыков и умений аудирования используются языковые (подготовительные) и речевые упражнения.

Языковые упражнения направлены на овладение навыками аудирования; выполняются с использованием единиц языка в виде отдельных слов, словосочетаний, предложений и формируют способности вычленять из речевого сообщения, предъявляемого в различных условиях общения, отдельные языковые явления, распознавать их смысл. Они развивают психологические механизмы аудирования, учат удерживать в памяти прослушанную информацию, находить в тексте смысловые вехи, предвосхищать содержание аудиотекста и т. д.

Речевые упражнения используются для формирования и совершенствования умений аудирования на материале связных текстов, учебных и аутентичных, максимально отражающих условия реального речевого общения.

Далее приводятся некоторые виды и образцы языковых и речевых упражнений.

Языковые упражнения:

1. Упражнения в преодолении лингвистических трудностей аудирования:

- фонетические упражнения направлены на формирование навыков узнавать отдельные звуки в аудиотексте, дифференцировать их от сходных, определять интонационный рисунок фразы, а также развивать фонематический слух. Работа сначала организуется на знакомых учащимся словах, затем в упражнениях включается новая лексика. При выборе упражнений учитываются, во-первых, трудности фонетической системы изучаемого языка; во-вторых, трудности, возникающие в результате интерференции родного языка. Например:

Прослушайте цепочку слов и сгруппируйте их по гласному звуку:
red – rat – bet – bat – head – hat.

Прослушайте пары слов и протранскрибируйте их:

bit – beat, cut – cart, bed – bad.

Прослушайте цепочку слов и переведите их на русский:

cot – caught, cord – cod, cart – cut.

Прослушайте высказывания и определите их коммуникативную функцию (вопрос, утверждение, восклицание):

You saw Peter. You saw Peter? You saw Peter!

- лексические упражнения направлены на формирование навыков узнавания значения слова во фразе. Такие упражнения выполняются на знакомом учащимся лексико-грамматическом материале. Допускается включение в текст небольшого количества (до 3 %) незнакомых слов с целью формирования механизма догадки о значении слова по контексту. Например:

Прослушайте слова и запишите их, прослушайте предложение с этими словами и уточните их написание:

a) [*'berɪ*] – *berry/bury*, [*fɛə*] – *fare/fair*;

b) *There are a lot of strawberries in my garden. I went to the funfair yesterday.*

Прослушайте предложения и переведите их на русский язык:

You shouldn't hit it. You shouldn't heat it;

- грамматические упражнения предназначаются для формирования навыка узнавания пройденного грамматического материала на знакомой учащимся лексике. При выполнении задания учащиеся делают отметки в тексте либо реагируют на задание поднятием руки. Например:

Прослушайте вопросительные высказывания и по интонации определите их коммуникативную функцию (уточнение информации или поддержание разговора):

You missed school yesterday, didn't you? – No, I didn't.

It's a nice day today, isn't it? – Yes, isn't it.

Прослушайте высказывания и определите, относится предположение к настоящему или к прошлому:

He might come. He might've come.

If I could, I'd do it. If I could, I would've done it.

2. Упражнения в преодолении психологических трудностей аудирования:

- упражнения для развития механизма оперативной памяти, способствующие увеличению объема памяти. В таких упражнениях рекомендуется повторение слов, словосочетаний, предложений вслед за диктором. Объем текста и темп его предъявления постепенно увеличиваются. Развитию оперативной памяти способствуют также упражнения на выделение новой информации при сравнении двух вариантов сообщения и заучивание наизусть:

Прослушайте фразы. Повторяйте вслед за диктором.

Прослушайте фразы. Определите пропущенное слово.

Прослушайте два варианта сообщения. Скажите, что вы узнали нового для себя из второго сообщения? [Далее следуют тексты сообщений.]

- упражнения на развитие механизма идентификации понятий. Учат определять значение единиц языка в контексте и устанавливать связь между частями фразы и значение высказывания в целом. Например:

Прослушайте фразы. Скажите, что значит слово *take* в каждой из фраз.

*Did you **take** history at school?*

*These things **take** time.*

*I'd rather **take** a bus;*

- упражнения на развитие механизма осмысления. Развивают умение устанавливать смысловые связи между отдельными частями аудиотекста. Например:

Прослушайте два варианта сообщения. Скажите, что добавлено (опущено) во втором варианте.

Прослушайте диалог и попытайтесь одной фразой передать его содержание;

- упражнения на развитие механизма вероятностного прогнозирования. Уровень развития механизма выражается во внутренней готовности учащегося услышать определенное слово или словосочетание в потоке речи. Например:

Вставьте в текст пропущенные слова.

Завершите фразы.

Подберите как можно больше определений к данным словам.

Прослушайте текст и отметьте на карточке предложения, которые являются логическим продолжением услышанного. [С помощью этого упражнения формируется умение предугадать фразу, логически связанную с предыдущей.]

Закончите предложение, руководствуясь смыслом ситуации.

Прослушайте начало текста и составьте его продолжение.

Придумайте эпизод, который мог бы предшествовать прослушанному тексту.

Прослушайте заголовок/вступление к тексту и выскажите предположение о возможном его содержании.

Ответьте на вопросы к тексту. [Особенность задания состоит в том, что вопросы предшествуют работе с текстом и тем самым ориентируют учащихся в материале.]

- упражнения на развитие механизма эквивалентных замен. Такие упражнения предусматривают различные виды преобразования текста в процессе его восприятия и последующей работы с текстом:

Замените словосочетания сходными по смыслу. [Учащиеся слушают текст в записи, а затем выбирают правильный вариант из числа записанных на карточке.]

Составьте план текста в процессе его слушания.

Озаглавьте прослушанный текст.

Прослушайте текст и передайте его содержание в одной фразе.

Расскажите содержание текста от своего лица;

- упражнения на развитие механизма памяти. Они обеспечивают хранение информации в памяти и ее использование в зависимости от потребностей общения. При слушании аудиотекста узнавание фонем, слов, грамматических форм, структуры и смысла высказывания происходит с помощью механизмов кратковременной и долговременной памяти. Наиболее эффективным упражнением для развития механизма долговременной памяти является заучивание текстов наизусть и их воспроизведение (в том числе отсроченное):

Согласитесь или не согласитесь со следующими утверждениями. (Задание дается после прослушивания текста).

Прослушайте текст, а затем сравните его с печатным вариантом текста и найдите расхождения между текстами.

Запомните и воспроизведите даты, имена, географические названия, содержащиеся в прослушанном тексте.

Прослушайте слова и сгруппируйте их по теме (например: «Продукты питания», «Виды спорта»).

3. Упражнения в преодолении трудностей, вызванных условиями предъявления материала.

С помощью упражнений этой группы формируются навыки и умения понимать информацию, поступающую:

- по зрительному, слуховому либо зрительно-слуховому каналам восприятия (наличие—отсутствие опор);
- контактно-дистантно (обращенность — необращенность речи к слушающему);
- от разных лиц (знакомый—незнакомый голос);
- в разном темпе (замедленный, средний, ускоренный).

Могут быть предложены задания по следующим образцам:

Повторяйте вслед за диктором. [Каждая фраза читается дважды. Сначала — голос знакомый, затем — незнакомый.]

Прослушайте текст дважды и ответьте на вопросы. [Сначала текст читается в среднем темпе, затем — в ускоренном.]

Слушайте текст и смотрите на рисунок. Скажите, в чем различия между текстом и изображением на рисунке.

С помощью *речевых упражнений* формируется умение понимать иноязычный текст на слух. В процессе занятий структура и содержание текстов постепенно усложняются. При этом изменяются следующие параметры текста:

- характер текста: повествование, описание, рассуждение, доказательство;
- форма изложения: монологическая, диалогическая;
- структура: простая, сложная;
- подтекст: отсутствует, открытый, скрытый;
- объем аудиотекста.

Выделяются следующие виды речевых упражнений:

- упражнения на понимание простых команд:

И Выполняйте команды: *Встаньте! Идите к доске! Возьмите мел! Пишите число!* и т. д.;

- упражнения на понимание информации описательного характера на знакомом учащимся материале. Для работы предлагается монологический текст описательного характера. Содержание текста знакомо по предшествующим занятиям. Сообщение рассчитано на 3—5 мин звучания. Подтекст отсутствует. Затем предлагаются упражнения типа:

И Прослушайте текст и ответьте на вопросы к тексту.

И Расскажите текст;

- упражнения на понимание текста сюжетного характера, содержащего новую информацию и незнакомые слова. Для работы отбираются сюжетные тексты занимательного характера. Повествование монологическое, композиция простая. В тексте может быть 3 % незнакомых слов, о значении которых учащиеся догадываются из контекста. Информация социокультурного характера разъясняется на предтекстовом этапе работы с текстом.

На занятиях используются также следующие типовые упражнения:

Поднимите руку, когда услышите неправильное утверждение.

Догадайтесь по описанию, о ком/о чем я говорю.

Ответьте «да», если вы согласны с моим утверждением.

Найдите расхождения между услышанным и изображенным на рисунке.

Прослушайте начало диалога и предположите его возможное продолжение.

Прослушайте диалогический текст и передайте его содержание в форме монолога.

Подтвердите или опровергните утверждения, основанные на прослушанном тексте.

Слушая текст, составьте его план.

Составьте план прослушанного текста и перескажите его по плану.

Прослушайте текст, разделите его на смысловые части и озаглавьте их.

Прослушайте текст. Составьте тезисы на материале текста.

Оцените прослушанный текст с точки зрения того, что в нем было для вас интересно/неинтересно, ново/неново.

Составьте рецензию на прослушанный текст.

Прослушайте два варианта текста и найдите расхождения в содержании между ними.

Слушая текст, покажите на рисунке предметы, о которых идет речь.

Выделите в прослушанном тексте ключевую информацию (опорные вехи).

Выберите из нескольких предложений те, которые характеризуют развитие сюжета в тексте.

Восстановите содержание текста с помощью вопросов, плана, ключевых слов, зрительных образов.

Слушая текст, укажите на расхождения между текстом и зрительным рядом.

Прослушайте текст. Заполните анкету, укажите автора и название текста, о ком /о чем текст, ключевые слова в тексте, незнакомые слова, впечатления о прослушанном тексте.

13.9. Контроль в обучении аудированию

Целью контроля является определение уровня сформированности аудитивных навыков и умений, достигнутых на разных этапах обучения языку, оценка полноты и точности понимания учащимися содержания аудиотекста.

Речь может идти о четырех уровнях понимания аудиотекста:

- фрагментарное (словесное) понимание;
- общее (предметное) понимание;
- полное или детальное понимание;
- критическое понимание.

Каждый уровень свидетельствует о владении навыками и умениями аудирования.

Уровень *фрагментарного понимания* свидетельствует о недостаточной сформированности умений аудирования. Слушатель может вычленить из речевого потока только отдельные слова или словосочетания, что не обеспечивает понимания даже основного содержания аудиотекста.

Уровень *общего понимания* свидетельствует о владении учащимся языковым материалом текста, основными механизмами аудирования и умении извлекать основную информацию.

Уровень *полного понимания* предполагает понимание деталей текста, умение отделить главную информацию от второстепенной, оценить текст с точки зрения его информативности и значимости для слушателя. Этот уровень предполагает хорошее знание лексико-грамматического материала, высокий уровень развития слуховой памяти, механизмов вероятностного прогнозирования и памяти.

Уровень *критического понимания* свидетельствует о возможности слушателя оценить содержание аудиотекста любой сложности, понять и оценить главную мысль текста, в том числе эксплицитно не выра-

женную, постичь смысл высказывания. Этот уровень характеризует-ся глубиной и точностью понимания высказывания, его мотивов и целей, подтекста, позиции автора текста, что предполагает хорошее владение всеми аспектами языка и обычно достигается на продвинутом этапе обучения.

Первые три уровня характеризуют понимание значения информации (буквальное понимание), в то время как четвертый свидетельствует о смысловом понимании текста (глубинное понимание).

Объектами контроля аудирования являются:

- понимание фактов, содержащихся в аудиотексте;
- понимание деталей, второстепенной информации;
- понимание логико-смысловой структуры аудиотекста;
- понимание авторского отношения к излагаемому в аудиотексте;
- прогнозирование содержания аудиотекста.

Для контроля аудирования рекомендуется использовать речевые задания, а также типовые тесты для разных этапов обучения.

Рекомендуется использовать тестовые задания следующих видов: перекрестный выбор, альтернативный выбор, множественный выбор, завершение предложения, подстановка, внутриязыковое перефразирование, межъязыковое перефразирование (перевод текста и отдельных его структур), а также восстановление пропущенных в тексте слов.

Приведем примеры контрольных заданий¹:

- понимание фактов, содержащихся в аудиотексте:

Изложите кратко содержание аудиотекста, показав причинно-следственные отношения между содержащимися в нем фактами.

Исправьте резюме аудиотекста, отразив правильно взаимосвязь между содержащимися в нем фактами;

- понимание деталей, второстепенной информации:

Ответьте на вопросы, связанные с деталями, второстепенной информацией в аудиотексте.

Выберите правильные утверждения из числа предложенных (в том числе не соответствующих второстепенной информации и деталям);

- понимание логико-смысловой структуры аудиотекста:

Внесите исправления в предлагаемое деление аудиотекста на смысловые части.

Разделите аудиотекст на смысловые части и озаглавьте каждую часть;

- понимание авторского отношения к излагаемому в аудиотексте:

Выберите из числа предложенных правильные утверждения, содержащиеся в аудиотексте.

Ответьте на вопросы об авторском отношении к излагаемым в аудиотексте событиям.

Внесите исправления в резюме, отражающее отношение автора к излагаемым в аудиотексте фактам;

¹ По кн.: Мусницкая Е. В. 100 вопросов к себе и ученику. — М., 1996.

- прогнозирование содержания аудиотекста:

Определите по заголовку возможное содержание аудиотекста.

Предположите содержание следующей части текста (после прослушивания предыдущей).

Выберите возможное продолжение прослушанной части текста из числа предложенных.

Для самоконтроля достигнутого уровня аудирования учащиеся могут воспользоваться рекомендациями «Европейского языкового портфеля» (2003), разработанными на основе Общеввропейской компетенции владения иностранным языком.

13.10. Рекомендации для преподавателя

1. Занятия по аудированию не должны носить характер стихийного процесса, а должны являться результатом целенаправленных и заранее планируемых учебных действий на каждом уроке.

2. Прослушиванию аудиотекста должна предшествовать установка на извлечение из текста нужной информации, понимание общего содержания текста, замысла автора и др.

3. Следует предлагать слушать разные по характеру тексты: описательные и фабульные, диалогические и монологические, учебные и аутентичные, предусматривающие контактное восприятие и опосредованное, тексты с использованием опор и без них.

4. Следует по возможности раньше переходить к работе с аутентичными текстами. При выборе тестов для аудирования следует руководствоваться интересами учащихся, уровнем их языковой подготовки, требованиями учебной программы и содержанием занятий по другим дисциплинам, реализуя тем самым на практике принцип межпредметной координации. Следует чаще использовать видеоматериалы, знакомящие студентов с языком и культурой страны изучаемого языка и обеспечивающие социокультурную направленность занятий.

5. В работе с аудиотекстами следует предлагать методически ориентированные задания, направленные на развитие слуха, кратковременной и долговременной памяти, вероятностного прогнозирования и других механизмов аудирования с постепенным увеличением доли речевых упражнений по сравнению с упражнениями подготовительными.

6. Более легкими для занятий по аудированию считаются тексты, которые соответствуют возрасту и речевому опыту учащихся, содержат определенную проблему, представляющую для учащихся интерес, имеют четкую структуру, избыточные элементы, не содержат большого числа незнакомых слов (в пределах 3—5%). Более легкие для аудирования — монологические, более сложные — диалогические.

Объем текста на начальном этапе не должен превышать 3 мин звучания. Темп предъявления текста — в пределах 240 слогов в минуту; среди требований, предъявляемых к текстам, главными следует считать их проблематичность и информативность.

7. В процессе аудирования необходимо ориентировать учащихся на схватывание основного смысла каждого предложения и текста в целом, а не на стремление понять значение каждого слова. Это замедляет процесс восприятия текста на слух и приводит к потере отдельных частей текста в процессе слушания.

8. Аудирование должно быть составной частью домашней подготовки учащихся, так как тем самым продлевается время пребывания в иноязычной среде. Самостоятельная работа с аудио- и видеоматериалом, просмотр видеофильмов и прослушивание аудиозаписей дома должны включаться в учебную нагрузку учащихся.

9. Проверка уровня сформированности аудитивных навыков и умений должна быть частью контрольных упражнений, выполняемых в ходе текущего и итогового контроля. Для этого следует использовать тестовые задания, составленные для разных этапов, уровней и профилей обучения языку.

10. В процессе аудирования полезно рекомендовать учащимся применять следующие стратегии слушания иноязычного текста:

- находить в услышанном что-то полезное и новое для себя;
- стремиться сосредоточиться на главном;
- фиксировать основные положения сообщения в письменной форме (опорные слова, план, конспект);
- формулировать выводы во внутренней речи;
- анализировать невербальные сигналы говорящего и использовать их в качестве опор для понимания и сохранения в памяти информации;
- в процессе слушания проводить анализ и оценку содержания сообщения, а не поведение и манеру участников общения.

Чтобы правильно и эффективно слушать, полезно:

- слушать, приняв активную позу;
- следить глазами за говорящим;
- стараться запомнить главные блоки информации, используя для этого механизмы эквивалентных замен и кратковременной памяти;
- пытаться мысленно опережать высказывание собеседника (включается механизм вероятностного прогнозирования);
- задавать говорящему, если есть такая возможность, уточняющие вопросы или попросить переформулировать мысль, трудную для понимания;
- повторять про себя полученную информацию, если для вас она важна и является руководством к действию.

11. Следует учитывать недостатки, которые встречаются в работе по обучению аудированию, и стремиться к их преодолению:

- аудирование как структурная часть урока или домашнего задания отсутствует;
- предлагая прослушать текст, преподаватель в процессе подготовки к работе снимает все трудности аудирования текста и не приучает студентов быть активными слушателями;
- предложив текст на аудирование, студентам разрешается одновременно его читать. В результате формируется не столько умение воспринимать текст на слух, сколько умение читать;
- работе с текстом не предшествует четкая установка на работу: извлечение из текста нужной информации, готовность к пересказу текста или ответам на вопросы к тексту, обоснование своего мнения о содержании текста, что снижает уровень понимания аудиотекста;
- недостаточно используются аутентичные тексты;
- тексты даются в исполнении преподавателя и не используются голоса дикторов и фонограммы;
- контроль уровня аудирования не носит систематический характер, что не позволяет судить об успехах учащихся в этом виде речевой деятельности и своевременно вносить изменения в учебный процесс.

Резюме

1. Аудирование есть рецептивный вид речевой деятельности, с помощью которого происходит восприятие и осмысление звучащей речи. Вместе с говорением аудирование образует две стороны одного явления, определяемого как устная речь.

Основу аудирования составляет активный мыслительный процесс, направленный на восприятие и понимание речевого сообщения.

Содержательную сторону аудирования составляют: навыки аудирования, формируемые в результате слушания иноязычных текстов и выполнения языковых (подготовительных) упражнений; умения аудирования, формируемые на основе сформированных навыков, в результате работы с аудиотекстами и выполнения речевых упражнений.

Уровень осмысления аудиоинформации зависит от сформированности навыков и умения аудирования, характера текста (его жанра, содержательной и структурной сложности), условий аудирования (контактное или дистантное), речевого опыта учащихся в целом.

2. К числу навыков аудирования относятся навыки различения звуковой стороны речи (звуков, звукосочетаний, интонации, ритма высказывания), распознавания грамматической стороны речи на морфологическом и синтаксическом уровнях, узнавания и понимания слов и словосочетаний (лексические навыки аудирования).

Владение умениями аудирования обеспечивает возможность понимать содержание воспринимаемой на слух иноязычной информа-

ции на уровне ее значения и смысла, устанавливать логико-смысловые связи между фактами, событиями, явлениями, догадываться о значении незнакомых единиц языка, определять тему сообщения, следить за его развитием, различать главную и второстепенную информацию, определять авторский замысел и эффективность его реализации в аудиотексте.

3. Занятия по аудированию направлены на преодоление трудностей, возникающих при восприятии речи на слух. К числу таких трудностей относятся однократность предъявления информации, индивидуальные особенности голоса аудитора, темп речи, наличие в тексте незнакомой информации и не известных реципиенту языковых единиц, отсутствие зрительной опоры. Имеют свои особенности восприятие и понимание диалогической и монологической речи. Более легким видом аудирования является понимание устной монологической речи в исполнении преподавателя, когда слушающий видит говорящего и слышит обращенную к нему речь. Самый сложный вид аудирования — понимание устной диалогической речи в форме дистантного предъявления.

4. Слушание и понимание речи обеспечивают механизмы аудирования: кратковременная и долговременная память, вероятностное прогнозирование, осмысление, механизм эквивалентных замен и др. Для формирования и развития механизмов аудирования и навыков, а также умений аудирования используются языковые и речевые упражнения.

5. Обучение аудированию проводится на всех этапах обучения, выделяется в самостоятельный аспект занятий и контролируется с помощью тестовых заданий.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте определение аудированию как одной из сторон устного общения.
2. Какова цель обучения аудированию? Какие умения аудирования формируются на занятиях иностранного языка?
3. Назовите механизмы, обеспечивающие процесс аудирования.
4. Какие трудности могут иметь место при аудировании иноязычного текста? Какие советы вы могли бы дать учащимся для преодоления этих трудностей?
5. Какова роль темпа речи при аудировании? Почему замедленный темп отрицательно сказывается на понимании аудиотекста?
6. Облегчает или затрудняет восприятие иноязычной речи на слух наличие в ней избыточной информации, незнакомых слов?
7. Какие требования предъявляются к тексту для обучения аудированию?
8. Каковы этапы работы с аудиотекстом?
9. Разработайте фрагмент занятия по формированию умений аудирования на основе аудиотекста.
10. Сколько раз следует предъявлять текст для аудирования?

ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ

14.1. Цели и задачи обучения

Говорение — это продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого (вместе с аудированием) осуществляется устное вербальное общение.

С помощью говорения происходит передача информации, устанавливается контакт между собеседниками, оказывается воздействие на участников общения в соответствии с коммуникативным намерением (интенцией) говорящего.

Целью обучения говорению является овладение учащимися умением выражать мысли в устной форме. Эта цель обучения в самом общем виде заключается в достижении умений:

- выступать с подготовленным/неподготовленным сообщением;
- адекватно реагировать на реплики собеседника;
- инициировать общение и принимать в нем участие;
- быстро и правильно ориентироваться в условиях общения;
- последовательно и логично строить высказывание в соответствии с замыслом;
- находить адекватные языковые средства для высказывания;
- использовать в высказывании аргументы, соответствующие коммуникативному намерению говорящего;
- излагать свои мысли с достаточной полнотой;
- выражать свое отношение к предмету речи.

Перечисленные умения могут быть конкретизированы в зависимости от формы говорения (диалогическая или монологическая речь), готовности к осуществлению речевого действия (подготовленное/неподготовленное говорение), базы говорения (на основе какого вида речевой деятельности происходит говорение (аудирование или чтение)), этапа обучения (начальный, основной, продвинутый).

В основе умений говорения лежат следующие навыки:

- произносительные: обеспечивают оформление высказывания в соответствии с фонетическими нормами языка;
- лексические: обеспечивают возможность выбора лексических единиц и соединение их между собой в соответствии с замыслом высказывания;
- грамматические: обеспечивают правильное употребление частей высказывания в соответствии с существующей грамматической нормой.

Основными параметрами говорения являются:

- мотив — потребность что-либо сказать;
- цель — воздействие на участников общения, способ самовыражения;
- предмет — своя или чужая мысль;
- структура — речевые действия и операции;
- механизм — планирование, предвосхищение, оформление мысли во внутренней и внешней речи;
- средство общения — фонетический, лексический, грамматический материал;
- речевой продукт — высказывание в виде монолога, диалога, полилога, речевой акт;
- условие — речевая ситуация.

14.2. Виды говорения

В зависимости от участия мышления в процессе говорения выделяются следующие виды говорения:

- инициативное, или спонтанное, говорение. Это наиболее совершенный вид говорения с точки зрения участия в нем мышления, так как говорящий руководствуется собственной инициативой в процессе выражения мыслей. Он сам выбирает тему высказывания, определяет ее содержание, отбирает языковые и выразительные средства общения;
- ответное, или реактивное, говорение. Представляет собой реакцию на речь других участников общения. Внутреннее побуждение к речи здесь отсутствует либо имеет второстепенный характер;
- имитативное говорение. Представляет собой повторение принятого сообщения с осознанием его смысла. Имеет место при воспроизведении заученного наизусть текста.
- автоматизированное говорение. Является способом воспроизведения выученного наизусть текста, смысл которого не предполагает его понимание. Такой вид говорения может свидетельствовать о плохом владении языком либо о сложности содержания текста, смысл которого непонятен говорящему.

Конечной целью обучения говорению является формирование умений инициативного, спонтанного говорения.

В зависимости от формы речи говорение может быть диалогическим либо монологическим. Не исключена возможность полилога (разговор между несколькими лицами).

Диалог — это разговор двух лиц. Один из участников общения является инициатором коммуникации (ее адресантом), другой —

партнером по коммуникации (ее адресатом). Составляющие диалог высказывания адресата и адресанта образуют реплики диалога, которые в совокупности формируют единое тематическое целое.

К особенностям диалога относятся:

- устная форма общения (в письменной форме диалог может быть представлен в тексте художественного произведения, где он отражает разговорную речь персонажей);
- краткость, которая выражается в обилии неполных предложений;
- спонтанность (неожиданность), так как содержание разговора зависит от реплики собеседника;
- экспрессивность, которая проявляется в использовании разговорных формул, клише, невербальных средств.

Единой диалога, с которой начинается формирование умений диалогической речи, является диалогическое единство в виде двух реплик партнеров по общению, связанных между собой по содержанию. В каждом диалогическом единстве могут по-разному сочетаться типы высказываний (утверждение/сообщение, вопрос, побуждение, восклицание).

На этом основании выделяются несколько типов диалогических единств:

- сообщение — сообщение/сообщение — вопрос/сообщение — побуждение/утверждение — восклицание;
- вопрос — сообщение/вопрос — вопрос/вопрос — побуждение/вопрос — восклицание;
- побуждение — утверждение/побуждение — побуждение/побуждение — восклицание;
- восклицание — сообщение/восклицание — вопрос/восклицание — побуждение/восклицание — восклицание.

Приведем примеры разных типов диалога:

- диалог — обмен информацией:
— *I spent my weekend with my friends* (сообщение).
— *And I went down to the country* (сообщение);
- диалог — планирование совместных действий:
— *Let's go to the cinema tonight* (побуждение).
— *Is there anything interesting on?* (вопрос);
- диалог — унисон (ответная реплика подтверждает мнение партнера и продолжает начатую тему разговора):
— *Isn't it hot today!* (восклицание).
— *Oh, yes, it is!* (восклицание).

Принято выделять следующие разновидности диалогов, с которыми учащиеся знакомятся на занятиях: бытовой разговор, деловая беседа, собеседование, интервью.

Так как в основе диалога лежит обмен репликами, то учащимся следует познакомиться с рядом правил — стратегией устно-речевого общения:

- умение вступать в общение. Реализуется при порождении инициативных реплик. Они используются не только для начала разговора, но и при переходе к новым темам, а также для сообщения или запроса дополнительной информации;
- умение поддержать общение или перейти к новой теме;
- умение завершить общение.

Монолог — это выступление одного лица, обращенное к аудитории.

Цель монологического высказывания — информирование слушателей, либо воздействие на их чувства и эмоции, либо побуждение к определенным действиям. В связи с этим выделяют речь информационную, убеждающую и побуждающую.

Информационная речь имеет цель передать информацию. Видами информационной речи являются сообщение, отчет, доклад, лекция, выступление на собрании.

В *убеждающей речи* на первом месте — эмоциональная сторона высказывания, поэтому необходимо учитывать восприимчивость слушателей, их эмоциональную культуру. Сюда относятся торжественная, поздравительная речь, выступление с приветствием.

Побуждающая речь направлена на стимулирование слушателей к тем или иным поступкам. Наиболее известные формы такой речи — призыв к действиям, политическое выступление.

Конечной целью обучения монологической речи является формирование коммуникативных умений, обеспечивающих способность мотивированно, логически последовательно и правильно в языковом отношении излагать свои мысли в устной форме.

Предмет речи оказывает существенное влияние на язык и стиль выступления.

Вот некоторые особенности монологической речи, которые являются объектом наблюдения и усвоения на занятиях:

1. Это активный вид, так как говорящий должен уметь определить тему высказывания и на ее основе построить выступление.

2. Это сложный вид с точки зрения языкового построения, так как состоит из ряда высказываний — предложений, связанных в едином тексте. Связность, логичность и последовательность монолога достигается за счет применения средств связи, вводных слов, а также словосочетаний, выражающих личное отношение к содержанию высказывания. В современном английском языке в зависимости от типа выражаемых ими значений используются вводные слова и словосочетания:

- уточняющие последовательность событий или аргументов, хода мысли при изложении фактов: *firstly* — во-первых, *secondly* — во-вторых, *finally* — наконец;
- выражающие личную оценку, степень достоверности сообщаемого: *surely* — наверняка, *it goes without saying* — само собой, разумеется и др.;

- подводящие итог высказывания: *to sum it all up* — подводя итог, *in conclusion* — в итоге, и т. п.

3. Это многообразный по форме вид речи, реализуемый в виде доклада, выступления, лекции, описания, сообщения, повествования, инструкции и др. Каждый вид речи оказывает влияние на язык и стиль его выражения, которые исследуются в рамках функциональной стилистики.

4. Это экспрессивный вид речи, в котором широко используются повторы, вводные слова, риторические вопросы.

Does accent matter? More than many sociologists will admit. In fact, accent, as many class-conscious Brits know, is not simply a question of birthplace — it defines social origin and aspirations. What I mean to say is that careers, marriages and restaurant tables are still hostages of the 'right accent' in Britain.

5. Это организованный вид, так как предполагает построение высказывания, в котором имеется вступление, главная часть, заключение, доказательство выдвинутого положения.

Во вступлении устанавливается связь между темой и слушателями с целью привлечь их внимание к предмету сообщения. Удачное начало создает атмосферу ожидания, интереса к теме сообщения и к оратору.

Полезно познакомить учащихся с некоторыми приемами, которые используются во вступительной части речи:

- утверждение важности темы в контексте предстоящего выступления;
- обзор существующих подходов к решению темы;
- изложение плана предстоящего выступления, практической значимости материала для слушателей.

При изложении основной части выступления важно следить за тем, чтобы предмет речи оставался неизменным, использовались примеры, подтверждающие основные положения выступления.

В заключении подводятся итог выступления. Заключение должно вытекать из содержания и цели выступления. В нем целесообразно высказать свое отношение к теме, указать на еще не решенные проблемы.

14.3. Содержание обучения говорению

Говорение, будучи одним из основных направлений в работе по практике языка, проводится с разной степенью интенсивности на всех этапах обучения (основном, начальном, продвинутом) с установкой на достижение разных уровней владения языком.

Содержание обучения говорению в первую очередь составляют умения диалогической и монологической речи, перечень которых

приводится в государственных стандартах по иностранным языкам и уточняется в учебных программах применительно к соответствующему этапу обучения.

Перечисленные ниже умения следует рассматривать как конечные, качественное формирование которых может быть достигнуто на продвинутом этапе обучения.

1. Умения диалогической речи.

Развитие умений диалогической речи предусматривает овладение умениями вести диалог разного типа: диалог этикетного характера, диалог-расспрос, диалог — побуждение к действию и диалог — обмен мнениями, — а также их комбинации в тематических ситуациях официального и неофициального повседневного и делового общения.

Речевые умения при ведении *диалогов этикетного характера*:

- начать, поддержать и закончить разговор;
- поздравить, выразить пожелания и отреагировать на них;
- выразить благодарность;
- вежливо переспросить, выразить согласие или отказ.

Речевые умения при ведении *диалога-расспроса*:

- запрашивать и сообщать фактическую информацию (кто? что? как? где? куда? когда? с кем? почему?), переходя с позиции спрашивающего на позицию отвечающего;
- сообщать информацию, переходя с позиции спрашивающего на позицию отвечающего.

Речевые умения при ведении *диалога — побуждения к действию*:

- обратиться с просьбой и выразить готовность или отказ ее выполнить;
- дать совет и принять или не принять его;
- пригласить к действию/взаимодействию и согласиться или не согласиться принять в нем участие;
- сделать предложение и выразить согласие или несогласие, принять его, объяснить причину.

Речевые умения при ведении *диалога — обмена мнениями*:

- выразить точку зрения и согласиться или не согласиться с ней;
- высказать одобрение или неодобрение;
- выразить сомнение;
- выразить эмоциональную оценку обсуждаемых событий (радость/огорчение, желание/нежелание);
- выразить эмоциональную поддержку партнера, в том числе с помощью комплиментов;
- понимать содержание высказываний собеседника, определять его коммуникативные намерения в определенных ситуациях;
- адекватно реагировать на реплики собеседника;
- инициировать диалог, выражать свое коммуникативное намерение в достаточно широком наборе речевых ситуаций;

- участвовать в полилоге, в том числе в форме дискуссии, с соблюдением речевых норм и правил поведения, принятых в странах изучаемого языка, запрашивая и обмениваясь информацией, высказывая и аргументируя свою точку зрения, возражая, расспрашивая собеседника и уточняя его мнения и точки зрения, беря на себя инициативу в разговоре, внося пояснения/дополнения, выражая эмоциональное отношение к высказанному/обсуждаемому/прочитанному/увиденному.

2. *Умения монологической речи.*

Развитие монологической речи предусматривает овладение следующими умениями:

- подробно или кратко излагать прочитанное/прослушанное/увиденное;
- передавать содержание, основную идею прочитанного/прослушанного текста и выражать и аргументировать собственное отношение к фактам, событиям, изложенным в тексте, действующим лицам и их поступкам;
- высказываться о фактах и событиях, используя основные коммуникативные типы речи (описание, повествование, сообщение, характеристика), эмоциональные и оценочные суждения;
- делать сообщения, содержащие наиболее важную информацию по теме/проблеме;
- рассказывать о себе: своем окружении, планах, обосновывая свои намерения и поступки;
- рассуждать о фактах и событиях, приводя примеры, аргументы, делая выводы;
- описывать особенности жизни и культуры своей страны и страны (стран) изучаемого языка, выражать свои впечатления о странах изучаемого языка и их культуре;
- давать характеристику персонажей художественной литературы, театра и кино, выдающихся исторических личностей, деятелей науки и культуры;
- оценивать факты и события современной жизни и культуры;
- самостоятельно продуцировать связные, логичные высказывания в соответствии с предложенной темой и заданной установкой.

14.4. Модель речевого высказывания

Модель речевого высказывания дает представление о процессе речеобразования в его соотношении с системой изучаемого языка. Модель стала предметом изучения и описания в работах целого ряда

ученых (А. А. Леонтьева, И. А. Зимней, Н. И. Жинкина, А. Р. Лурия, Ч. Осгуда, Дж. Миллера). В обобщенном виде она может быть представлена в виде четырех этапов.

1. Побудительно-мотивационный этап.

У говорящего под влиянием *мотива и коммуникативного намерения*, которые отражают *цель высказывания*, возникает потребность вступить в общение и передать в устной форме некую информацию. Говорящий знает *тему* (о чем он будет говорить) и *цель* высказывания (спросить о чем-то, получить или сообщить информацию).

2. Аналитико-синтетический этап.

Это этап формулирования мысли в виде свернутых умственных действий и ее оформления с помощью средств языка во внутренней речи.

Он включает два подэтапа:

1) смыслообразование — процесс программирования речевого высказывания, начальным моментом которого является определение замысла высказывания и стремление ответить на вопрос: «что сказать?»;

2) формообразование — выбор слов из долговременной памяти и их соединение между собой во внутренней речи с целью ответить на вопрос: «как сказать?».

3. Исполнительный этап.

Реализуется как внешнее выражение высказывания в виде звукового оформления мысли с помощью средств языка. Представляет собой поток речи, состоящий из смысловых фрагментов высказывания (абзацев), разделенных паузами.

На длину фрагментов, количество пауз и их продолжительность в потоке речи влияют сложность решаемой речемыслительной задачи и уровень владения языком. По этой причине высказывание может быть беглым и прерывистым (затрудненным). По мере овладения языком величина отрезка речи между паузами увеличивается, а паузы сокращаются.

4. Контролирующий этап.

Подразумевает коррекцию говорящим своих ошибок, языковых и смысловых, возникающих в процессе высказывания во внешней речи. Такое исправление может иметь место лишь при наличии у говорящего эталона (образца) правильного высказывания, соответствующего его замыслу. Эталон формируется обильной языковой практикой в результате сличения высказывания с его эталоном.

Сличение и коррекция высказывания — результат действия механизма самоконтроля и самокоррекции, который сигнализирует об отступлении от эталона и о необходимости внести исправления в высказывание.

Чем более опытным является говорящий, тем в большей степени его речь отличается беглостью и нормативностью.

14.5. Механизмы говорения

Переход от одного этапа речевого высказывания к другому осуществляется с помощью механизмов речи (Жинкин, 1998).

Механизм упреждающего синтеза. Этому механизму при восприятии речи соответствует механизм вероятностного прогнозирования. Работа механизма осуществляется на смысловом и структурном уровнях. На смысловом уровне предполагается определенная последовательность развития мысли с самого начала сообщения, что обеспечивает плавность высказывания без длительных пауз между отдельными частями высказывания. На структурном уровне упреждение осуществляется на фонетическом, лексическом, грамматическом уровнях оформления высказывания. Упреждение на фонетическом уровне связано с выбором звуков и интонационного оформления высказывания. Упреждение на лексическом уровне предусматривает выбор из долговременной памяти лексических единиц и их соединение между собой в соответствии с темой высказывания.

Механизм упреждающего синтеза рассматривается в качестве основного механизма не только в говорении, но и в письме.

Механизм осмысления. С его помощью устанавливается связь:

- между понятиями, образующими содержание планируемого высказывания;
- членами предложения, образующими логику высказывания;
- темой (исходным пунктом сообщения) и ремой (тем, что утверждается или спрашивается об исходном пункте сообщения).

Правильное установление смысловых связей на всех уровнях высказывания (между предложениями, сверхфразовыми единствами, текстами) определяет связность высказывания. По этой причине формирование механизма осмысления — важная задача в обучении языку, решаемая с помощью упражнений по анализу и интерпретации текста.

Механизм памяти. Роль памяти в процессе порождения речи исключительно велика. Особенно важное значение имеет оперативная память как средство организации высказывания и его сохранения в памяти в процессе построения текста. Предмет высказывания все время должен находиться в памяти, поэтому развитию памяти на занятиях должно уделяться большое внимание: предлагаются специальные упражнения, включая заучивание текстов.

Механизм комбинирования. Обеспечивает формирование словосочетаний и предложений из отобранных учащимися единиц языка, предназначенных для выражения речевого замысла. Способность использовать готовые речевые блоки в различных словосочетаниях обеспечивает творческий характер речи, ее беглость.

Механизм конструирования. Обеспечивает правильное грамматическое оформление высказывания в процессе говорения. Необходи-

димось в таком механизме возникает при затруднениях в построении высказывания, когда недостаточно опоры на сформированные речевые навыки и требуется подкрепление в виде знаний, хранящихся в памяти. В результате в процессе общения происходит переключение с содержания высказывания на его форму, свидетельствующее о недостаточном уровне владения языком.

Механизм дискурсивности. С его помощью осуществляется управление процессом речевого высказывания, соответствие высказывания теме и эффективность избранной тактики говорения.

14.6. Трудности говорения и их преодоление

Порождение высказывания сопряжено с рядом трудностей, на преодоление которых направлены усилия обучающихся. Такие трудности обусловлены содержанием высказывания, его языковым оформлением, условиями говорения.

1. *Содержание высказывания.*

Трудности высказывания касаются в первую очередь его темы (знакомая / незнакомая) и способов ее раскрытия. Более легким для высказывания будет текст, тема которого известна участникам общения, а его оформление строится на знакомом лексико-грамматическом материале. Это обстоятельство позволяет сосредоточиться на содержании высказывания, в то время как его форма представляется на подсознательном уровне благодаря использованию опор в виде известного учащимся материала и сформированных речевых навыков.

Высказывание может быть заранее подготовленным и спонтанным. Подготовленным считается высказывание, содержание и лексико-грамматические средства оформления которого готовятся в процессе чтения текста, ответов на вопросы, выполнения языковых и речевых упражнений, предшествующих выступлению на предложенную тему. Неподготовленное высказывание — это выступление на свободную тему, которая может быть заранее сообщена учащимся, но не предполагает предварительной подготовки к выступлению. Неподготовленное говорение в значительной мере является инициативным и спонтанным, в то время как подготовленное — имитативным и реактивным.

В процессе занятий развитие речевых навыков и умений говорения проходит эволюцию от подготовленного говорения к неподготовленному и от имитативного и реактивного говорения к инициативному и спонтанному.

2. *Форма высказывания.*

Говорение может совершаться в диалогической и монологической формах.

К числу трудностей диалогической речи относятся ее краткость, экспрессивность, использование разговорных клише и устойчивых

словосочетаний, неполных предложений, смысл которых понятен лишь при понимании предшествующей реплики участника общения.

Трудности в обучении монологической речи связаны с определением темы сообщения, умением обосновать суждение с включением элементов рассуждения, аргументации. При этом требуется соблюдение таких характеристик монолога, как развернутость сообщения, связность, логичность, смысловая завершенность высказывания, нормативность.

Вопрос, с какой формы общения — диалогической или монологической — следует начинать обучение языку, остается открытым и зависит от цели обучения. Если занятия ориентированы на овладение учащимися умениями устного общения, то приоритет отдается диалогической речи. С этой целью учащиеся знакомятся с разными видами диалога и со средствами языкового построения диалога, которые усваиваются в ходе речевой тренировки. При этом внимание сосредоточивается на заучивании диалогов, их воспроизведении с изменением структурных компонентов высказывания. При пролонгированном обучении, где предусматривается более подробное знакомство с системой языка и обильная речевая практика на основе приобретенных языковых знаний и речевых умений, достаточно большое внимание уделяется формированию умений монологической речи (в частности, умения делать сообщение, доклад и т. п.).

В то же время обучение диалогической и монологической речи проводится в тесном взаимодействии с приоритетом вида речи в зависимости от цели занятий и формируемых навыков и умений.

3. Средства речи.

К средствам речи относятся звуковая и техническая сторона речи, играющие важную роль в процессе передачи содержания высказывания его адресантом.

Можно выделить наиболее важные средства речи, на которые следует обращать внимание на занятиях по иностранному языку.

Во-первых, это *дикция*, т. е. правильность артикуляции, степень ее отчетливости и манера произносить слова. Хорошая дикция создает благоприятные условия для общения между людьми, является показателем культуры звучащей речи, имеет эстетическую ценность и может быть сравнима по характеру выразительности и воздействия на участников общения с красивым почерком для письменной речи.

Правильность артикуляции свидетельствует о следовании нормам в способе образования звуков при их произношении.

Степень отчетливости артикуляции влияет на разборчивость устной речи и может влиять на успешность общения. Когда слова произносятся невнятно, артикуляция вялая и неразборчивая, то часто это объясняется невнимательным отношением говорящего к своей речи, отсутствием привычки отчетливо произносить слова.

Манера произношения проявляется в индивидуальном темпе речи, продлении и редукции гласных, особенностях интонации и др. Например, «эканье» — вставка паразитических звуков типа [эээ], [ммм] между словами или фразами как знак размышления или колебания — может вызывать раздражение у участников общения и отрицательно сказаться на его результате.

Во-вторых, это умение владеть *голосом* — важный показатель ораторского мастерства и предпосылка убедительности устной речи. К достоинствам голоса принято относить красивый тембр, силу, выносливость, большой диапазон, а к недостаткам — неприятный тембр, малый диапазон, напряженное звучание, недостаточную громкость, заставляющую собеседников обращаться с просьбой говорить громче.

В-третьих, *интонация* — важное смысловоразличительное средство языка. С помощью интонации выражаются основные коммуникативные значения высказывания: утверждение, вопрос, восклицание, побуждение. В то же время интонация несет важную информацию об участниках общения: их настроении, отношении к предмету речи и собеседнику, характере и даже профессии.

Речь многих людей характеризуется интонационной бедностью, что проявляется в монотонном, однообразном интонационном оформлении высказывания. Следует убедить учащихся в том, что интонация — это комплексное средство языка и любой из ее компонентов (мелодика, логическое ударение, громкость, темп речи, паузы) несут важную коммуникативную нагрузку.

В частности, важно обратить внимание учащихся на роль паузы в речевом общении. С их помощью речь делится на смысловые отрезки. Выделяются:

- паузы логические, или грамматические, часто совпадающие со знаками препинания;
- паузы психологические, с помощью которых говорящий передает свои переживания, связанные с содержанием высказывания. Их необходимо делать для выделения слов, передающих напряжение, неожиданное действие, и перед словами, которые участники общения стремятся выделить. Такие паузы К. С. Станиславский называл «красноречивым молчанием»;
- паузы индивидуальные, связанные с особой манерой говорить.

На продолжительность и количество пауз в потоке речи влияют сложность темы высказывания, подготовленность/неподготовленность речи, уровень владения языком.

Перечисленные средства речи выступают в процессе общения в разных сочетаниях, придавая речи яркость, выразительность и разнообразие. На занятиях по говорению важно знакомить учащихся с различными средствами речи и добиваться ее совершенства, особенно значимого для будущих преподавателей. Особое внимание следует уделять отчетливости артикуляции, обращенности и громко-

сти речи, умению правильно выбрать и интонационно оформить коммуникативный центр высказывания.

14.7. Приемы обучения говорению

Обучение говорению организуется с учетом диалогической или монологической формы устного общения и его подготовленности/неподготовленности.

1. *Обучение диалогической речи.*

Следует учитывать некоторые особенности этого способа общения: участие в нем двух лиц, которые обмениваются мыслями на определенную тему общения; невозможность точно спрогнозировать ответную реплику партнера по общению; краткость реплик, образующих диалогическое единство; свободное от строгих норм речи синтаксическое оформление высказывания; преобладание простых предложений, разговорных формул и клише.

Как уже упоминалось, единицей обучения является диалогическое единство — несколько реплик, связанных по содержанию, на определенную тему, которыми обмениваются участники общения. Такие реплики определяют тему общения, которая является предметом диалога.

Получили распространение два способа обучения диалогической речи.

Индуктивная модель обучения диалогической речи включает следующие этапы работы:

- предъявление — преподаватель предъявляет диалог целиком, а затем по отдельным репликам, в него входящим, учащиеся повторяют реплики диалога, овладевая фонетическим и интонационным оформлением текста;
- объяснение — преподаватель предъявляет диалог вторично и комментирует содержание каждой реплики, новые слова и грамматические структуры записывает на доске, объясняет их значение;
- закрепление:
 - преподаватель задает вопросы, чтобы проверить, понимают ли учащиеся коммуникативную цель диалога, характер ситуации общения и взаимоотношений между участниками общения;
 - далее диалог учащиеся читают по ролям и выполняют другие упражнения, направленные на формирование речевых навыков на материале прочитанного текста. В качестве домашнего задания предлагается выучить диалог наизусть. Выученные наизусть диалоги составляют прочную базу для построения собственных высказываний;
 - учащиеся разыгрывают диалог по ролям;

— выполняются речевые упражнения, направленные на формирование речевых умений на основе пройденного материала: учащимся предлагается составить свой диалог с использованием пройденного материала на основе аналогичной ситуации (изменяются лишь некоторые параметры ситуации).

Дедуктивная модель обучения диалогической речи включает следующие этапы работы:

- предъявление — текст диалога читается преподавателем либо дается в записи с установкой на его глобальное понимание; затем текст читают студенты, обсуждается содержание диалога, ситуация общения (участники диалога, их социальные роли, взаимоотношения между ними, коммуникативные намерения);
- закрепление — диалог читается по ролям, с помощью вопросов преподаватель проверяет понимание текста и опорных структур. Предлагаются упражнения на закрепление нового материала. Затем диалог заучивается наизусть;
- развитие — диалог воспроизводится по ролям, а преподаватель с помощью вопросов контролирует уровень понимания диалога. Затем предлагаются задания речевой направленности на материале диалога. Например, учащиеся составляют и разыгрывают диалог на основе коммуникативной схемы, описывающей последовательность обмена репликами и коммуникативную цель участников диалога.

Как видно, индуктивная и дедуктивная модели формирования умений диалогической речи не противоречат, а дополняют друг друга.

Приведем пример серии упражнений, направленных на формирование умений диалогической речи:

1. Listen to the following dialogue. Who are the participants of the dialogue? Are they husband and wife? What does the woman want the man to do?

Mrs Innes: Julian!

Mr Innes: Yes, Ruth?

Mrs Innes: I'd like to move the wardrobe a bit, but it's far too heavy for me.

Mr Innes: Of course it is. You mustn't push heavy things alone. It's dangerous, you know.

Mrs Innes: Indeed it is. You are quite right.

Mr Innes: Which way do you want me to move it, a little nearer to the wall?

Mrs Innes: That's right, but not too near, please.

Mr Innes: Naturally. Will that be enough?

Mr Innes: Yes, dear, thank you. It looks better now, don't you think so?

Mrs Innes: It certainly does, and it'll be easier to do the carpet now, won't it?

Mrs Innes: Oh, yes, of course, you're right, though I didn't think of that.

Mr Innes (smiling): But I did. After all it's my job to do the carpets. Every little helps, doesn't it?

Mrs Innes: That's right. It does, indeed, especially when one is in a hurry.

Mr Innes: As I'm, every morning.

2. Read the dialogue. Write out the forms of affirmation and agreement.

3. Complete the dialogue acting as A or B. Keep agreeing.

A: Julian!

B: Yes, Ruth?

A: I'd like to move the wardrobe a bit, but it's far too heavy for me.

B: You mustn't push heavy things alone. It's dangerous, you know.

A:

B: Which way do you want me to move it, a little nearer to the wall?

A:

B: It looks better now, don't you think so?

A: ... , and it'll be easier to do the carpet now, won't it?

B:

4. Learn the dialogue and act it out.

5. Act out a dialogue following the flowchart.

A: Greet B.

B: Greet A.

A: Ask B to do a household chore.

B: Agree to help. Specify your duties.

A: Affirm B that he/she got things correctly.

B: Wonder if you managed to help.

A: Confirm that he/she did.

6. Act out the following situation.

Role 1. You ask your friend to help you wash the dishes or do any other domestic chore. Your friend will keep asking if she/he is doing things well. Keep agreeing and assuring him/her that she/he is doing the right thing.

Role 2. Your friend will ask you to help him/her about the house. You agree. You'll keep asking if you are doing things in the right way.

2. Обучение монологической речи.

Обучить студента монологической речи — значит научить его:

- выражать законченную мысль;
- развертывать мысль;
- рассуждать, сопоставлять и обобщать факты;
- строить высказывание с соблюдением норм языка и особенностей избранного жанра и стиля речи.

Обучение монологической речи обычно начинают с овладения приемами описания, объектами которого являются окружающие учащиеся предметы и явления (аудитория, квартира, город, портрет человека, явления природы), и повествования (действия и события, с которыми сталкиваются учащиеся). На этом этапе формируются следующие умения:

- строить высказывание в виде простого предложения в ответ на вопросы преподавателя (*Do you enjoy reading? What books do you enjoy reading?*);
- строить высказывание в виде простого предложения на основе речевого образца (*Say what books you enjoy reading*);

- строить высказывание, состоящее из нескольких логически связанных предложений, на пройденную тему на основе ключевых слов, речевого образца (*Say what books you enjoy reading. Explain why. Is it fun? Do you find it exciting/useful?*);
- составлять краткий рассказ по изученным темам в виде описания (*My Hobby; My Classroom; My Pet* и т. п.) или повествования (*My Day; My Weekend*).

На основном и продвинутом этапе к описанию и повествованию добавляется обучение приемам рассуждения, которое направлено на обоснование и доказательство какого-либо положения, в том числе имеющего отношение к профессиональным интересам учащихся.

Помощь в формулировании мыслей в процессе обучения оказывают опоры в виде таблицы, схемы, плана выступления, тезисов, ключевых слов. Эффективность умения рассуждать зависит не только от достигнутого уровня владения языком, но и от уровня общего развития учащихся.

В качестве приемов обучения монологической речи используются: ответы на вопросы к прочитанному тексту и на свободную тему; выступление на основе прочитанного текста или зрительного ряда; выступление в форме сообщения, доклада и др.; высказывание на свободную тему в виде законченного текста (повествование, описание, рассуждение).

Распространенной формой формирования умений монологической речи считается пересказ прочитанного текста. Опору на текст следует считать целесообразной: поскольку монологическое высказывание должно отличаться логичность, последовательность и связность, то именно тексты могут служить для учащихся образцами этих характеристик. Следует заметить, что пересказ текста одним из учащихся не должен выключать из активной речевой деятельности остальных и, следовательно, снижать мотивацию занятий. Для поддержания мотивации обучающихся следует варьировать задания по пересказу текста, давая коммуникативную установку, оправдывающую пересказ текста, но требующую трансформировать текст, что исключает механическое заучивание текста наизусть (объяснить поведение героев рассказа, восстановить хронологическую последовательность событий, рассказать о событиях от лица одного из действующих лиц и т. п.). Важно предлагать учащимся слушать ответ товарища и быть готовыми согласиться или не согласиться с интерпретацией пересказываемого текста, отметить достоинства и недостатки пересказа.

Другим приемом обучения монологической речи является заучивание текстов с последующим их воспроизведением. Противники заучивания считают, что такой прием обучения тормозит формирование речевых умений, так как приучает использовать заученные фразы. В то же время заучивание не следует полностью исключить из системы занятий, особенно на начальном этапе обучения.

Работа на основе текста может строиться по следующей модели:

- 1) чтение текста и выполнение заданий на проверку понимания прочитанного;
- 2) членение текста на смысловые фрагменты, выделение в каждом ключевых предложений и опорных слов; составление плана текста;
- 3) выполнение языковых и речевых упражнений, на освоение новых лексических и грамматических средств общения;
- 4) восстановление содержания текста по ключевым словам, опорным предложениям, по плану;
- 5) пересказ текста с различной коммуникативной установкой (восстановить хронологию событий, обосновать поведение действующих лиц, прокомментировать события от разных лиц);
- 6) обсуждение проблематики текста, высказывание своего отношения к поведению действующих лиц, к событиям и проблемам, освещенным в тексте;
- 7) составление сообщения по теме, связанной с проблематикой исходного текста.

14.8. Система упражнений для обучения говорению

При обучении говорению используются языковые и речевые упражнения. Первые являются подготовительными и предназначены для формирования навыков говорения (фонетических, лексических, грамматических), вторые — для формирования умений на основе сформированных навыков. Упражнения могут быть подготовленными и неподготовленными. Подготовленные упражнения выполняются на материале пройденного лексико-грамматического материала в рамках изученной темы и ситуации общения. Для неподготовленных упражнений обычно используется проблемная ситуация, отражающая жизненный опыт учащихся и знакомые им ситуации общения.

Классификация упражнений строится по видам устной речи (диалогическая — монологическая). Она может быть детализирована с использованием и других классификационных признаков:

- по аспектам языка: фонетические, лексические, грамматические;
- видам речевой деятельности: рецептивные и продуктивные;
- реализации функций речи: подготовительные и коммуникативные.

Языковые упражнения предназначены для формирования навыков говорения на материале единиц языка в объеме отдельных слов, словосочетаний и предложений, являются подготовительными для формирования речевых умений. Внимание учащихся при этом на-

правлено преимущественно на форму высказывания, так как цель упражнений — закрепление фонетического, лексического, грамматического материала в устной речи и формирование речевых автоматизмов.

Образцы языковых упражнений:

Дайте развернутый/краткий ответ на вопрос.

Составьте предложения по образцу.

Согласитесь/не согласитесь со следующими утверждениями.

Трансформируйте вопросительное предложение в утвердительное.

Опишите предмет/явление несколькими фразами.

Вставьте пропущенные слова в текст.

Ответьте на вопросы, используя в ответе данные слова.

Выделите в тексте ключевые слова. Объясните их значение.

Заполните пропуски в предложениях, используя ключевые слова.

Перефразируйте предложения, употребив данные слова.

Выделите в каждом абзаце текста предложения, которые передают его смысл. Обоснуйте свой выбор.

Речевые упражнения предназначены для формирования умений говорения. Внимание учащихся сосредоточено в первую очередь на содержании высказывания, в то время как форма высказывания является объектом произвольного внимания. Упражнения выполняются на материале отдельных предложений и текстах. Они ситуативно обусловлены, коммуникативно мотивированы, направлены на использование пройденного материала в различных ситуациях общения в соответствии с темой общения и речевым намерением (интенцией) говорящего.

Речевые упражнения способствуют формированию умения выражать свои мысли в условиях, приближенных к естественной ситуации общения:

- последовательно излагать свои мысли;
- соотносить высказывание с ситуацией общения;
- соотносить жесты, мимику, интонацию с ситуацией общения;
- прогнозировать реакцию партнера по общению и адекватно реагировать на его реплики.

Речевые упражнения могут быть репродуктивными и инициативными.

Репродуктивные упражнения основаны на воспроизведении услышанного или прочитанного. Творческая репродукция связана с расширением, сужением, преобразованием исходного текста, обобщением услышанного или прочитанного.

Пересказ широко используется в качестве речевого задания. Может быть ориентирован на передачу содержания прочитанного текста. Следует варьировать варианты пересказа. Пересказ может быть кратким, подробным, от лица одного из персонажей, с изменением места действия.

Описание предусматривает воспроизведение зрительного ряда диафильма, кинофильма, серии сюжетных рисунков.

Комментирование является изложением учащимися своего мнения о полученной информации. Источником комментирования может быть статья в газете, телепередача. Комментирование может быть развернутым и кратким.

Устный рассказ представляет собой выступление учащихся на предложенную тему.

Инициативные упражнения предполагают, что говорящий руководствуется собственным речевым замыслом, самостоятельно выбирает содержание высказывания и языковые средства его оформления. В эту группу упражнений входят задания, предусматривающие участие студентов в пресс-конференции, интервью, дискуссиях и дебатах, ролевых играх.

Дискуссия (дебаты) предусматривает обсуждение представляющей интерес и актуальной для учащихся проблемы. Перед обсуждением учащимся могут быть предложены план, вопросы, опорные слова. Обсуждаемая проблема может иметь разные решения. Участникам следует рекомендовать придерживаться обсуждаемой темы и стремиться приводить аргументы в защиту своей точки зрения.

Основу обсуждения могут составлять пословицы и афоризмы, особенно если они носят спорный характер. Например: *Friends are thieves of time; If you don't have the best, make the best of what you have.*

В качестве темы может быть предложена проблема, представляющая профессиональный интерес для учащихся. Например, беседа с известным педагогом, специалистом в той или иной области. Материалом для проведения интервью могут послужить тексты учебного пособия.

Упражнения, направленные на формирование умений *подготовленной диалогической речи*:

Ответьте на вопросы (кратко, полно, с обоснованием точки зрения).

Поставьте вопросы к прослушанному/прочитанному тексту.

Согласитесь/не согласитесь со следующими утверждениями, касающимися содержания прочитанного текста.

Согласитесь/не согласитесь со следующими утверждениями, касающимися содержания прослушанного текста.

Вставьте в диалог слова из предложенного списка слов.

Завершите диалог с использованием опорных слов.

Дополните/измените/завершите диалог.

Разыграйте диалог по ролям.

Прослушайте/прочитайте диалог. Составьте свой диалог на аналогичную тему.

Составьте диалог на заданную тему или ситуацию, пройденную на занятиях.

Упражнения, направленные на формирование умений неподготовленной диалогической речи:

Ответьте на вопросы к тексту и прокомментируйте ответ.

Примите участие в обсуждении вопроса.

Дайте аргументированные ответы на вопросы.

Преобразуйте монологический текст в диалогический.

Упражнения, направленные на формирование умений подготовленной монологической речи:

Передайте содержание прочитанного/прослушанного текста.

Определите тему текста (о чем текст?). Обоснуйте ваше мнение.

Выделите в тексте смысловые части и озаглавьте каждую часть.

Составьте резюме и передайте его содержание в устной форме.

Составьте вопросы к тексту и попросите своих товарищей ответить на них.

Составьте план текста. Обсудите его содержание с товарищами.

Составьте выступление/сообщение/ комментарий на пройденную тему.

Передайте содержание фильма.

Воспроизведите ситуацию, в которой могут быть использованы предложенные ключевые, речевые образцы.

Объясните название текста.

Прослушайте/прочитайте диалог. Передайте его содержание в косвенной речи.

Прослушайте/прочитайте диалог и прокомментируйте взаимоотношения участников общения.

Передайте свои впечатления о прочитанном тексте, просмотренном фильме.

Упражнения, направленные на формирование умений неподготовленной монологической речи:

Придумайте заглавие к тексту и объясните свой выбор.

Передайте свои впечатления о прочитанном тексте, просмотренном фильме/ дайте оценку фильму.

Охарактеризуйте действующих лиц в фильме/тексте.

Сформулируйте основную мысль фильма/текста.

Примите участие в дискуссии на предложенную тему.

Упражнения для занятий по неподготовленной речи, в отличие от подготовленной, отличаются:

- новизной информации, содержащейся в материале к заданию;
- более разнообразными формами заданий (оценка материала, его обсуждение).

При выборе упражнений следует руководствоваться следующими соображениями: упражнения должны быть доступны учащимся для выполнения, а их выполнение — мотивированным. Задание должно представлять интерес для учащихся.

14.9. Ролевая игра как вид речевого упражнения

Ролевая игра широко используется при обучении говорению с целью формирования и развития речевых навыков и умений в условиях, максимально приближенных к реальному общению, а также для контроля и оценки уровня сформированности умений устного общения на заключительном этапе освоения определенной темы, ситуации общения.

Игры подразделяются на *социально-бытовые* (их цель — формирование навыков и умений иноязычного общения преимущественно в социально-бытовой сфере, а также развитие инициативности, культуры поведения учащихся) и *профессионально ориентированные* (их цель — формирование навыков и умений профессионального общения). Профессионально-педагогические игры — разновидность ролевой (деловой) игры, которая является воссозданием будущей профессиональной деятельности специалиста.

Существуют определенные правила проведения ролевых игр. Вот некоторые из них:

- обучающиеся ставятся в ситуацию, которая может возникнуть в реальной жизни (участие в конференции, дискуссии, интервью и подобные обсуждения);
- обучающийся адаптируется к определенной роли в ситуации: в одних случаях он играет самого себя, в других ему поручается воображаемая роль;
- участники ролевой игры ведут себя так, как если бы все происходило в реальной жизни, а их поведение соответствует исполняемой ими роли;
- участники игры концентрируют свое внимание в первую очередь на содержании высказывания, а не на его форме.

В проведении ролевой игры обычно выделяют три этапа.

На *этапе подготовки и объяснения* преподаватель определяет тему игры, разрабатывает сценарий, составляет план проведения игры, намечает лексико-грамматический материал, который будет использован на занятиях, распределяет роли между участниками игры с учетом их возможностей и интересов.

Также учащимся сообщают цель игры, тему общения, распределяют роли между участниками общения. Учащиеся знакомятся с материалом, который следует использовать в процессе игры. При необходимости учащиеся обращаются за помощью к преподавателю.

Этап проведения игры — сам процесс игры, во время которого учащиеся выполняют роли в соответствии со сценарием игры.

На *этапе подведения итогов* проводится обсуждение игры, обсуждаются достоинства и недостатки ее проведения, речевые умения учащихся.

При подготовке и проведении ролевой игры выполняются две группы упражнений:

- упражнения, подготавливающие к ролевой игре;
- собственно ролевые упражнения.

Для подготовительных упражнений характерными чертами являются направленность внимания на содержание и языковую форму, последовательное увеличение объема материала и языковых сложностей, концентрация внимания на основной сложности (или группе аналогичных по характеру сложностей), относительно облегченные условия выполнения. Основной целью таких упражнений является снятие некоторых языковых, социокультурных и/или профессиональных трудностей, с которыми учащимся придется столкнуться в ролевой игре.

Вторую группу упражнений составляют речевые ролевые упражнения, которые характеризуются направленностью основного внимания на содержание, разнообразием логико-смысловых операций, комплексным решением языковых и психологических сложностей и осуществляются в условиях, имитирующих реальное общение.

Предлагаемые упражнения отвечают таким важным принципам организации учебного процесса, как интенсификация и оптимизация учебного процесса, индивидуализация и дифференциация обучения, приближение процесса обучения к условиям реальной коммуникации в разнообразных ситуациях общения, усиление интереса и обеспечение непосредственной мотивации иноязычной речевой деятельности студента.

Языковым наполнением упражнений является специально отобранный, аутентичный языковой материал, усвоение которого необходимо для достижения поставленных целей обучения, т.е. для формирования умений говорения.

При выполнении упражнений активно используется парная и групповая работа (по 3—4 человека), что способствует интенсификации процесса обучения и реализует принцип активности и коммуникативной направленности обучения.

При парной работе преподаватель ставит однотипное задание перед каждой парой студентов, пары работают одновременно, по окончании этой работы итоги работы одной-двух пар выносятся на обсуждение всей группы.

При организации работы в малых группах (3—4 человека) может предусматриваться соревнование групп. Как правило, результаты работы каждой из микрогрупп дополняют друг друга и помогают принять общее решение или вызывают дискуссию, спор, поскольку каждой группе предоставляется право отстаивать свою точку зрения на решение проблемы.

Активное использование парной и групповой работы обеспечивает постепенный переход от видов работы и упражнений, предусматривающих жесткий контроль со стороны преподавателя, к ролевым

играм, где участие преподавателя не предусматривается совсем либо оно минимально, что соответственно увеличивает самостоятельность и активность учащихся как субъектов учения.

В целях систематизации учебного процесса на основе более рационального распределения видов работы и упражнений по месту их выполнения (т. е. в аудитории или самостоятельно) часть упражнений, в первую очередь подготовительных, целесообразно перенести из аудитории на самостоятельные занятия учащихся. Это обеспечивает максимальное использование аудиторного времени для творческих упражнений, которые невозможны без непосредственного руководства и контроля со стороны преподавателя.

14.10. Контроль в обучении говорению

Контроль проводится на всех этапах обучения с учетом требований образовательных стандартов и общедидактических требований, предъявляемых к контролю:

- выполнять не только контролирующую, но и обучающую функцию;
- быть адекватными проверяемой форме и виду общения;
- соответствовать возможностям учащихся и быть доступным для проверки.

В качестве основных требований к уровню сформированности навыков и умений говорения принято рассматривать следующие.

Диалогическое общение — учащиеся демонстрируют умение вести диалог на предусмотренные программой темы общения, в том числе на профессиональные:

- диалог-разговор на основе увиденного, услышанного, прочитанного;
- диалог-расспрос, т. е. без подготовки задавать вопросы на материале различных тем общения;
- диалог-беседу, т. е. вести спонтанный обмен информацией на базе прочитанного, услышанного, изученного на материале профилирующих дисциплин;
- диалог-дискуссию с демонстрацией умения обосновать свое мнение, приводить факты, развертывать реплику-ответ в монологическое суждение.

При контроле в первую очередь учитываются коммуникативно значимые и грубые фонетические, лексические и грамматические ошибки.

При контроле диалогического высказывания внимание обращается на быстроту реакции, беглость речи, наличие и правильное использование речевых клише, уместность реплик, их соответствие теме высказывания и национально-культурной специфике общения,

соблюдение признаков диалога (ситуативность, наличие эмоционально-оценочных слов, эллиптичность).

Монологическое общение — проверяется умение передать в устной форме содержание прочитанного или прослушанного текста и построить собственное высказывание на основе известного текста или собственных знаний, впечатлений в пределах пройденного языкового и речевого материала.

Объектом контроля являются следующие разновидности монологической речи:

- описание или повествование на основе художественного произведения или изложение статьи;
- рассуждение на базе прочитанного, прослушанного или пройденного материала по профилирующим дисциплинам.

При оценке монологического высказывания во внимание принимаются разнообразие лексических единиц и грамматических структур, развернутость и логичность сообщения, соответствие языковых средств ситуации и стилю общения, объем высказывания;

- умение реализовать свое речевое намерение.

При оценке уровня владения устной речью используются количественные и качественные критерии.

Количественные критерии включают объем высказывания (количество слов или фраз в высказывании), темп речи, продолжительность высказывания, грамотность речи, количество простых и сложных предложений в высказывании.

Качественные критерии:

- для диалогической речи: степень понимания собеседника, соответствие речевого поведения цели разговора, степень аргументированности ответов и количество информации;
- для монологической речи: соответствие высказывания исходному тексту, полнота воспроизведения основных положений исходного текста, полнота раскрытия темы, аргументированность и логичность высказывания.

Для самостоятельной оценки достигнутого уровня говорения можно воспользоваться «Европейским языковым портфелем» (2003). Вот как выглядят профессионально ориентированные умения говорения преподавателя языка:

Уровень В1 (пороговый):

- диалог:
 - я умею пользоваться выражениями, необходимыми для ведения занятий (высказывать просьбу учащимся, давать разрешение, направлять их внимание, устанавливать время выполнения задания, стимулировать их высказывание, задавать наводящие вопросы и т.д.);
 - я умею кратко выражать свое мнение (удовлетворенность, одобрение, неодобрение, неудовлетворенность);

— я могу задать однокурснику или преподавателю уточняющий вопрос;

- **монолог:**

— я умею давать краткие четкие инструкции и указания, используя те или иные языковые средства в зависимости от уровня учащихся;

— я могу помочь учащимся формулировать ответы;

— я могу сделать краткое неподготовленное сообщение на профессиональные (лингвистические, педагогические, методологические) темы.

Уровень В2 (пороговый продвинутый):

- **диалог:**

— я могу участвовать в дискуссиях на знакомые мне профессиональные темы;

— я могу начать, поддержать, завершить обсуждение рассказа, фильма, спектакля;

— я умею в ходе дискуссии привлечь внимание к наиболее сложным вопросам;

— я могу оценить ответы учащихся и высказать свое мнение по поводу их достижений;

— я умею давать комментарии по различным темам, обсуждаемым в классе;

- **монолог:**

— я могу объяснять значение базовых слов и простых синтаксических моделей;

— я могу проиллюстрировать особенности использования слов в различных контекстах;

— я умею демонстрировать студентам особенности использования сложных синтаксических конструкций;

— я могу рассказать историю, способствуя созданию определенной атмосферы в классе;

— я могу сделать краткие неподготовленные сообщения по теме, рассказу, книге, фильму, спектаклю;

— я могу делать развернутые подготовленные сообщения по теме, рассказу, книге, фильму, спектаклю;

— я могу исправлять грамматические и лексические ошибки;

— я могу проводить уроки на языке, который преподаю.

Уровень С1 (постпороговый):

- **диалог:**

— я могу принимать участие в продолжительном разговоре или дискуссии на профессиональные темы;

— я умею обстоятельно изложить свое мнение об ответе учащегося;

— я умею свободно задавать любые вопросы, используя разнообразные языковые средства;

- **монолог:**
 - я умею, используя лингвистические термины, пояснить фонологические, грамматические и семантические особенности слова или идиомы, а также их социально-культурную составляющую и прагматические свойства;
 - я умею объяснить различия между компонентами синонимической и антонимической пары, между устной и письменной речью, между языковой организацией текстов различных функциональных стилей;
 - я могу определить источник ошибки и объяснить ее сущность;
 - я умею развить и дополнить сообщение учащегося, приведя соответствующие примеры и детализируя основные положения;
 - я умею перефразировать сложное высказывание или текст;
 - я умею подробно изложить информацию о писателе, культурном явлении, используемой цитате, аллюзии и т.д.;
 - я умею делать сообщения на изучаемом языке.

Уровень С2 (совершенный):

- **диалог:**
 - я без труда поддерживаю продолжительную беседу / веду обсуждение в классе на любую тему;
- **монолог:**
 - я могу провести разносторонний анализ сложного текста;
 - я могу без подготовки выступить с развернутыми комментариями по любой проблеме;
 - я умею проводить развернутые толкования лексико-грамматических явлений;
 - я умею объяснить учащимся культурозначимые сходства и различия в употреблении слов и моделей предложения в родном и изучаемом языке;
 - я могу оценить устное или письменное высказывание учащихся с точки зрения его содержания и языковой формы.

14.11. Рекомендации для преподавателя

1. Так как практическая тренировка в иноязычной речевой деятельности является важным условием овладения языком как средством общения, то говорению в системе обучения должна отводиться решающая роль. При этом следует четко формулировать цель занятий по обучению говорению — формирование навыков говорения, работа над технической стороной говорения, развитие умений говорения с выходом в речевую коммуникацию.

2. В балансе между знаниями, речевыми навыками и умениями говорения сообщению языковых знаний, обслуживающих процесс

говорения и формирование навыков говорения, следует отводить меньшую часть урока, в то время как основную часть урока посвящать практике в говорении. Таким образом, планируя работу по обучению говорению, следует выделять три этапа в работе: языковой, речевой, коммуникативный, — соблюдая необходимый временной баланс между этапами. По утверждению Б. В. Беляева, 70 % урока следует посвящать речевой практике¹.

3. При выступлении учащихся с диалогическим или монологическим сообщением следует рекомендовать делать сообщение без обращения к печатному тексту, так как при этом имеет место не столько практика в говорении, сколько тренировка в озвучивании заранее подготовленного текста.

4. Следует широко использовать средства наглядности в качестве стимула высказывания и опоры для порождения собственного высказывания.

5. Контроль должен быть составной частью обучения говорению, для чего следует использовать тестовые задания и руководствоваться критериями оценки уровня говорения, представленными в образовательных стандартах и программах по иностранному языку.

6. Чтобы научиться разговорной речи, нужно больше говорить на изучаемом языке. Об этом важном условии овладения языком учащиеся часто забывают, общаясь между собой на родном языке, а преподаватели не обращают на это должного внимания, особенно при работе в парах и малых группах.

7. С целью стимулирования говорения на изучаемом языке полезно рекомендовать учащимся руководствоваться следующими приемами овладения устной речью:

- называйте вслух окружающие вас предметы и проговаривайте короткие фразы (по принципу «что вижу, о том говорю»);
- пересказывайте содержание прочитанного текста, просмотренного фильма;
- расскажите себе или товарищу, чем вы занимались или будете заниматься вечером, завтра, летом.

8. Так как говорение является продуктивным видом речевой деятельности, на занятиях по говорению главное внимание следует уделять формированию умений выражать собственные мысли, а не воспроизводить выученные тексты и стандартные фразы.

9. Подлинное владение умениями говорения означает, что в процессе выражения своих мыслей (или при передаче мыслей другим людям) сознание говорящего сосредоточено преимущественно на смысловой стороне речи, а не на ее форме. Поэтому система занятий должна быть направлена не на лексико-грамматическую сторону текста, а в первую очередь на формирование умений выражать свои мысли при опоре на сформированные речевые навыки.

¹ См.: Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. — 2-е изд., перераб. и доп. — М., 1965. — С. 209.

10. Чтобы быть услышанным и понятым, участнику общения рекомендуется, в частности¹:

- определить, с какой целью нужно говорить: отвечать на вопросы, излагать факты или собственное мнение, описывать, убеждать, доказывать, анализировать, оценивать и т. д.;
- продумать способ изложения информации, соответствующий цели и предметному содержанию разговора, учитывая степень владения собеседником предметным содержанием темы общения;
- следить за реакцией слушателей, чтобы внести коррективы в свое выступление.

11. Типичными ошибками в речевом поведении партнеров по общению считаются:

- неуместное использование понятий, терминов, ссылок, цитат;
- чрезмерно высокий темп речи;
- наличие смысловых разрывов и «скачков» мысли;
- неадекватность интонации, мимики и жестов, их несовпадение с содержанием высказывания;
- неуместное использование слов-паразитов, бытовой, жаргонной лексики в официальном общении.

12. Недочеты в работе преподавателя по обучению говорению заключаются в следующем:

- на говорение как вид речевой деятельности отводится мало времени;
- не выделяются этапы обучения говорению: языковой, речевой (формирование речевых навыков), коммуникативный (развитие речевых умений);
- на коммуникативный этап отводится недостаточно времени, ошибочно считается, что, например, воспроизведение выученного наизусть текста есть коммуникативное упражнение;
- объем времени, которое преподаватель отводит на свое говорение, превышает объем говорения учащимися; это делает учащихся пассивными участниками общения;
- недостаточно используются аудиовизуальные средства и компьютерные технологии в качестве источника формирования устной речи и знакомства со страной изучаемого языка.

Резюме

1. Говорение — это продуктивный вид устной речевой деятельности, с помощью которого говорящий выражает мысли и чувства на иностранном языке.

2. В основе говорения лежат произносительные, лексические, грамматические навыки, образующие основу умений говорить.

¹ См.: Основы теории коммуникации / под ред. М. А. Василика. — М., 2006. — С. 238.

Обучение говорению проводится в тесном взаимодействии с другими видами речевой деятельности. Устная речь является первичной в работе, так как умения читать и писать обусловлены умением говорить.

3. В зависимости от роли мышления в процессе говорения различают говорение репродуктивное, реактивное, инициативное. Конечной целью обучения говорению является овладение инициативной формой говорения.

4. Продуктом говорения является речевое высказывание (текст), а в качестве единицы говорения используется речевое действие (высказывание).

5. Для обучения говорению используются языковые и речевые упражнения. Они могут быть подготовленными и неподготовленными. С помощью упражнений по обучению говорению формируют диалогическую и монологическую речь, которая может быть подготовленной и неподготовленной. В качестве одного из средств обучения говорению широко используются ролевые игры, которые одновременно могут служить средством контроля уровня владения умениями говорения. Дидактические функции ролевой игры проявляются в создании адекватных условий для формирования коммуникативной и профессиональной компетенций на изучаемом языке.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте определение понятию «говорение». Почему говорение относится к числу продуктивных видов речевой деятельности?
2. Согласны ли вы с утверждением, что при взаимосвязанном обучении видам речевой деятельности приоритет должен отдаваться устной речи? Почему?
3. В чем отличие диалогической речи от речи монологической, подготовленной от неподготовленной?
4. В чем отличие языковых упражнений от речевых? Приведите примеры упражнений, предназначенных для обучения говорению.
5. С какой целью на занятиях по говорению используются ролевые игры? Приведите примеры игр.
6. Перечислите основные умения говорения, которыми предстоит овладеть учащимся в средней общеобразовательной школе.
7. Перечислите трудности овладения говорением на изучаемом языке. Каковы способы их преодоления?
8. Каковы механизмы говорения?
9. Охарактеризуйте содержание модели построения урока по обучению диалогической и монологической речи.
10. С какими трудностями учащиеся сталкиваются при овладении умениями устного общения в диалогической и монологической формах и как их можно преодолеть в процессе обучения?

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ

15.1. Цели и задачи обучения

Чтение — это рецептивный вид речевой деятельности, целью которого является извлечение и осмысление информации, содержащейся в печатном тексте.

Роль чтения в жизни человека исключительно велика, так как открывает доступ к различным источникам информации и тем самым служит одним из основных средств удовлетворения его познавательных потребностей.

На занятиях по языку чтение является и целью, и средством овладения языком. Будучи целью обучения, чтение является источником удовлетворения реальных жизненных потребностей читателя, знакомства со страной и культурой изучаемого языка, овладения будущей профессией. Последнее обстоятельство определяет выбор текстов на иностранном языке, с которыми специалисту приходится работать. Это журнальные статьи, инструкции, монографии, справочники; для филолога главным источником информации становится художественный текст. Будучи средством обучения, чтение знакомит с системой языка и способами выражения мыслей с помощью печатного текста. Справедливо считается, что степень владения иностранным языком находится в прямой зависимости от количества прочитанных текстов на этом языке. Чтение способствует активному овладению средствами общения и их использованию в речевой деятельности.

В процессе обучения чтению выделяются две его стороны: техническая и смысловая.

В основе *технической стороны* чтения лежат навыки, которые принято подразделять на две группы:

- навыки техники чтения: узнавание букв в тексте, их объединение в буквосочетания, перекодирование букв и буквосочетаний в звуки (их озвучивание во внутренней и внешней речи), узнавание акустического (графического) образа слова и словосочетания;
- навыки мыслительной обработки воспринимаемых единиц текста: соотнесение графического образа слова с его значением, догадка о значении слова, определение смысловых связей слов в предложении.

Успешность чтения как формы письменного общения зависит, в частности, от сформированности фонетических, лексических, грам-

матических навыков. Фонетические навыки способствуют узнаванию единиц языка в результате их восприятия с помощью внешней или внутренней речи. Лексические навыки обеспечивают соотнесение лексического образа слова и словосочетания с их значением, а грамматические — грамматической формы слова и словосочетания с их значением.

Что касается *смысловой стороны* чтения, то в ее основе лежат умения чтения, с помощью которых происходит понимание содержания читаемого текста. Такие умения необходимы для понимания и осмысления содержания текста. Принято выделять:

- умения, обеспечивающие полноту и точность понимания содержания текста:
 - выделить в тексте опорные слова (смысловые вехи), наиболее важные факты; факты, относящиеся к определенной теме;
 - обобщить отдельные факты, установить их иерархию (главное или второстепенное);
 - соотнести отдельные части текста друг с другом (сгруппировать факты по какому-либо признаку, найти начало и конец изложения темы и т. д.);
- умения, обеспечивающие осмысление содержания текста, т. е. глубину понимания текста как сложного речевого произведения:
 - сделать вывод на основе содержащихся в тексте фактов;
 - оценить изложенные факты;
 - интерпретировать содержащиеся в тексте факты на основе подтекста — неявно выраженных смыслов текста.

15.2. Трудности чтения

Будучи рецептивным видом речевой деятельности, чтение связано с извлечением информации из читаемого текста. Однако объем текста и сложность его лексико-грамматического оформления являются препятствием для осмысления содержания. Для преодоления таких трудностей требуется значительный запас слов и в меньшей степени — владение грамматическими структурами, с помощью которых текст образован.

Для чтения требуется владение лексико-грамматическим материалом, в 4 раза превышающим объем материала, который используется при оформлении собственного высказывания. В то же время легкость чтения по сравнению с говорением объясняется тем, что чтение направлено не на создание собственного сообщения (как при говорении), а на понимание сообщения, созданного другими. При этом возможно перечитывание текста, использование словаря и справочных материалов. Кроме того, единицы языка при чтении лучше понимаются и сохраняются в памяти благодаря наличию зрительной опоры, отсутствующей при слуховом восприятии текста.

Затруднения в чтении могут быть вызваны:

- недостаточным владением техникой чтения. Затрудняют процесс чтения, в частности проговаривание текста при чтении (шепотная речь), регрессии (механический охват зрением уже прочитанного отрезка текста — его перечитывание), малое поле зрения (отрезок текста, воспринимаемый при одной фиксации глаза);
- незнанием или непониманием описываемых в тексте событий. Предварительное знакомство с темой текста облегчает его понимание;
- наличием в тексте большого числа незнакомых слов и конструкций. Для преодоления этой трудности при выборе текста для чтения следует учитывать уровень языковой подготовки учащихся. На начальном этапе для чтения предлагаются адаптированные тексты, а на продвинутом этапе — аутентичные тексты. Лексико-грамматический и социокультурный комментарий, предворяющий чтение, снимает трудности понимания заключенного в них содержания;
- особенностями структуры текста. Источником непонимания может стать отсутствие или затруднения нахождения в тексте смысловых вех, т. е. слов и словосочетаний, несущих основную смысловую нагрузку, а также композиционная неупорядоченность материала, затрудняющая нахождение главной и второстепенной информации;
- неумением учащихся пользоваться языковой догадкой, для формирования которой следует давать специальные упражнения.

15.3. Механизмы чтения

Процесс чтения включает несколько этапов и предусматривает использование разных механизмов чтения.

1. *Побудительно-мотивационный этап.*

У читателя возникает потребность познакомиться с содержанием текста, что активизирует работу механизмов чтения.

2. *Этап восприятия текста.*

Чтение протекает в форме зрительного восприятия текста в процессе перемещения взгляда по строчкам текста. Такое перемещение происходит скачкообразно с остановками взгляда. Опытный чтец делает 2—3 остановки на строчке, которые используются для осмысления содержащейся между остановками информации.

Время, затраченное на остановки взгляда в процессе чтения, составляет **время чтения**. В результате подсчета времени чтения определяют скорость чтения, так как на долю движения взгляда приходится всего 5—7% времени.

Отрезок текста, который воспринимается за одну остановку взгляда, называют **полем чтения**. Чем сложнее текст и меньше опыт

чтеца, тем меньше поле чтения и больше времени затрачивается на остановку взгляда на строчке текста. Во время остановки возможно перечитывание текста и обращение к дополнительным источникам информации, облегчающим понимание читаемого (например, к словарю), что замедляет скорость чтения.

Движение взгляда по строчке может прерываться:

- регрессиями (перечитыванием текста). Количество регрессий у опытного чтеца невелико (1 — 2 на несколько строк), но возрастает у неопытного чтеца;
- забеганием вперед (прогнозированием информации). По нескольким начальным буквам угадывается все слово, а по нескольким словам — предложение.

Вероятностное прогнозирование может проходить на языковом и речевом уровнях. Прогнозирование на языковом уровне базируется на приобретенном в процессе обучения языковом опыте. Прогнозирование на речевом уровне базируется на жизненном опыте учащихся и уровне их интеллектуального развития.

Восприятие текста завершается *узнаванием* лексико-грамматического содержания текста. Оно происходит в результате сличения слова с образом-эталоном, который хранится в *долговременной памяти*. В результате узнавания устанавливается значение слова и его грамматическая форма. У опытного чтеца этот процесс автоматизирован. Внимание зрелого чтеца сосредоточено преимущественно на содержании читаемого, но не на его форме.

В процессе восприятия текста ведущая роль отводится механизмам внутреннего проговаривания и вероятностного прогнозирования.

Чем хуже владение языком и сложнее воспринимаемый текст, тем большее значение имеет работа *механизма проговаривания* в процессе восприятия, которая может быть реализована в виде шепотной речи. На работу механизма оказывают влияние также навыки чтения на родном языке. Интерференция здесь проявляется в орфоэпических ошибках при обозначении графических знаков соответствующими им звуками, делении предложения на синтагмы.

Что касается механизма вероятностного прогнозирования (антиципации), то с его помощью осуществляется предвосхищение, догадка читающего о содержании текста на уровне его структурного оформления и смысла. Для развития механизма вероятностного прогнозирования используются типовые упражнения:

Определите значение слова по его первым буквам.

Прослушайте начало предложения и догадайтесь о его возможном продолжении.

Определите содержание текста по его заглавию и др.

3. Этап смысловой переработки информации.

Осмысление содержания текста происходит на уровне значения слова, словосочетания, предложения и текста в целом. За единицу

смысловой переработки извлеченной из текста информации принимается **синтагма** — группа слов, объединенных по смыслу.

Можно говорить о двух уровнях понимания текста в процессе смысловой переработки информации: *уровне значения и уровне смысла*. На первом уровне происходит понимание значения языковых единиц, на втором — смысловое восприятие содержащейся в тексте информации: сначала фактов, передаваемых языковыми средствами (предметное понимание), затем объединение словесного и предметного понимания (детальное понимание) и, наконец, понимание смысла текста, заключенной в нем идеи, авторского замысла (критическое понимание). Следствием критического понимания становится способность дать оценку содержащейся в тексте информации.

В процессе смыслового восприятия текста в нем выделяются смысловые вехи (смысловые опорные пункты) и устанавливается связь между ними.

Характеристика понимания текста с психологической и методической точек зрения была предложена З. И. Клычниковой (1983), которая выделила семь уровней понимания при чтении текста: 1) уровень слова, 2) словосочетания, 3) предложения, 4) текста с общим пониманием, 5) текста с детальным пониманием, 6) понимание содержательной информации, 7) понимание побудительно-волевой информации. Последний уровень понимания свидетельствует о способности читателя оценить текст в социальном и культурном контекстах. Основным принципом выделения уровней понимания, по З. И. Клычниковой, является движение мысли от установления значения отдельных слов к смыслу сообщения в целом.

4. Этап оценки уровня понимания текста.

На этом этапе устанавливается уровень понимания содержания текста учащимися. Основными показателями понимания текста являются полнота, точность, глубина понимания прочитанного.

15.4. Виды чтения

Существуют различные критерии выделения видов чтения. Виды чтения выделяются в зависимости от цели, которую ставит перед собой читатель, и приемов чтения, которыми он при этом пользуется, т. е. от способов реализации цели. С точки зрения способа реализации цели виды чтения выделяются по скорости переработки информации (быстрое/медленное), по использованию логических операций (аналитическое/синтетическое), по способу преодоления языковых трудностей (переводное/беспереvodное) и др.

В отечественной методике широко используется классификация видов чтения С. К. Фоломкиной (2005), которая предложила характеристику видов чтения в зависимости от решаемых задач: просмотр текста (просмотровое чтение), ознакомление с его основным содер-

жанием (ознакомительное чтение), детальное проникновение в содержание текста (изучающее чтение), поиск нужной информации (поисковое чтение).

Каждый вид чтения предполагает достижение коммуникативной задачи, определяемой целью, с которой должна быть использована извлекаемая из текста информация. Конечной целью обучения чтению является формирование опытного (зрелого) чтеца, что предполагает владение всеми видами чтения и способность перехода от одного вида к другому в зависимости от изменения цели чтения.

Таблица 1 дает представление об особенностях чтения опытного и неопытного чтецов.

Таблица 1. Особенности чтения

Опытный чтец	Неопытный чтец
Внимание в процессе чтения сосредоточено на содержании текста	Внимание сосредоточено преимущественно на форме текста (значении его отдельных лексико-грамматических единиц)
Читатель владеет разными видами чтения и варьирует скорость чтения в зависимости от вида чтения при высоком уровне понимания текста (75 — 100 %)	Читатель в недостаточной степени владеет разными видами чтения при невысокой скорости чтения и уровне его понимания (50 — 75 %)
Чтение и смысловая переработка информации взаимосвязаны, поэтому чтение протекает в быстром темпе	Сначала читается фрагмент текста, затем происходит осмысливание прочитанного, что отрицательно сказывается на скорости чтения и понимании прочитанного
Внутреннее проговаривание в процессе чтения автоматизировано, имеет сокращенную форму и лишено фонации, т. е. произнесения звуков, что обеспечивает скорость чтения	Чтение сопровождается проговариванием прочитанного, внутренняя речь преобразовывается в шепотную речь, что замедляет процесс чтения
Перечитывание текста имеет место лишь при возникновении трудностей с его пониманием и установке на его запоминание и воспроизведение	Перечитывание сопровождает процесс чтения вне зависимости от цели чтения
Единицами восприятия текста являются словосочетание, предложение, абзац	Единицей восприятия текста является слово

Ознакомительное чтение.

Это чтение с установкой на общий охват содержания текста. Так обычно читают художественную литературу, газетные статьи, когда они не являются объектом специального изучения.

Ознакомительное чтение относится к числу наиболее распространенных видов чтения, роль которого повышается в связи с расширением мирового информационного поля. «Этим умением, — утверждал Л. В. Щерба, — должен обладать всякий образованный человек, но оно особенно необходимо научным работникам, студентам, а также тем, кто должен следить за иностранной литературой в той или иной области»¹.

Перед читателем стоит задача в результате знакомства с текстом извлечь содержащуюся в нем информацию. Переработка информации совершается последовательно и непроизвольно, а ее результатом является овладение содержащейся в тексте информацией, представление о развитии сюжета, поступках персонажей. Внимание читателя сосредоточено на содержании текста, но не на его языковом оформлении. Лишь опытный чтец и специалист-профессионал в процессе чтения часто непроизвольно отмечает языковые и стилистические особенности текста, что сближает ознакомительное чтение с изучающим.

Для достижения цели достаточно понимания 75 % текста, если остальные 25 % не входят в число ключевых положений, существенных для понимания его содержания.

Темп ознакомительного чтения умеренный — 150 — 180 слов в минуту. Для формирования умений ознакомительного чтения рекомендуется использовать большие по объему тексты, несложные в языковом отношении, с небольшим количеством избыточной информации и незнакомых слов (в пределах 5 % общего количества).

Умения ознакомительного чтения включают следующие:

- прогнозировать содержание текста по заголовку, началу текста;
- выделить в тексте смысловые вехи и опоры;
- прочитать текст по абзацам и выделить предложения, несущие основную и дополнительную информацию;
- обобщить информацию, содержащуюся в абзацах, в единое смысловое целое;
- догадываться о значении ключевых слов и обходить незнакомые слова, не препятствующие пониманию основного содержания.

Изучающее чтение.

Это чтение с установкой на максимально полное и точное понимание содержащейся в тексте информации. Извлекаемая информация рассчитана на ее запоминание и последующее использование в раз-

¹ Щерба Л. В. Преподавание иностранного языка в средней школе. Общие вопросы методики / под ред. И. В. Рахманова. — М., 2002. — С. 115.

ных видах деятельности (не только речевой). Поэтому это чтение медленное, сопровождающееся остановками и перечитыванием фрагментов текста, проговариванием текста не только про себя, но и вслух с целью лучшего понимания и запоминания, а также часто переводом и письменной фиксацией частей текста.

В процессе изучающего чтения решаются основные задачи:

- восприятие языковых средств текста и их точное понимание;
- извлечение из текста полной фактической информации;
- осмысление извлеченной информации.

Изучающее чтение отличается большим количеством перечитываний фрагментов текста, чем при других видах чтения, установлением смысла текста путем анализа языковой формы, выделением наиболее важных частей текста и их проговариванием с целью лучшего запоминания для последующего воспроизведения, обсуждения, использования в дальнейшей работе.

Хотя чтение протекает в более медленном темпе по сравнению с другими видами чтения, его нижний предел, по мнению специалистов, составляет 50—60 слов в минуту. Более медленный темп превращает чтение текста в его расшифровку, часто с пословным переводом отдельных лексических единиц.

Результатом изучающего чтения является полное (90—100%) и точное понимание всех основных фактов (их непонимание ведет к потере нити повествования в тексте, логики рассуждений автора). Второстепенные факты уточняют содержание основной информации текста.

Для этого вида чтения подбираются тексты, имеющие познавательную ценность, информативно значимые в содержательном и языковом отношении и соответствующие уровню языковой подготовки учащихся.

Конечной целью изучающего чтения часто рассматривают так называемое *критическое чтение*, которое предполагает оценку прочитанного. Обоснованная оценка невозможна без полного и точного понимания текста, уяснения замысла и позиции автора, знания литературных приемов и особенностей авторского стиля. Таким образом, чтение с критической оценкой основано на чтении с полным пониманием текста. Чтение с критической оценкой предполагает высокий уровень развития умений чтения и способности анализировать содержание текста, которое зависит не только от уровня владения языком, но и от интеллектуального развития учащегося.

Просмотровое чтение.

Этот вид чтения дает самое общее представление о содержании текста. Его целью является ответ на вопрос, о чем текст и есть ли необходимость в детальном ознакомлении с ним, и принятие решения о целесообразности дальнейшей работы с текстом.

Этот вид чтения относится к быстрым с точки зрения скорости чтения (270—280 слов в минуту).

Следует заметить, что важное значение имеют приобретенные умения ориентироваться в тексте по его названию, заголовкам разделов, ключевым элементам текста (определениям, шрифтовым выделениям, рисункам, формулам), а также умение устанавливать предмет изложения по начальным частям текста, выводам, аннотации к тексту, оглавлению.

При формировании умений просмотрового чтения следует знакомить учащихся со структурой текста, в частности с построением типовых текстов, характерным для разных стилей речи. Такая информация будет полезна учащимся при построении ими собственных текстов в виде сочинения, аннотации, резюме, конспекта, курсовой работы.

Полнота понимания определяется возможностью определить, представляет ли текст интерес для учащегося, а также какие части текста являются наиболее важными и могут стать в дальнейшем предметом более детального изучения с использованием других видов чтения.

Для успешности просмотрового чтения необходимо владеть следующими умениями: определять тему текста, выделять в тексте смысловые опорные пункты, разбивать текст на смысловые части, устанавливать связь между смысловыми частями, определять главную мысль текста.

Таким образом, в процессе просмотрового чтения читатель движется от общего восприятия текста к определению тех его частей, которые требуют перехода на другие виды чтения. В этом смысле просмотровое чтение можно рассматривать как подготовительный этап к другим видам чтения.

Поисковое чтение.

Поисковое чтение относится к числу быстрых видов чтения (270—280 слов в минуту). Его цель — быстрое нахождение в тексте нужной информации (фактов, определений, статистических данных и др.). Читателю известно, что такая информация содержится или может находиться в данном тексте (газете, книге, статье).

При поисковом чтении читатель заранее знает, что ему надо найти в тексте. Поэтому он сразу же обращается к определенным его частям в поисках ответа на интересующие его вопросы. Так, задавшись целью получить информацию о сводке погоды, читатель обратится к соответствующему разделу газеты, а не будет читать ее от первой до последней страницы.

Найденная информация осмысливается уже в ходе изучающего чтения, в то время как другая информация опускается, как не представляющая интерес для читателя в данном случае.

По приемам работы поисковое чтение сходно с просмотровым. Однако при просмотровом чтении объектом работы является весь текст, который прочитывается в быстром темпе с установкой получить ответ на вопрос: о чем текст? Поисковое и просмотровое чтение

предполагают наличие умений ориентироваться в логико-смысловой структуре текста, выбирать из него нужную информацию по определенной теме, объединять информацию из разных текстов по интересующим вопросам. В учебных целях поисковое чтение выступает скорее как упражнение, выполняемое по заданию преподавателя. Поэтому оно обычно является сопутствующим компонентом при развитии других видов чтения. В то же время владение умением поискового чтения является важной частью самостоятельной научной работы.

15.5. Эффективность чтения

Показателями эффективности чтения являются его скорость, полнота и глубина понимания текста, гибкость.

Важным показателем сформированности навыков чтения является *скорость чтения*, на которую влияют:

- количество остановок взгляда на отдельных частях текста в процессе чтения;
- охват взглядом частей текста во время остановки;
- количество регрессий во время чтения (неопытный чтец совершает 10 — 15 перечитываний частей текста из 100 слов).

Следует, заметить, что скорость чтения зависит не только от владения навыками чтения, но от цели чтения и трудности текста.

В «Словаре лингводидактических терминов» (Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics) Jack C. Richards и Richard Schmidt утверждается, что чтение зрелого чтеца характеризуется следующей скоростью чтения:

- медленная скорость (изучающее чтение с целью получить детальное представление о содержании текста и извлечь 80 — 90 % информации) — 200 — 300 слов в минуту;
- средняя скорость чтения (ознакомительное чтение с целью установить общее содержание текста, основную мысль и важные факты/детали, т.е. извлечь 70 — 75 % информации текста) — 250 — 500 слов в минуту;
- быстрая скорость (поисковое и просмотровое чтение с целью извлечь 50 % информации) — 800 и более слов в минуту.

Эти показатели скорости чтения нам представляются завышенными.

Полнота понимания — это количественный показатель информации, извлекаемой из текста. Для измерения полноты понимания используются такие условные единицы, как факт или предикат текста.

Если все факты, содержащиеся в тексте, принять за 100% и подсчитать количество фактов, извлеченных читателем из текста, то полноту понимания можно установить с помощью формулы:

$$\frac{\text{Количество извлеченных фактов}}{\text{Общее количество фактов}} \times 100.$$

Точность понимания характеризует качественную сторону восприятия информации. Она устанавливается с помощью вопросов, которые позволяют судить о правильности понимания содержащихся в тексте фактов.

Глубина понимания проявляется в характере интерпретации читателем извлеченной из текста информации и устанавливается в ходе беседы, ответов на вопросы, выполнения тестовых заданий. Глубина понимания зависит не столько от уровня владения языком, сколько от фоновых знаний читателя, его интеллектуальных способностей.

Гибкость чтения — способность читателя менять вид и стратегию чтения (выбор операций смыслового восприятия, осмысления и интерпретации содержащейся в тексте информации) в зависимости от целей чтения и особенностей изложения материала в тексте (повествование, рассуждение, описание), его структуры и лексико-грамматического оформления.

Именно гибкостью чтения объясняется тот факт, что при прочих равных условиях (одинаковые цели чтения, стиль и жанр текста) опытный чтец прочитывает текст быстрее и с большей эффективностью, чем неопытный, поскольку опытный чтец читает разные части текста с разной скоростью и использует разные приемы чтения.

Таким образом, обучать гибкости чтения — одна из целей занятий. Для формирования гибкости чтения, в частности, рекомендуется читать текст в двух режимах: с установкой сначала на ознакомление с его содержанием, а затем на глубокое осмысление с последующим изложением и обсуждением информации.

15.6. Содержание обучения чтению

Содержание обучения чтению на разных этапах овладения языком находит обоснование в Федеральном государственном образовательном стандарте и в программах по иностранному языку.

В 2—4 классах (*начальная школа*) предусматривается чтение вслух небольших текстов, построенных на изученном языковом материале с соблюдением правильного ударения в словах, фразах, интонации в целом; чтение про себя и понимание текстов, содержащих только изученный материал, а также несложных текстов, содержащих отдельные новые слова; нахождение в тексте основной информации.

Школьники 5—9 классов (*основное общее образование*) учатся читать и понимать тексты с различной глубиной проникновения в содержание (в зависимости от вида чтения):

- с пониманием основного содержания (ознакомительное чтение);
- с полным пониманием содержания (изучающее чтение);
- с выборочным пониманием нужной или интересующей информации (просмотровое/поисковое чтение).

Содержание текстов должно соответствовать возрастным особенностям и интересам учащихся, иметь образовательную и воспитательную ценность. Независимо от вида чтения возможно использование двуязычного словаря.

В 10—11 классах (*среднее (полное) общее образование*) происходит дальнейшее развитие всех основных видов чтения аутентичных текстов: публицистических, научно-популярных, художественных, прагматических, — а также текстов из разных областей знания с учетом межпредметных связей.

К концу обучения в *бакалавриате* достигается пороговый продвинутый уровень владения чтением, близкий к свободному владению языком. Учащиеся овладевают навыками и умениями всех видов чтения на материале разных жанров литературы (учебной, научной, общественно-политической, художественной), демонстрируя при этом следующие умения:

- извлекать из текста фактическую информацию;
- выделять в тексте основную и второстепенную информацию;
- понимать подтекст и отношение автора к информации;
- определять тему и идею текста, логическую схему развертывания темы;
- при чтении художественной литературы квалифицировать способы представления информации, определять причастность автора к событиям, выражать свое отношение к прочитанному.

Тематика текстов отражает содержание разных сфер общения.

На продвинутом этапе достигается совершенный и профессиональный уровень владения чтением. Выпускники *магистратуры* демонстрируют умения углубленного чтения литературы по специальности с последующим ее анализом, рецензированием, реферированием текста, написания курсовой и дипломной работ; чтения неадаптированных текстов большого объема и сложности на уровне, близком к чтению на родном языке. Формируются и совершенствуются навыки и умения комплексного чтения, объединяющего разные виды чтения, а также достигается уровень аналитического чтения художественных текстов с углубленным лингвистическим анализом.

15.7. Приемы обучения чтению

Обучение чтению начинается с овладения *технической стороной чтения*, другими словами, с развития навыков озвучивания слов.

Приемами обучения при этом являются чтение вслух и чтение про себя, которые используются для закрепления в памяти учащихся речевых образцов и языковых моделей, имеющих в тексте. Чтение вслух постепенно уступает место чтению про себя и впоследствии привлекается главным образом для контроля произношения и совершенствования техники чтения.

Для обучения технике чтения используются следующие задания:

- озвучивание слов, словосочетаний, предложений;
- чтение предложения с постепенным увеличением его длины с последующим повторением, не глядя в текст;
- чтение текста про себя за установленный отрезок времени;
- запись слов со слуха, что укрепляет зрительно-слухо-моторные связи.

Правила чтения в английском языке включают чтение гласных в открытом и закрытом слогах, чтение дифтонгов и монофтонгов, чтение гласных в сочетании с согласным и др. К сожалению, из этих правил всегда есть исключения. Поэтому так важно приучать учащихся выверять произношение нового слова по словарю, иначе будет трудно правильно прочитать слова типа *indictment*, *bury*, *yacht*.

Для владения техникой чтения важен навык членения текста на синтагмы и их последующее объединение в звучащей речи. Следует научить предвосхищать содержание фразы по формальным признакам, указав на начало или конец синтагмы. Умение же при чтении делить предложение на смысловые части и делать между ними паузы помогает осмысленному и выразительному чтению любого текста.

Важным условием правильного чтения является также соблюдение норм иноязычной интонации. Для этого уже на первых занятиях учащиеся знакомятся с основными типами мелодических рисунков в изучаемом языке. Интонационные умения, формируемые в процессе чтения, переходят в устную речь, а также способствуют пониманию высказываний при аудировании.

Для техники чтения очень важна отработка паузации и постановка фразового логического ударения при выделении смысловых опор в тексте. Как и в русском, одна и та же фраза в изучаемом языке в зависимости от коммуникативного центра высказывания передает разный внутренний смысл фразы. Нарушение акцентной структуры фразы приводит к искаженному восприятию ее смысла. Например, фраза *We all voted in Walter's favour* с акцентированием слова *Walter* подчеркивает то, за кого мы голосовали. Выделение же слова *all* подчеркивает единодушие голосования (Фесенко, 2007).

Навыки паузации и адекватного выбора коммуникативного центра высказывания формируются при работе над техникой чтения и укрепляются по мере развития беглости чтения.

Беглость чтения относится к технической стороне чтения и лучше всего формируется при чтении текстов со снятыми трудностями. Для этого подходят адаптированные тексты, лексико-грамматическое со-

держание которых знакомо учащимся, так как это позволяет сосредоточить внимание на содержании высказывания и его прочтении в соответствии с установкой.

Обучение технике чтения может происходить следующим образом. Новый текст или фрагмент текста сначала предъявляется на слух с паузами между предложениями. Во время слухового восприятия текста учащиеся читают текст, проговаривая его про себя. Затем текст читают учащиеся, а преподаватель контролирует процесс чтения, исправляя ошибки в чтении. Затем предлагаются типовые упражнения:

- упражнения в усвоении звукобуквенных соответствий:

Найдите в тексте прописные/строчные буквы и прочитайте их.

Прочитайте слова.

Составьте слова из данных букв и прочитайте их;

- упражнения в формировании механизма узнавания слов:

Прослушайте, а затем прочитайте слова.

Впишите в слова недостающие буквы.

Прослушайте следующие слова и отметьте в тексте ударные слоги;

- упражнения в чтении отдельных предложений:

Прослушайте предложения и отметьте в тексте вертикальными черточками его смысловые части.

Заполните пропуски в предложениях словами из скобок;

- упражнения для обучения выразительному чтению:

Прослушайте текст в записи, затем прочитайте его.

Прослушайте вопросы к тексту, затем найдите в тексте ответы на них и прочитайте ответы вслух.

Прочитайте текст по ролям.

Прочитайте текст про себя, затем вслух.

При оценке техники чтения следует учитывать:

- темп чтения (количество слов в минуту);
- соблюдение норм ударения (смыслового, логического, отсутствие ударения на служебных словах);
- соблюдение норм паузации;
- использование интонационных моделей, соответствующих смыслу высказывания;
- понимание прочитанного.

Овладение техникой чтения подготавливает учащихся к работе над текстом, во время которой внимание будет сосредоточено на содержательной стороне текста.

Обучение *содержательной стороне чтения* начинается после овладения учащимися технической стороной чтения, о чем свидетельствуют осмысленное чтение вслух и способность учащихся перекодировать графические сигналы текста в звуковые образы.

Вопрос о том, с какого вида чтения — изучающего или ознакомительного — начинать обучение чтению, остается открытым. Наиболее приемлемой считается точка зрения, согласно которой обучать основным видам чтения следует параллельно, но с некоторым опережением изучающего чтения на начальном этапе.

В ходе изучающего чтения учащиеся знакомятся с элементами системы языка, а с помощью ознакомительного закрепляется пройденный материал, расширяется словарный запас и укрепляются сформированные умения и навыки в результате самостоятельного чтения разных по содержанию текстов.

Просмотровое и тем более поисковое чтение требуют от читателя значительного опыта и владения большим объемом языкового материала, поэтому в полной мере эти виды чтения используются лишь после достижения учащимися порогового уровня владения языком. В то же время на начальном этапе с отдельными приемами просмотрового и поискового чтения учащихся следует знакомить.

Уже с начальных шагов в обучении чтению учащиеся должны стремиться к овладению разными видами чтения, адекватным целям чтения.

При обучении *ознакомительному чтению* нужно учитывать, что цель этого вида чтения — знакомство с основной содержащейся в тексте информацией. Это беспереводное чтение в быстром темпе. В основе ознакомительного чтения лежат умения прогнозировать содержание текста по его названию, аннотации, оглавлению, вступлению, определять главную мысль, отделять основную информацию от второстепенной; устанавливать связь между фактами и событиями; делать вывод из прочитанного; определять новизну, важность, достоверность изложенных в тексте фактов.

Для ознакомительного чтения используются относительно большие тексты, доступные учащимся в языковом и содержательном отношении. Предпочтение отдается сюжетным повествовательным текстам. Незнакомая лексика (5—7 слов на страницу) не должна быть ключевой, вынуждающей читателя обращаться к словарю.

На начальном этапе используются адаптированные тексты, которые постепенно заменяются аутентичными.

Ознакомительное чтение рекомендуется использовать для самостоятельной работы в качестве домашнего чтения с последующим контролем уровня понимания текста на аудиторных занятиях.

В процессе обучения этому виду чтения рекомендуется использовать следующие упражнения:

- Определите, о чем говорится в тексте по его заголовку/первому абзацу.
- Найдите в тексте ответы на следующие вопросы.
- Установите основные факты, содержащиеся в тексте.
- Разбейте текст на части, озаглавьте каждую часть.
- Выпишите из текста слова, которые можно использовать в качестве опорных при обсуждении содержания текста.

Составьте вопросы к тексту.

Объясните название текста.

Передайте основное содержание текста в устной/письменной форме.

Выскажите свое мнение о прочитанном тексте.

Укажите в тексте место, где говорится о ...

Составьте перечень проблем, которые обсуждаются в тексте.

Прочитайте текст и согласитесь/не согласитесь со следующими утверждениями.

Найдите в тексте главную информацию.

Сформулируйте впечатления о содержании текста.

Определите, удалось ли автору реализовать свой замысел.

При обучении *изучающему чтению* преследуется цель максимально полного и точного понимания содержащейся в тексте информации и критического ее осмысления.

Это медленный вид чтения: имеет место перечитывание наиболее важных частей текста для лучшего их понимания и запоминания. Смысл текста устанавливается путем анализа языковой формы и обращения к словарю в случае возникающих затруднений.

В основе изучающего чтения лежат умения полно и точно понимать текст, формулировать его основную мысль, выделять смысловые вехи в тексте, следить за развитием сюжета и составлять план текста, выделять основную информацию, отделять фактическую информацию от субъективных рассуждений, переводить текст, объяснять позицию автора текста, выражать свое отношение к содержащейся в тексте информации, использовать разные способы семантизации единиц языка и содержания текста (толкование, перевод, контекст).

Для формирования умений изучающего чтения обычно используются небольшие тексты преимущественно описательного характера с высокой информационной насыщенностью. Небольшой объем текстов объясняется тем, что они предназначаются в первую очередь для аудиторных занятий и предусматривают в процессе чтения детальный и точный анализ содержащейся в тексте языковой и социокультурной информации.

Незнакомые слова в тексте, число которых составляет 5—7% от общего числа слов в тексте, поясняются с использованием перевода и беспереводных способов семантизации. Предпочтение отдается беспереводным способам.

Рекомендуется использовать следующие упражнения:

Прочитайте и передайте содержание текста (подробно, кратко).

Составьте план текста и передайте его содержание по плану.

Составьте вопросы к тексту и задайте товарищам.

Составьте резюме текста.

Найдите в тексте важную для понимания содержания информацию.

Согласитесь/не согласитесь со следующими утверждениями.

Переведите текст на родной язык.

Передайте основную мысль текста в 1 — 2 предложениях.

Восстановите прочитанный текст, используя для этого план, пункты которого даны в произвольном порядке.

Прочитайте текст и ознакомьтесь с вопросами к тексту. Отметьте номера вопросов, на которые вы не нашли ответа в тексте.

Подчеркните в тексте предложения, которые могут быть опущены без ущерба для смысла текста.

При обучении **поисковому чтению** учитывается цель этого вида чтения — нахождение в тексте или в нескольких текстах нужной информации (фактов, определений, числовых данных и др.).

Это чтение про себя, в быстром темпе, как правило, больших по объему текстов, в условиях дефицита времени. При этом всегда нужно иметь представление о том, с какой целью из текста извлекается информация.

Для поискового чтения необходимо владеть умениями ориентироваться в логико-смысловой структуре текста, извлекать из текста нужную информацию по определенной теме, объединять информацию (в том числе из нескольких текстов) по определенной проблеме, ориентироваться в тексте, выдвигая рабочую гипотезу, прогнозировать содержание текста на основе известных понятий, терминов, имен собственных, фактов.

Формирование умений поискового чтения обеспечивают следующие упражнения:

Определите тему, проблему текста.

Прочитайте текст и ответьте на вопрос: нашли ли в нем освещение следующие проблемы?

Прочитайте аннотацию к тексту. Определите, соответствует ли она содержанию текста на основе знакомства с оглавлением, выводами, основными положениями текста.

Найдите в тексте абзацы, раскрывающие содержание его темы.

Найдите в тексте факты, которые отвечают на поставленные вами вопросы.

Укажите в тексте место, где говорится о ...

Найдите в тексте определение следующего понятия.

Найдите в тексте абзац, в котором говорится о ...

Просмотрите текст. Укажите факты, которые относятся к теме ...

Найдите в тексте цитаты из произведений других авторов и обоснуйте их уместность включения в этот текст.

Для поискового чтения используются тексты, отвечающие интересам учащихся и профилю их будущей специальности. Эффективность чтения зависит от уровня владения темой текста и языком.

При обучении **просмотровому чтению** учитывается цель такого чтения — получить общее представление о читаемом тексте, его теме и круге вопросов, которые в нем рассматриваются.

Это чтение быстрое, требует высокой квалификации чтеца и хорошего владения языковым материалом. В процессе чтения выделя-

ются наиболее информативные части текста, которые могут стать предметом дальнейшего осмысления с привлечением других видов чтения. С этой целью в тексте могут быть сделаны пометы, использованы закладки. Результатом чтения является ответ на вопрос: представляет ли данный текст интерес для читателя?

Просмотровое чтение предполагает владение умениями читать в быстром темпе, владеть беспереводными способами семантизации, в частности догадкой по контексту, ориентироваться в логико-смысловой структуре текста, извлекать из текста информацию в соответствии с коммуникативной задачей чтеца.

Учащимся могут быть предложены следующие типовые упражнения:

Сформулируйте тему просмотренного вами текста.

Выделите части текста, в которых раскрывается содержание выраженной в заглавии идеи.

Просмотрите текст. Освещаются ли в нем следующие вопросы [даются 5—6 вопросов; 2 из них обсуждаются в тексте]?

Напишите аннотацию на просмотренную вами книгу. Есть ли в тексте интересующая вас информация?

Найдите в тексте раздел, в котором дается определение следующему понятию. [Ответ на вопрос может сопровождаться схемой, иллюстрацией.]

Просмотрите один из номеров журнала «Английский язык в школе» и скажите, какие проблемы в нем освещаются. Работы каких авторов журнала вам знакомы?

Следует помнить, что чувство удовлетворения от чтения и ощущение достигнутых успехов в овладении языком учащиеся получают лишь в результате самостоятельного чтения текстов, в выборе которых велика роль преподавателя. С первых уроков учащиеся должны работать с текстом — сначала с адаптированным, а затем с оригинальным.

15.8. Текст как средство обучения чтению

Единицей обучения чтению является текст, выбор которого для занятий и приемы работы с ним часто являются решающим условием поддержания мотивации в изучении языка и овладения им.

Текстом считается законченное речевое произведение, зафиксированное в устной или письменной формах. На занятиях по чтению учащиеся имеют дело с письменным текстом, которому известный лингвист И. Р. Гальперин дает следующее определение. «Текст — это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно

обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка), и ряда сверхфразовых единств, объединенных разными типами лексических, грамматических, стилистических средств, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» (Гальперин, 1981).

Восприятие текста требует от учащихся усилий и владения умениями чтения, на формирование которых направлены действия преподавателя. Самое главное — сформировать у учащегося умение пользоваться разными видами чтения в зависимости от цели чтения и сложности текста.

Основными принципами отбора текстов для чтения является их доступность (соответствие уровню владения языком), соответствие возрасту и интересам учащихся; информативность (познавательная и профессиональная ценность текста), четкость изложения материала, связь с лексико-грамматическим материалом, изучаемым на занятиях, и возможность использовать текст для овладения другими видами общения (говорением, письмом).

Цель чтения оказывает значительное влияние на выбор текстов и на работу с ними. Для изучающего чтения на начальном этапе используются специально составленные учебные тексты из области бытового и учебного общения, тексты страноведческого содержания, отрывки из произведений художественной литературы, которые адаптируются с учетом уровня владения учащимися языком.

Эффективность работы с текстом гораздо выше, если его содержание вызывает эмоциональный отклик и сопереживание учащихся, порождает заинтересованность в развитии сюжета и в позиции автора. Этим требованиям больше всего удовлетворяют адаптированные отрывки из художественной литературы. Особенно полезны, как считают многие методисты, аутентичные тексты детективного характера с присущей им событийностью, динамичностью и легкостью прочтения.

Ознакомительное чтение предусматривает самостоятельное чтение учащимися больших по объему текстов. Тексты художественной литературы создают при этом наибольшие возможности для удовлетворения познавательных интересов из области образа жизни носителей языка. Вместе с тем художественные тексты представляют для учащихся трудности, вызванные особенностями представления в них познавательной, интеллектуальной и образной (эмоциональной) информации, особенностями авторского стиля и художественных средств. Эти трудности преодолеваются в ходе занятий, предшествующих чтению текста, и в процессе его обсуждения после прочтения учащимися.

В условиях продвинутого этапа для ознакомительного чтения предпочтение отдается текстам, ориентированным на будущую специальность учащихся.

Наиболее легкими, по мнению специалистов, являются тексты для чтения, отвечающие следующим требованиям¹: информативная содержательность; наличие в тексте одной сюжетной линии с простым и последовательным изложением событий; наличие введения, основной части, заключения; семантические связи между смысловыми частями текста, легко выделяемые при чтении, и др.

На занятиях используются как учебные, так и оригинальные (аутентичные) тексты. Первые создаются авторами учебных пособий для занятий по языку и содержат отобранный языковой материал, ориентированный на программу обучения. В то же время учебные тексты должны обладать всеми признаками текста как коммуникативной единицы: информативностью, смысловой законченностью, познавательной ценностью. Что касается аутентичных текстов, то они содержат материал, являющийся реальным продуктом носителей языка, который не предназначен специально для учебных целей, но используется на занятиях с учебной целью для формирования коммуникативной компетенции. Такие тексты могут подвергаться упрощению (адаптации) с учетом языковой подготовки учащихся. К таким текстам относятся произведения разных жанров, в том числе объявления, рекламные проспекты, вывески.

С точки зрения коммуникативной установки выделяют типы текстов, содержащих описание, повествование, рассуждение, доказательство.

15.9. Этапы работы с текстом

В работе с текстом принято выделять три этапа.

1. Предтекстовый этап.

Цель этого этапа — снять трудности понимания текста, создать необходимый уровень мотивации в чтении, сформулировать установку на работу с текстом, которая соответствует предполагаемой форме контроля понимания прочитанного и характеру последующей работы с текстом.

На этом этапе работы с текстом усилия преподавателя и учащихся направлены на преодоление трудностей:

- лингвистических, вызванных наличием в тексте единиц языка, не знакомых учащимся. В первую очередь речь идет о лексических единицах, о значении которых нельзя догадаться по контексту и которые часто являются ключевыми для понимания текста. Кроме того, снимаются возможные структурно-синтаксические и стилистические трудности понимания текстов (наличие жаргонизмов, терминов и т. д.);

¹ См.: Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие. — М., 2004. — С. 238.

- экстралингвистических — наличие в тексте фактов и явлений иноязычной культуры и относящихся к числу фоновых. Такие факты нуждаются в социокультурном комментарии. Пояснения касаются также биографии писателя — автора текста, героев, сюжета произведения, места произведения в творчестве автора текста, а также в жизни общества (научное открытие, историческое событие и т. д.).

С целью снятия трудностей лингвистического и экстралингвистического характера учащимся могут быть предложены следующие задания:

Объясните значения следующих слов.

Прочитайте/прослушайте предложение и объясните, как вы понимаете значения следующих слов.

Переведите следующие слова.

Прочитайте пары предложений. Объясните разницу в их значении.

Прочитайте предложение и скажите, о ком/чем в нем идет речь.

Определите по формальным признакам, какими частями речи являются выделенные слова.

С целью облегчить понимание текста учащимся могут быть предложены следующие задания:

Прочитайте заглавие текста и скажите, о чем/о ком в нем будет идти речь. По названию текста попытайтесь определить его содержание.

Прочитайте начальный абзац текста и скажите, что может быть в конце текста.

Прочитайте последний абзац текста и скажите, какое содержание может ему предшествовать.

Могли бы вы предположить содержание текста по имеющимся в нем иллюстрациям?

Задания, выполняемые на предтекстовом этапе, задают определенные установки на чтение, облегчают понимание текста учащимися при чтении, влияют на скорость чтения и участие в его последующем обсуждении. Примеры установок на понимание текста для чтения:

Прочитайте текст и ответьте на следующие вопросы.

Прочитайте текст, разделите его на смысловые части и озаглавьте их.

Прочитайте текст и перечислите вопросы, которые в нем поставлены.

Прочитайте текст и выделите в нем ключевые предложения, передающие основную информацию.

Прочитайте текст и передайте его содержание в нескольких предложениях.

2. Притекстовый этап.

Этот основной этап аудиторной работы с текстом. Он заключается в прочтении текста учащимися с соответствующей установкой на извлечение информации. В зависимости от задания по ходу чтения

студенты могут делать записи, выбирать правильный ответ на вопрос из возможных вариантов и т. д. Например:

При чтении текста отметьте места, раскрывающие главные положения в его содержании.

Выделите слова (словосочетания), которые передают состояние (поступки) персонажей.

Разделите текст на смысловые части и озаглавьте их.

Найдите в тексте предложения, в которых содержится:

- а) основная информация;
- б) уточняющая информация;
- в) подтекст.

В процессе чтения объясните значение новых для вас слов, грамматических структур. Попробуйте их заменить известными вам единицами языка.

3. *Послетекстовый этап.*

Работа с текстом после его прочтения предполагает:

- контроль понимания прочитанного (его полноты, точности, глубины), осуществляемый в результате выполнения заданий, которые преподаватель дал на предтекстовом этапе;
- использование содержащейся в тексте информации для развития умений говорения и письма учащихся, а также для формирования их социокультурной и профессиональной компетенций.

На послетекстовом этапе внимание обращается также на достижение углубленного постижения смысла текста и на оценку его содержания. При необходимости учащимся может быть предложено просмотреть текст, еще раз перечитать его.

Для этого могут быть предложены следующие задания:

- упражнения на более глубокое понимание содержания текста:

Руководствуясь содержанием прочитанного текста, закончите предложения, используя предлагаемые варианты ответа.

Выразите главную мысль текста.

Согласитесь/не согласитесь со следующими утверждениями.

Прокомментируйте следующие утверждения, содержащиеся в тексте.

Найдите в тексте предложения, в которых речь идет о следующих событиях;

- упражнения для обучения интерпретации текста:

Объясните, как вы понимаете следующие утверждения в тексте? Согласны ли вы с ними? Обоснуйте свой ответ.

Просмотрите текст вторично и ответьте на вопрос: достаточно ли полно освещена проблема, поставленная в тексте?

Скажите, насколько логично автор высказывает свои суждения?

Просмотрите текст. Выделите предложения, характеризующие время действия, персонажей, позицию автора.

Выразите свое отношение к прочитанному тексту.

Перечислите языковые средства, которые автор использовал для описания действующих лиц, взаимоотношений между ними.

Предложите свой заголовок и т. д.;

- упражнения в определении коммуникативного намерения автора текста:

О чем прочитанный вами текст?

Какую, на ваш взгляд, ставил цель автор текста (сделайте выбор из нескольких предложенных вариантов)?

Совпадает ли точка зрения автора на рассматриваемую в тексте проблему с вашей?

Определите коммуникативное намерение автора текста (сообщить новую информацию, оценить события, убедить читателя в чем-то);

- упражнения в определении познавательной ценности прочитанного:

Что нового для себя вы узнали из прочитанного текста?

Выделите части текста, которые вам понравились больше всего или оказались для вас наиболее значимыми. Объясните свой выбор.

Каким образом вы можете использовать информацию в тексте?

Сравните информацию, содержащуюся в тексте, со сходной информацией из других текстов. В каких текстах изложение информации представляется вам более информативным и удачным?

Составьте аннотацию к тексту, подчеркните его информативную ценность;

- упражнения на развитие умения выражать оценочные суждения о прочитанном:

Выразите свое отношение к прочитанному.

Согласны ли вы с оценкой, которую дает автор фактам, событиям, о которых идет речь в тексте?

Укажите, какие из перечисленных фактов вы узнали из текста впервые.

Укажите факты, которые вам уже известны.

Объясните, для каких целей вам может быть полезна информация, содержащаяся в прочитанном тексте.

15.10. Контроль в обучении чтению

При контроле навыков и умений чтения следует исходить из этапа обучения языку и вида чтения, который используется в ходе контроля.

Основными объектами контроля на всех этапах обучения являются:

- техника чтения (на начальном этапе): умение прочитать текст вслух с соблюдением фонетической нормы, синтагматического членения текста и интонирования речи;
- владение языковыми знаниями и умением узнавать лексико-грамматические единицы (догадываться об их значении) в процессе чтения;

- умение использовать различные стратегии чтения в зависимости от коммуникативной установки;
- умение извлекать из текста основную и дополнительную информацию с необходимой полнотой, точностью и глубиной ее понимания;
- умение определять тему текста, выделять основную и второстепенные идеи текста;
- понимание содержащейся в тексте авторской позиции, умение ее оценить;
- умение пользоваться словарем.

На *начальном этапе* для контроля используются сюжетные или описательные тексты из сферы бытового и учебного общения, тексты страноведческого содержания, адаптированные произведения художественной литературы. Объем и характер предъявления текстовой информации определяются требованиями образовательного стандарта к уровню владения учащимися языком для начального этапа и содержанием изучаемого материала.

На *основном и продвинутом этапах* используются аутентичные тексты из разных сфер общения с преимущественным вниманием к текстам, имеющим отношение к будущей профессиональной деятельности учащихся.

В качестве приемов итогового контроля сформированности умений чтения используются:

- ответы на вопросы по прочитанному учащимися тексту, свидетельствующие об умении ориентироваться в его содержании;
- пересказ содержания текста с установкой на краткое или подробное его изложение;
- выбор правильного утверждения из числа предложенных;
- изложение основной проблемы, содержащейся в тексте;
- оценка позиции автора текста;
- составление плана текста, аннотации к тексту;
- перевод отдельных фрагментов текста.

15.11. Рекомендации для преподавателя

1. Обучение чтению есть обучение одному из видов речевой деятельности, целью которого является овладение навыками и умениями извлекать из текста содержащуюся в нем информацию. Для достижения этой цели обучение чтению должно строиться как познавательный процесс. Успех в обучении во многом определяется содержанием текста. Оно должно быть значимым для учащихся, т. е. представлять для них интерес, содержать новую информацию и в то же время быть доступным для понимания.

2. Доступность текста может быть языковой и содержательной. На начальном этапе следует использовать легкие в языковом отношении тексты, в то же время содержащие и не известные учащимся языковые единицы. Только наличие трудностей, которые следует преодолеть в процессе чтения, активизирует работу мышления.

3. На начальном этапе предпочтение отдается учебным текстам, специально составленным авторами учебных пособий. Содержание таких текстов лучше усваивается в результате предварительной работы с текстом, направленной на снятие трудностей понимания. Однако следует как можно раньше переходить к работе от учебных к аутентичным текстам из разных сфер общения, в том числе к профессионально ориентированным текстам. В качестве аутентичных текстов следует использовать материалы из газет, журналов, рекламные проспекты, отрывки из художественной литературы.

Важно учить студентов использовать опоры для чтения: по заголовкам определять, о чем текст; по оглавлению или цитате из текста догадаться о его содержании; использовать иллюстрации к тексту в качестве зрительной опоры для его понимания.

4. Предтекстовая работа способствует повышению мотивации и стимулирует работу с текстом. В процессе такой работы происходит снятие лингвистических и экстралингвистических трудностей понимания текста. Важнейшей задачей этого этапа является определение цели чтения и формулирование установки: получить информацию, найти факты, содержащиеся в тексте, сравнить информацию с уже известной учащимся, высказать свое мнение о содержании текста и др. Установка на работу является важным условием целенаправленного формирования навыков и умений чтения.

5. В процессе работы с текстом следует помнить, что чтение вслух есть лишь процесс озвучивания текста, способствующий овладению техникой чтения, но не чтению как коммуникативному умению. Поэтому следует как можно быстрее переходить от чтения текста вслух к чтению про себя, поскольку при чтении вслух внимание учащихся сосредоточено, как правило, не на смысловой стороне читаемого, а на артикулировании. В результате игнорируется содержательная сторона читаемого.

На послетекстовом этапе чтение вслух может использоваться для контроля понимания прочитанного: правильное интонирование, правильное деление предложения на синтагмы, правильное логическое ударение эффективно свидетельствуют о точном понимании прочитанного. Однако не следует отводить значительную часть урока на чтение текста вслух и перевод каждого предложения. Основное время должно отводиться речевой практике — обсуждению и комментированию содержания текста, выполнению речевых упражнений.

6. Эффективность овладения умениями чтения во многом зависит от места, которое отводится самостоятельному чтению. Обильное

самостоятельное чтение приучает учащихся работать с текстом, развивает умения чтения, обогащает лексический запас, расширяет кругозор. С этой целью следует заранее дать учащимся список текстов (книг) для самостоятельного прочтения с последующим контролем прочитанного на специально отводимых для этого занятиях.

7. Обучение чтению должно быть ориентировано на вид чтения, который используется на занятиях. Учащихся следует знакомить с разными видами чтения и приемами работы. Так, при ознакомительном чтении художественного текста во внеаудиторное время следует рекомендовать учащимся использовать следующие приемы:

- читая текст, помнить, что цель — понять основное содержание читаемого;
- встретив незнакомое слово, не обращаться сразу к словарю, а постараться догадаться о значении незнакомого слова, опираясь на знание словообразовательных моделей, контекст;
- в процессе чтения постараться найти для себя ответы на вопросы: кто? что? когда? где? почему?
- прочитав текст, мысленно восстановить сюжет (последовательность событий в произведении);
- просмотрев текст еще раз, отметить отрывки, раскрывающие основные черты главного героя (главных героев) произведения;
- опираясь на содержание текста, попытаться сформулировать идею произведения сначала мысленно, а затем в письменной форме;
- завершая работу, нужно обдумать собственное отношение к прочитанному.

8. Обучение приемам самостоятельного чтения художественного текста рекомендуется начинать на аудиторном занятии, где преподаватель знакомит учащихся с особенностями анализа текста, соответствующего разным уровням его понимания. Речь при этом может идти о реконструкции сюжета, обсуждении поступков героев, обдумывании авторской идеи и собственного отношения к произведению. Такой процесс обучения на уроке подводит учащихся к осознанному применению усвоенных приемов в ходе домашнего самостоятельного чтения. Важно использовать самостоятельное чтение как эффективную форму обучения чтению, а не только как способ обогащения словаря учащихся. Иначе развитие коммуникативной компетенции в области чтения будет малоэффективным и займет много времени. Особое внимание следует уделять обучению разным приемам извлечения информации из читаемого текста при разных видах чтения.

9. На занятиях по чтению должен проводиться контроль сформированности умений чтения на всех этапах работы с текстом. *Текущий контроль* предназначается для проверки понимания текста учащимися на языковом и смысловом уровнях. *Итоговый контроль* проводится с целью определения достигнутого уровня владения навы-

ками и умениями чтения. Для этого предлагается выполнить специальные тестовые задания.

10. В ходе обучения чтению учащихся следует знакомить со стратегиями чтения, обеспечивающими успешность владения этим видом речевой деятельности. К числу таких стратегий, в частности, относятся: догадка о значении незнакомого слова с опорой на предшествующий речевой опыт; догадка о смысле фразы из контекста при игнорировании незнакомых слов; понимание незнакомого слова на основе анализа его структуры (корень, приставка, суффикс).

Однако этими стратегиями не следует злоупотреблять, поскольку иногда это приводит к отказу учащихся пользоваться словарем для проверки своих контекстуальных догадок и предположений.

11. Обучение чтению на иностранном языке должно строиться с опорой на опыт учащихся в чтении на родном языке, так как при этом происходит перенос умений и навыков чтения.

Резюме

1. Чтение является рецептивным видом речевой деятельности по восприятию и пониманию письменного текста. Оно входит в сферу коммуникативной деятельности людей, реализуя в ней одну из форм общения — письменную. Целью чтения является получение и переработка информации, содержащейся в тексте. Одна из основных целей обучения иностранному языку заключается в формировании навыков и умений извлекать информацию из печатного текста в процессе чтения, что позволяет учащимся пользоваться приобретенным опытом как для овладения языком, так и для последующей профессиональной деятельности. В связи с этим можно говорить о чтении одновременно как о средстве овладения языком, так и о цели обучения языку.

2. Чтение имеет техническую и коммуникативную стороны. Понимание прочитанного есть процесс проникновения в содержание текста. На понимание при чтении влияют такие факторы, как информационная насыщенность текста, его структура, языковой опыт учащегося, знание/незнание описываемых в тексте событий и явлений.

3. К основным механизмам чтения относятся внутреннее проговаривание, вероятностное прогнозирование (на смысловом и вербальном уровнях), языковая догадка.

4. Виды чтения классифицируются в зависимости от цели чтения (изучающее, ознакомительное, просмотровое, поисковое) и способа реализации цели (подготовленное — неподготовленное, переводное — беспереvodное, со словарем — без словаря, аудиторное — домашнее (самостоятельное)).

5. На занятиях по обучению чтению используются языковые и речевые упражнения, выбор которых определяется видом чтения и

этапом работы с текстом (предтекстовый, притекстовый, послетекстовый).

6. Для контроля достигнутого учащимися уровня владения навыками и умениями чтения предлагаются контрольные задания, оформленные в виде тестов и предназначенные для работы на разных этапах обучения языку.

Контролируются полнота, точность и глубина понимания прочитанного. Полнота понимания — это количественная мера информации, извлеченная читателем из текста. Единицей понимания при этом является факт. Точность понимания характеризует качественную сторону восприятия информации. О ней судят по адекватности восприятия содержащейся в тексте информации на языковом и смысловом уровнях. Глубина понимания проявляется в интерпретации читателем извлеченной из текста информации. Она зависит от уровня фоновых знаний по теме текста, способности анализировать содержание текста.

Полнота и точность понимания свидетельствуют о понимании на уровне значения содержащейся в тексте информации, а глубина понимания — на уровне смысла текста.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что такое чтение? К какому виду речевой деятельности относится чтение: продуктивному или рецептивному? Обоснуйте свой ответ.
2. Какие навыки и умения чтения следует формировать на занятиях?
3. Чем отличается начинающий чтец от опытного? По каким признакам можно судить о степени сформированности у учащихся умений чтения?
4. Какие виды чтения вы знаете? Чем они отличаются друг от друга?
5. Охарактеризуйте этапы работы с текстом. Какие виды упражнений могут быть использованы?
6. Какие требования предъявляются к текстам для чтения?
7. Какие приемы контроля чтения вам известны? Приведите примеры тестовых заданий по контролю достигнутого уровня чтения.
8. Какова роль техники чтения в обучении чтению как виду речевой деятельности? Согласны ли вы с утверждением, что чтение вслух способствует лишь формированию технических навыков чтения?
9. Составьте план урока по обучению чтению и обсудите его на занятии.
10. Как вы можете оценить ваш уровень владения чтением как формой письменного общения на основании дескрипторов «Европейского языкового портфеля»?

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ

16.1. Цели и задачи обучения

Письмо — это вид продуктивной речевой деятельности, обеспечивающий выражение мысли с помощью принятой в языке системы письма (графических знаков).

Письмо включает как техническую сторону написания текстов (графика, орфография, пунктуация), так и сам процесс и результат общения, реализуемый в виде письменного текста.

С методической точки зрения целесообразно разграничивать эти две стороны письма, поскольку техническая и коммуникативные стороны письма имеют свои цели и приемы обучения.

В основе технической стороны фиксации речи лежат следующие навыки:

- правильного изображения знаков письма (букв) (навыки графические);
- изображения букв четким, ровным и красивым почерком (навыки каллиграфические);
- правильного перекодирования звуков речи в знаки письма (навыки фонетические, орфографические);
- разметки предложения или текста при помощи точек, запятых, восклицательного и вопросительного и других пунктуационных знаков для более точного оформления мысли в графической форме (навыки пунктуационные).

Умение составлять из слов тексты базируется на перечисленных выше навыках письма, а также на навыках выбора лексических единиц в соответствии с темой общения (лексические навыки) и выбора грамматических моделей для оформления высказывания (грамматические навыки).

Для продуктивного письменного общения необходимы следующие общие умения:

- создавать тексты разных жанров;
- выражать суждения, комментировать события и факты, используя в письменном тексте аргументы и эмоционально-оценочные языковые средства;
- создавать вторичные тексты (реферат, аннотация, рецензия, резюме);
- делать учебные записи с целью организации собственной речевой деятельности;

- формулировать главную (основную) мысль прочитанного/прослушанного текста;
- доказывать какие-либо положения, оценивать факты с привлечением аргументов и др.

Обучение письму является целью и средством овладения языком. В качестве цели обучения предусматривается формирование навыков и умений выражать мысли в письменной форме в зависимости от содержания высказывания, т. е. пользоваться письмом как средством общения. Будучи средством обучения, письмо и письменная речь являются источником овладения средствами языка (фонетическими, лексическими, грамматическими, стилистическими и др.) и технической стороной письменной речи.

16.2. Особенности письма и говорения

Письмо тесно связано с устной речью, в то же время оно вторично по отношению к устной речи, так как возникло на ее основе в качестве способа хранения речевых произведений, запечатлевших знания, опыт, культурные особенности и традиции носителей языка.

Некоторые особенности письма в сопоставлении с говорением отражены в приведенной таблице 2.

Таблица 2. Отличия между говорением и письмом

Говорение	Письмо
Контактный вид речевой деятельности. Говорящий видит реакцию слушающего на его речь и может свое высказывание регулировать, используя для этого повторы, сокращения, переходы от одной темы к другой, регулировать темп речи	Дистантный вид речевой деятельности. Пишущий может лишь предугадать реакцию читателя, поэтому письменный текст должен быть более четко структурирован, логически организован, последователен
Ограничение времени, свойственное спонтанной речи, не позволяет говорящему планировать свою речь долгосрочно, поэтому его высказыванию свойственно использование разговорных форм, клише, не всегда строгое следование задуманному	Пишущий имеет возможность долгосрочно планировать свою речь, поэтому она более логична и нормативна. Пишущий имеет возможность подобрать точное слово, разнообразить лексический состав высказывания, обращаться к справочникам и словарям

Говорение	Письмо
Говорящий в качестве невербальных средств использует паузы, интонацию, подкрепляя свое высказывание мимикой и жестами	Пишущий лишен возможности использовать невербальные средства общения, характерные для устной речи. В качестве источников выразительности он использует пунктуацию, логическую последовательность в построении текста, а также изобразительные средства наглядности

Таким образом, письмо, в отличие от говорения, дистантно, заранее планируется, по существу монологично, рассчитано на зрительное (обычно отсроченное) восприятие с возможностью многократного прочтения написанного, процесс более медленный, так как связан с фиксацией текста в графической форме.

Письменному тексту присущи особые качества, которые следует учитывать при обучении письму: нормативность, глубина, логичность, полнота, композиционная стройность речевого произведения, что достигается более продуманным выбором слов и грамматических форм по сравнению с устной речью, а также за счет использования различных средств выделения (подчеркивания, шрифт, цвет), членения текста на абзацы.

16.3. Механизмы письма

Процесс письма подобен процессу говорения, так как в их основе лежит проговаривание текста сначала во внутренней, а затем во внешней речи. Однако если проговаривание в процессе устного общения является способом выражения мыслей, то при письме проговаривание является исходным моментом фиксации речи в виде письменного текста.

Процесс создания письменного высказывания включает несколько этапов.

Замысел высказывания. Возникает потребность в письменном оформлении речи. Автор определяет цель высказывания — запись собственной речи в виде письма, заявления, сочинения, статьи (создание первичного текста) либо запись чужой речи — составление конспекта, реферата, плана, изложения (создание вторичного текста).

Планирование высказывания. Формируется план высказывания и его построения (композиции), а также происходит отбор из долговременной памяти единиц языка для оформления высказывания.

Вне зависимости от замысла высказывания его планирование происходит с участием внутренней речи, которая имеет разную степень интенсивности, что определяется сложностью текста и уровнем владения языком.

Реализация высказывания. Представляет собой оформление речевого замысла в виде письменного текста.

Контроль. Автор текста проверяет точность реализации своего замысла, вносит в текст исправления и дополнения, чтобы достичь цели общения.

Особую роль при письме имеет владение фонетическими навыками, так как процесс письма предусматривает перекодирование звучащей речи в графическую. Скорость письма меньше скорости проговаривания, поэтому изложение мыслей в письменной форме отстает от внутреннего проговаривания. Это создает предпосылки для более тщательного продумывания языковой стороны речи.

Реализация высказывания в форме письменного произведения обеспечивается работой следующих механизмов.

Механизм осмысления (или установления смысловых связей) выражается в установлении смысловых связей между понятиями, затем связи между членами предложения, которая определяется логикой событий и единицами языка, отобранными для передачи информации. Наконец, это связь между данным и новым, т. е. между темой и ремой высказывания.

Механизм упреждающего синтеза. Благодаря действию этого механизма пишущий, во-первых, проговаривает во внутренней речи единицы языка, которые планирует использовать при оформлении высказывания; во-вторых, в процессе произнесения слов предвидит последующие слова и формы связи между ними; наконец, представляет себе дальнейшее развитие замысла в пределах не только одной фразы, но и высказывания в целом.

Механизмы памяти, роль которой во всех видах коммуникации чрезвычайно велика. Особенно важную роль в письменной речи играет кратковременная (оперативная) память, так как при фиксации речи в виде текста предмет высказывания должен постоянно удерживаться в памяти. Таким образом, оперативная память служит средством организации и удержания информации, предназначенной для ее использования в письменном общении.

16.4. Содержание обучения письму

Содержание обучения письму направлено на достижение различных уровней владения языком, требования к которым зафиксированы в образовательных стандартах и программах по иностранному языку для разных этапов, уровней и профилей обучения.

Овладение письмом как формой общения на *начальном* и *основном этапах обучения* предусматривает развитие следующих умений:

- делать выписки из текста;
- писать короткие поздравления с днем рождения, другими праздниками, заполнять бланки;
- писать личное и деловое письмо, сообщая сведения о себе в форме, принятой в стране изучаемого языка, и осуществляя при этом определенные коммуникативные намерения (запрос сведений/данных, информирование, предложение, побуждение к действию и др.);
- излагать содержание прочитанного или прослушанного иноязычного текста в виде тезисов, обзора;
- фиксировать и обобщать информацию, полученную из разных источников;
- составлять тезисы или развернутый план выступления;
- описывать события, факты, явления;
- сообщать и запрашивать информацию, выражая собственное мнение/суждение;
- создавать письменное монологическое высказывание на предложенную тему на основе прочитанного или прослушанного текста;
- создавать собственный письменный текст, относящийся к учебной, социально-культурной и официально-деловой сферам общения (сочинение, заявление, объяснительная записка и т. д.).

На *продвинутом этапе обучения* достигается профессиональный уровень владения навыками и умениями письма. Учащиеся должны уметь:

- составлять рефераты (монографический и обзорный), резюме;
- писать научную работу (курсовую, выпускную квалификационную);
- оформлять научный текст в соответствии с требованиями жанра (цитировать источники, оформлять справочно-библиографический аппарат научной работы);
- писать рецензию с элементами лингвостилистического анализа художественного текста; написать или заполнить деловую бумагу: заявление, объяснительную записку, анкету, автобиографию и т. д.

16.5. Обучение технике письма

Овладение технической стороной письма предполагает усвоение учащимися иноязычной графики (совокупности способов изображения букв, буквосочетаний), каллиграфии (искусство писать красиво), орфографии и пунктуации.

Основными качествами технической стороны письма являются разборчивость (удобочитаемость) букв и скорость письма.

Правильное начертание букв и соединение элементов письма во многом зависит от навыков письма на родном языке, которые переносятся на изучаемый язык и часто являются причиной интерференционных ошибок и затруднений. Владение техникой письма является предпосылкой овладения письмом как формой общения.

1. Обучение графике.

Обучение графической стороне письма происходит в процессе знакомства со звуками изучаемого языка и буквами, которые эти буквы обозначают. При этом решаются задачи: а) знакомства с алфавитом, б) овладения звукобуквенными соответствиями и в) установления связи между разными вариантами произношения каждой буквы. Первая задача тесно связана с обучением технике чтения, так как при ее решении используются одинаковые психологические механизмы.

Для русскоязычных учащихся трудности представляют следующие особенности графики английского языка: наличие печатных и написанных от руки букв; наличие прописных и строчных букв, которые не всегда совпадают в графическом оформлении; способы соединения прописных букв на письме.

Отметим трудности овладения иноязычной графикой российскими учащимися вследствие межъязыковой интерференции:

- в двух языках (родном и изучаемом) буквы пишутся одинаково, но произносятся по-разному. Например, *p* (англ. «пи») и *p* (рус. «эр»). Буква *n* в русском языке произносится «нэ», а в языках, имеющих латинскую графику, — «эн»;
- буквы в двух языках близки по произношению, но пишутся по-разному. Например, *m* (англ. «эм») и *m* (рус. «эм»);
- начертание букв, отсутствующих в родном (русском) языке учащихся: *Gg, Ff, Jj, Ll, Qq, Rr, Vv, Ww, Zz, Yy*;
- написание безударных гласных и оглушение согласных в конце слова в русском языке, отсутствующие во многих языках и являющиеся причиной графических ошибок: *God* > гот;
- одной фонеме соответствуют разные буквы. Например, английской фонеме [i:] соответствуют буквы *e* (*he*), *ee* (*green*), *ea* (*read*), *ie* (*field*), *ei* (*receive*).

Правильность начертания букв и соединительных элементов зависит прежде всего от графики родного языка и языка-посредника

Обучение графике полезно проводить в следующей последовательности:

- демонстрация и чтение прописной и строчной буквы в изолированном положении;
- написание буквы на классной доске с объяснением написания буквы. Для этого желательно, чтобы доска имела специальную разлиновку в виде двух линий с косой чертой под углом 65°;

- объяснение различий между отдельными элементами буквы и похожими на них элементами букв родного языка;
- чтение буквы в изолированном виде и в контексте слова;
- запись буквы учащимися в тетради и их чтение;
- тренировка в воспроизведении буквы в контексте слова с целью формирования навыка.

При установлении звуко-буквенных соответствий возникают трудности из-за разночтения буквы в разных позициях. Для преодоления таких трудностей рекомендуется прибегать к звуко-буквенному и слоговому анализу в такой последовательности: произносим слово — затем слоги — отдельные звуки — соответствующие им буквы — графические слоги — целое слово в письменной форме.

В качестве упражнений предлагаются следующие типовые задания:

Напишите элементы буквы по образцу.

Спишите отдельные буквы и слова с книги или с доски.

Запишите строчные и прописные буквы под диктовку.

Запишите гласные/согласные буквы под диктовку.

Запишите буквы по алфавиту.

Запишите буквы, соответствующие предлагаемому звуку.

Выпишите из текста буквы, соответствующие глухим/звонким звукам.

Выпишите из текста слова, в которых один и тот же звук обозначается разными буквами.

Укажите в тексте слова с одинаковыми морфемами.

Напишите диктант и назовите буквы, которые произносятся по-разному.

Важным условием предотвращения графических ошибок является доведение работы по обучению графике до уровня графического навыка.

2. Обучение каллиграфии.

На занятиях по каллиграфии внимание должно быть сосредоточено на формировании навыков написания букв и соединении их в слове.

Показателем индивидуальной манеры письма является *почерк*, особенности которого, сформированные на родном языке, учащиеся стремятся перенести на изучаемый язык. Формирование почерка не является основной целью обучения языку, но преподаватель может влиять на почерк учащихся путем объяснения допускаемых учащимися на письме каллиграфических ошибок, являющихся отступлением от каллиграфической нормы, принятой в изучаемом языке, и затрудняющих разборчивость письменного текста. Другими словами, преподаватель должен показать, как техническая сторона письма может привести к коммуникативному сбою.

Следует также знакомить учащихся с особенностями почерка, которые определяются специфической формой написания отдельных букв (заостренностью или округлостью), сжатостью или растянуто-

стью элементов буквы, расстоянием между буквами, отрывным или безотрывным письмом, наклоном, величиной букв и др.

Следует обратить внимание учащихся на то, что качество почерка определяется отчетливостью написания отдельных букв и словосочетаний, наклоном букв, способом соединения букв между собой. Почерк становится неразборчивым при очень быстром письме.

Наиболее распространенным приемом обучения каллиграфии является запись букв на доске с объяснением поэлементного написания буквы, сравнение букв по высоте и соединению с другими буквами, а также написания сходных букв в родном языке.

При обучении каллиграфии необходимо использовать специальные упражнения:

Напишите элементы буквы по образцу.

Спишите отдельные буквы с печатного текста.

Запишите строчные и прописные буквы.

Запишите буквы по алфавиту.

Выпишите из текста буквы, соответствующие предъявляемым звукам.

3. Обучение орфографии.

Орфография (правописание) — это исторически сложившаяся система правил написания слов и их значимых частей, которые используются в письменной речи. В современную орфографию входят правила обозначения звуков буквами, слитное, раздельное и дефисное написание слов, употребление прописных и строчных букв, перенос слов. На занятиях по орфографии овладение орфографической нормой происходит на основе правил и следования образцовому написанию.

Для преодоления орфографических трудностей на письме полезно познакомить учащихся с принципами, которые положены в основу правописания на изучаемом языке. При обучении английскому языку таких принципов три.

Морфологический принцип основной: общие для родственных слов морфемы сохраняют на письме одинаковое написание, хотя могут произноситься по-разному в зависимости от фонетических условий. Например: *please* [pli:z], *pleasure* ['plezə], *pleasant* ['pleznt]; *nature* ['neɪtʃə], *natural* ['nætʃrəl].

Фонетический принцип означает написание слов так, как они произносятся: *he*, *my*, *bit*.

Исторический принцип означает написание согласно традиции. Например: *sew* [səʊ], *sewed* [səʊd], *sewn* [səʊn].

Орфографические правила в случае их необходимости вводятся по мере знакомства учащихся со словами, где они встречаются, или с соответствующими грамматическими формами. Преодоление орфографических трудностей происходит в процессе занятий по лексике, работе над составом слова.

При введении новых слов и объяснении орфографических трудностей следует максимально использовать средства наглядности в виде

таблиц, схем, знакомящих с написанием слов. Следует постоянно контролировать формирование орфографических навыков и исправлять орфографические ошибки. Особенно внимательно нужно относиться к коррекции ошибок, которые могут отрицательно сказаться на успешности письменного общения. При коммуникативной направленности обучения значимыми считаются ошибки, которые препятствуют общению, затрудняют его.

Типовые упражнения в формировании орфографических навыков:

Спишите текст и вставьте пропущенные буквы.

Восстановите правильную форму слова.

Вставьте пропущенные в слове буквы.

Сгруппируйте слова по звуко-буквенным составляющим.

Сгруппируйте слова по общему корню и запишите их.

Сгруппируйте слова из данного списка по частям речи.

Выпишите из текста слова, означающие действия.

Образуйте существительные от следующих глаголов.

Повторите за преподавателем слова (предложения) и запишите их в тетради.

Закончите начатые слова.

Сгруппируйте слова по общему корню/суффиксу/префиксу.

Основными приемами обучения орфографии являются списывание и запись текста в форме диктанта.

Диктант — это вид письменной работы, запись учащимися воспринимаемого на слух или зрительно текста. Диктант для обучения орфографии предполагает владение не только техникой письма, но и умениями воспринимать текст на слух. Текст диктуется преподавателем и записывается в тетрадях учащимися. Сначала преподаватель читает текст целиком, затем каждое предложение читает дважды в среднем темпе речи. При чтении текста не следует допускать его словного представления.

На занятиях по орфографии для преодоления орфографических ошибок следует рекомендовать учащимся пользоваться орфографическими словарями и вести запись слов, в которых чаще всего допускаются ошибки.

Важно подчеркнуть, что хотя орфография, каллиграфия, пунктуация считаются технической стороной письма, они оказывают большое влияние на успешность коммуникации: неправильно или неразборчиво написанное слово, неправильная пунктуация могут привести к коммуникативному сбою, о чем, в частности, очень ярко написано в книгах «Eats, Shoots and Leaves» (Lynne Truss, 2003) и «Accommodating Broccoli in the Cemetery or Why can't anybody spell?» (Vivian Cook, 2005). Сознательно допуская пунктуационные и орфографические ошибки в заголовках, английские авторы заостряют проблему коммуникативной и общекультурной значимости техники письма.

16.6. Обучение письму как продуктивному виду общения

Основной целью обучения письму является формирование умений создавать письменные тексты разной сложности: первичные (фиксация собственной речи) и вторичные (запись чужой речи).

К жанрам первичных текстов относятся статьи, доклады, сочинения. Вторичными текстами называются письменные работы, основная цель которых состоит в изложении содержания первичных текстов. Жанрами вторичных текстов являются план, конспект, реферат, аннотация, рецензия, изложение.

Успешность создания письменных текстов во многом определяется:

- сформированностью навыков письма (графических, орфографических, лексико-грамматических);
- наличием автоматизмов перехода от звукового к графическому коду;
- владением материалом по теме общения, который предстоит преобразовать в письменной форме;
- условием создания письменного текста (в аудитории, дома, в процессе аудирования исходного текста либо чтения книги).

Формированию умений письменной речи способствует выполнение языковых и речевых упражнений.

Примеры *языковых упражнений*:

Ответьте в письменной форме на вопросы к предложению.

Выберите правильный ответ на вопрос и запишите свой ответ.

Вставьте в предложение пропущенные слова, части слова.

Преобразуйте утвердительное предложение в отрицательное, активную форму предложения в пассивную.

Перескажите предложение и запишите его.

Расширьте или сократите предложения.

Объедините несколько предложений в одно, выбирая правильные средства связи.

Выпишите из текста предложения с ключевыми словами, которые раскрывают тему текста.

Озаглавьте абзацы текста.

Читая текст, выпишите из него ключевые слова, определения, толкования понятий, фразы с характеристикой персонажей.

Озаглавьте абзац текста, затем составьте план текста.

Речевые упражнения могут носить характер репродуктивных и продуктивных.

Упражнения в репродукции содержания исходного текста с использованием опор (ключевых слов, речевых формул, таблиц, заголовков к тексту):

Воспроизведите текст (печатный или воспринятый на слух) по ключевым словам.

Перескажите текст, исключая из него второстепенную информацию, затем запишите текст.

Перепишите текст, исключив из него предложения, не передающие основную информацию;

Письменно изложите содержание текста с опорой на заголовки, подзаголовки, план.

Составьте текст с использованием цепочки логически связанных предложений.

Составьте письменно вопросы к тексту.

Дополните или сократите текст.

Трансформируйте диалогический текст в монологический.

Охарактеризуйте действующих лиц с опорой на содержание текста.

Упражнения в продукции письменного текста с опорой на изобразительную наглядность или на приобретенный опыт:

Дайте описание зрительного ряда репродукции, фотографии, фрагмента фильма.

Напишите сочинение на предложенную тему.

Напишите изложение с использованием зрительного ряда.

Напишите рецензию на фильм, видеофильм, другое средство наглядности.

Изложите содержание прослушанного текста.

Объясните в письменной форме значение речевых образцов социокультурного характера (логоэпистем), встречающихся в тексте.

Составьте письменную оценку выступлений учащихся на предложенную преподавателем тему.

Напишите рецензию на статью, фрагмент учебного пособия.

Напишите сочинение на предложенную тему; составьте дружеское (официальное) письмо на предложенную тему.

В методической литературе существует также детальная классификация языковых и речевых упражнений в письме с учетом наличия и характера опор, сложности содержания и структуры письменного текста¹.

Остановимся подробнее на некоторых видах речевых упражнений.

Изложение — это вид речевого упражнения, письменный пересказ (воспроизведение) прочитанного (прослушанного) текста/видеоизображения. При написании изложения могут использоваться средства наглядности, сопровождающие вербальный текст и образующие зрительную опору, которая способствует лучшему пониманию текста и передаче его содержания в письменной форме.

Для изложения используются произведения разных стилей (художественные, научные, публицистические) и жанров (повествование,

¹ См.: Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие. — М., 2004. — С. 256 — 264.

описание, диалог, рассуждение, доказательство). Текст для изложения может быть прослушан в записи, прочитан преподавателем или учащимися самостоятельно. На начальном этапе желательно, чтобы содержание текста было связано с изучаемой на занятиях темой общения, а языковой материал не выходил за пределы пройденного на уроке. Незнакомые слова должны быть разъяснены в ходе предъявления текста, однако допускается некоторое количество неизвестных слов, которые объясняются учащимся с опорой на предшествующий языковой опыт либо с помощью перевода.

Методика работы над изложением сводится к нескольким этапам, в ходе которых преподаватель:

- дает установку на работу (уточняет характер воспроизведения текста, время, отводимое на работу);
- объясняет неизвестные слова и реалии, встречающиеся в тексте;
- читает текст;
- проводит подготовительную работу с текстом: задает вопросы по содержанию текста, предлагает упражнения на закрепление лексико-грамматического материала;
- повторно читает текст.

Написать изложение может быть предложено в качестве домашнего задания, что сэкономит учебное время. В этом случае используются технические средства обучения.

Наиболее рациональным и эффективным способом оценки качества выполнения любой письменной работы является их проверка преподавателем и последующий разбор с обобщением типичных ошибок. Важным этапом формирования и совершенствования умений письма является работа учащихся над своими ошибками.

К числу творческих видов упражнений в изложении текста в письменной форме относятся также следующие задания:

Изложите содержание исходного текста кратко.

Изложите только одну сюжетную линию.

Изложите текст от лица одного из персонажей.

Сформулируйте основную мысль текста и обоснуйте ваше мнение.

Составьте вариант возможного развития сюжета.

Более высокого уровня владения языком требуют задания, предусматривающие изложение содержания радио- и телепередачи, газетной заметки, запись прочитанного текста в форме письма к другу, статьи в газету. Такие задания являются изложениями творческого характера и по жанру близки к сочинению.

Сочинение — это вид письменного задания, предусматривающий изложение учащимся собственных мыслей по поводу прочитанного, увиденного, услышанного, своих переживаний, суждений с привлечением собственного жизненного опыта. Сочинение является эффективным способом выражения мыслей в письменной форме. Его

следует использовать на всех этапах обучения с постепенным усложнением темы задания и способа его выполнения.

Сочинение представляет собой более творческий вид задания по сравнению с изложением. Творчество учащихся проявляется в самостоятельном определении композиции работы и в выборе языковых средств оформления текста. (На начальном этапе преподавателем могут быть предложены единицы языка, которые следует использовать в тексте сочинения.) Подготовка учащихся к сочинению включает выполнение языковых и речевых упражнений.

Поскольку материал в тексте сочинения может быть представлен в виде описания, повествования или рассуждения, выделяются следующие виды сочинений.

Сочинение - повествование представляет собой изложение событий во времени. Такое сочинение считается наиболее простым способом формулирования мыслей по сравнению с описанием или рассуждением. В повествовательном тексте автор стремится передать ход событий. При этом следует уловить причинно-временную последовательность в развитии событий и показать характер смены действий, что требует правильного употребления времен в процессе повествования. К особенностям рассказа о событии следует отнести его композицию, которая обычно содержит вступление, начало изложения события, его развитие, развязку, заключение. Популярной темой таких сочинений является рассказ о проведении свободного времени, о семье, о местности, откуда приехали учащиеся.

Сочинение - описание представляет собой текст, в котором словесно характеризуется предмет, пейзаж, обстановка и т.д. Для описательного сочинения требуется большее количество лексем, чем для повествования, так как в описании значительное внимание уделяется признакам и свойствам описываемого предмета или явления.

Сочинение - рассуждение предполагает характеристику частей целого в их логической последовательности, описание не только предмета или действия, но и мотивированности того, на каком основании дается такое описание. Это наиболее трудный вид сочинения. Он требует предварительной подготовки учащихся: составления плана отбора речевого материала для аргументирования выдвигаемых положений, составления заключительной части в форме кратких выводов, обоснования своей точки зрения на обсуждаемую проблему.

Сочинение-рассуждение может быть написано в форме письма, статьи, отзыва или рецензии. Сочинение на начальном этапе обычно связано с пройденным на занятиях материалом и невелико по объему, принадлежит к одному из жанров письменной речи.

С самого начала обучения следует вести целенаправленную работу по овладению учащимися языковыми средствами, характерными для жанра повествования, описания, рассуждения. Целесообразно

начинать с жанра повествования как наиболее легкого для учащихся. Следует иметь в виду, что тексты в учебнике для начального этапа в большинстве своем представляют описание города, семьи, внешности человека. Так, можно предложить учащимся написать сочинение о своем родном городе. Материалом могут служить репродукции картин, фотографии, а на продвинутом этапе — произведения художественной литературы и тексты по специальности.

Работе над сочинением предшествует предварительная работа: составление плана, отбор языкового материала, а на начальном этапе — устное воспроизведение текста на уроке.

Важнейшей составляющей формирования продуктивных умений письма является знакомство учащихся со структурой абзаца (главное предложение, опорные предложения), типами абзаца (повествование, описание, сравнение и контраст, причина и следствие, иллюстрация), с лингвистическими средствами организации связи внутри абзаца и между абзацами.

Частное (бытовое) и деловое письмо — это жанр письменной речи, для написания которого необходимо владеть разными функциональными стилями речи, а также эпистолярными формулами: обращением, приветствием, извинением, выражением благодарности, заключением, т. е. умениями оформлять текст письма в соответствии с нормами речевого этикета, принятыми в иной культуре. Правильное оформление адреса на конверте также входит в обучение бытовому письму.

После прохождения каждой темы учебника целесообразно предлагать учащимся написать сочинение в форме письма, в котором они могут рассказать о своей жизни, учебе, своей семье, городе в форме обращения к другу из страны изучаемого языка с использованием материала учебника и личного опыта.

Овладение умением составлять деловое письмо на занятиях по практике языка обычно поводится в рамках обучения деловому общению. Цель делового письма — передача информации, которая может стать источником знаний для адресата, а также побуждением к деятельности в сфере профессионального общения, установления деловых контактов.

Написание деловых писем базируется на умениях и навыках написания частного бытового письма, которые формируются уже на начальном этапе обучения. С этой целью в деловых письмах используются приобретенные знания эпистолярных формул языка, речевого этикета. В деловом письме наглядно проявляется общая культура, грамотность, компетентность пишущего, что позволяет адресату составить представление об авторе письма как о личности, с которой предполагается вести дело.

Тренировка в написании личного или делового письма предполагает организацию следующих этапов работы и выполнение соответствующих упражнений:

- этап ознакомления со структурой и содержанием личных/деловых писем:

Прочитайте образец (образцы) личного/делового письма и определите тему письма/цель письма/характер взаимоотношений между корреспондентами (старые/новые друзья; коллеги; деловые партнеры и т. п.).

Прочитайте образец (образцы) личного/делового письма и обратите внимание на особенности композиции письма (как оформлено начало/окончание письма).

Прочитайте образец (образцы) личного/делового письма и обратите внимание на особенности оформления адреса, обращения, прощания, в частности на их расположение на странице и т. п.

Изучите образец (образцы) личного/делового письма и обратите внимание на стилистические особенности их оформления.

Сравните особенности написания личного/делового письма на русском и на изучаемом языках;

- этап тренировки в оформлении частей письма в соответствии с принятыми нормами и правилами страны изучаемого языка:

Оформите письмо, выбрав из ряда предложенных уместное вступительное обращение и заключительную формулу вежливости с учетом уровня формальности письма и характера взаимоотношений между корреспондентами.

Заполните пропуски в личном/деловом письме уместными формулами вежливости.

Составьте письмо, восстановив логический порядок следования его композиционных частей.

Составьте личное/деловое письмо, опираясь на предложенную схему/ключевые слова.

Прочитайте письмо и исправьте ошибки в его оформлении с учетом национально-культурной специфики адресата;

- этап самостоятельного написания личного/делового письма:

Прочитайте «полученное» письмо и определите, какая информация (данные) понадобятся для ответа.

Составьте план (черновой вариант) письма.

Перечитайте черновой вариант письма и внесите необходимую коррекцию.

Напишите личное/деловое письмо в соответствии с предложенной ситуацией общения / в ответ на предложенное письмо.

Как уже упоминалось, тексты писем следует тщательно проверять, разяснять ошибки и предлагать учащимся индивидуальные задания по их исправлению.

Реферирование или *резюме текста* как вид письма заключается в извлечении из прочитанного текста основной содержащейся в нем информации с последующим ее письменным изложением в кратком виде. *Аннотирование* — это максимально краткое изложение письменного текста — статьи, книги, лекции — в письменной форме. На занятиях по языку знакомство с приемами реферирования и анно-

тирования текста является одной из задач обучения письменной речи преимущественно на продвинутом этапе обучения.

В последнее время стал также широко использоваться термин *прессе* (от фр. *précis* — краткое изложение) для обозначения реферата, содержащего изложение исходного текста в заданном количестве слов. Основной принцип составления такого реферата — максимум информации при минимуме слов.

Определяющими для фиксирования информации в коммуникативных целях являются следующие умения реферирования:

- членение текста на законченные смысловые части и установление смысловых отношений между отдельными частями;
- нахождение в каждой части смысловых вех, передающих основную информацию;
- обобщение фактов, содержащихся в тексте;
- формулирование выводов, полученных автором исходного текста;
- лексико-грамматическая перефразировка текста.

Формированию навыков и умений реферирования способствует выполнение следующих типовых упражнений:

Выпишите из текста ключевые положения, термины, клише.

Сократите отдельные предложения за счет избыточной информации.

Найдите в тексте информацию о Объясните смысл ключевой информации.

Составьте список проблем, затронутых в тексте.

Перескажите текст кратко.

Выпишите основные положения, содержащиеся в тексте.

Определите позицию автора текста и поясните ее со ссылками на текст.

Составьте план текста.

Восстановите текст по ключевым словам.

Составьте резюме текста.

16.7. Контроль в обучении письму

В процессе контроля письменной речи следует руководствоваться требованиями образовательного стандарта, предъявляемыми к навыкам и умениям письма, и программами по иностранному языку для разных этапов, профилей и уровней обучения. Рекомендуется использовать тестовые задания в пособиях для изучающих иностранный язык, с помощью которых определяются:

- адекватность речевого поведения тестируемого при решении коммуникативных задач в области:
 - репродукции — умение записывать основное содержание предъявляемого текста;

— продукции — умение построить письменное монологическое высказывание на предложенную тему в соответствии с коммуникативной установкой;

- владение программным языковым и речевым материалом, необходимым для письменного общения в рамках пройденных тем и ситуаций общения.

Для самооценки уровня владения письменной речью учащиеся могут воспользоваться Европейским языковым портфелем для изучающих иностранные языки.

Критериями оценки сформированности межкультурной коммуникативной компетенции в области письма являются следующие:

- владение различными письменными жанрами;
- соблюдение норм изучаемого языка (лексических, грамматических, стилистических);
- разнообразие и уместность использования языковых средств общения (в частности, учет национально специфических особенностей оформления письменного текста и умение строить письменное высказывание с учетом уровня формальности общения);
- умение правильно оформлять абзац как единицу письменного текста;
- умение строить письменное высказывание логично, последовательно, используя адекватные средства связи между предложениями и абзацами;
- владение техническими навыками письма (орфографическими, пунктуационными, каллиграфическими).

Заслуживает внимание перечень профессионально ориентированных умений учителя иностранного языка в области письменного общения, составленный в соответствии с рекомендациями авторов «Европейского языкового портфеля» (2003). Приведем примеры некоторых профессионально значимых умений:

- я умею исправлять орфографические, грамматические и лексические и стилистические ошибки профессиональной области, если тема мне знакома;
- я умею делать разносторонний лингвистический анализ любого сложного текста;
- я умею писать комментарии и давать критическую оценку письменным работам учащихся;
- я могу приводить примеры, иллюстрирующие тонкие межкультурные различия слов и понятий родного и изучаемого языка;
- я могу исправить едва различимые неточности стилистического или культурного характера;
- я могу писать рецензии на проведенное учащимся исследование.

16.8. Рекомендации для преподавателя

1. Получившая за последние годы практическая направленность в обучении языку и утверждение, что овладение языком есть в первую очередь овладение устной иноязычной речью, часто приводят к тому, что на занятиях по практике языка часто недостаточное внимание уделяется письму, особенно на начальном этапе обучения. Между тем роль письма на занятиях исключительно велика, ее недооценка замедляет процесс овладения языком в целом. Важно учитывать, что умения письма, в частности умение излагать свои мысли логично, связно и последовательно, оказывают благотворное влияние на формирование умений говорения. Поэтому с первых уроков учащиеся наряду с устной речью должны овладевать навыками и умениями выражать свои мысли в письменной форме.

2. Для овладения умениями письма следует широко использовать приемы списывания текста, различные формы диктанта. Диктанты, роль которых в овладении языком часто недооценивается, наряду с формированием навыка сознательной (немеханической) записи текста развивают внимание к интонации, с которой произносится текст, к его грамматической структуре, орфографии и графике, умению пользоваться слуховыми и зрительными опорами в процессе коммуникации. Опыт свидетельствует, что недостаточное внимание к письменным упражнениям замедляет процесс избавления учащихся от орфографических ошибок.

3. Обучение письму должно быть направлено на формирование умений создавать первичные (сочинение, статья, текст доклада, рецензия курсовая работа) и вторичные (изложение, реферат и др.) тексты. Последовательность работы с текстом определяется этапом обучения и профессиональными интересами учащихся.

Формирование продуктивных умений создавать письменные тексты должно начинаться с изучения структуры и видов абзаца как базовой единицы письменного текста, а также типов связи внутри абзаца и между абзацами.

Следует знакомить учащихся с особенностями разных жанров письменной речи, координируя занятия по практике языка с занятиями по стилистике и культуре речи. Необходимо определить приоритет жанров письменной речи для разных этапов и профилей обучения и предлагать задания на составление учащимися собственных текстов разного жанра.

4. Следует проводить регулярный контроль формирования навыков и умений. Письменные работы нужно тщательно проверять, обобщать типичные ошибки и предлагать задания для коррекции индивидуальных ошибок.

При оценке уровня сформированности умений письма учащихся необходимо учитывать адекватность представленного текста цели,

сформулированной в задании; полноту отражения содержания текста-источника; точность передачи информации текста-источника; логичность и связность изложения информации; владение языковым и речевым материалом; соблюдение национально-культурных норм оформления письменного текста.

5. Среди недочетов в обучении письму могут быть выделены следующие:

- преподаватель исправляет орфографические и другие ошибки в письменных работах учащихся, но не объясняет их причины или не предлагает учащимся исправить отмеченные ошибки и выполнить дополнительные упражнения по их устранению;
- преподаватель не обращает внимания на графические и каллиграфические ошибки, недооценивая коммуникативную значимость таких ошибок. В результате они закрепляются и затрудняют понимание письменной речи учащихся. Орфографические и каллиграфические навыки, наряду с графическими, следует формировать уже на начальном этапе. При этом надо иметь в виду, что многие ошибки связаны с влиянием графических навыков, переносимых из родного на изучаемый язык. В связи с этим преподаватель должен иметь представление о графической системе родного языка учащихся и предусматривать трудности, которые возникают у учащихся при овладении графической и орфографической системой изучаемого языка.

6. В качестве источника для письменных работ следует широко использовать современные технологии обучения, в том числе аудио- и видеоматериалы, компьютерные программы.

Резюме

1. Письмо включает как техническую, так и коммуникативную стороны. В основе владения письмом лежат графические, орфографические, каллиграфические, пунктуационные, лексико-грамматические навыки.

2. Письмо, будучи продуктивным видом речевой деятельности, является умением выражать мысли (свои и чужие) в письменной форме, т.е. создавать первичные и вторичные тексты.

3. Письмо является целью и средством обучения. Будучи средством обучения, умения письма используются для овладения системой языка, его лексическими, грамматическими, стилистическими средствами. Будучи целью обучения, они используются для создания учащимися текстов и фиксации речи других людей.

4. Основным средством овладения письмом является создание учащимися письменных текстов. На начальном этапе преимущественное внимание уделяется записи текстов в виде диктанта, изложения, составлению плана, а на продвинутом — сочинениям, написанию

рефератов, аннотаций, курсовой и выпускной квалификационной работы.

5. Тестирование является наиболее распространенной и эффективной формой текущего и итогового контроля владения письменной речью. Полезно также использовать приемы самоконтроля.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Каковы психологические механизмы письменной речи?
2. В чем сходство и различие между письмом и говорением?
3. В чем отличия между письмом как целью и средством обучения языку?
4. В чем состоит техника обучения письму?
5. Какие трудности могут возникнуть при обучении графике и орфографии?
6. Назовите основные умения письма.
7. Какие из перечисленных видов письменных заданий вы предложите вашим ученикам на начальном и продвинутом этапах обучения: диктант, резюме текста, сочинение, изложение, план текста, аннотация?
8. Каковы основные параметры оценки письменной речи?

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- Азимов Э. Г., Шукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М., 2009.
- Аракин В. Д.* Сравнительная типология английского и русского языков. — М., 2008.
- Артемов В. А.* Психология обучения иностранным языкам. — М., 1969.
- Баранников А. В.* Содержание общего образования: компетентностный подход. — М., 2012.
- Барышников Н. В.* Профессиональная межкультурная коммуникация. — Пятигорск, 2010.
- Беляев Б. В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам. — 2-е изд., перераб. и доп. — М., 1965.
- Бил И. Л.* Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы. — М., 1998.
- Бовтенко М. А.* Компьютерная лингводидактика: учеб. пособие. — М., 2005.
- Богатырев В. Е.* Введение в теорию межкультурной коммуникации: курс лекций. — М., 2009.
- Болдырев В. Е.* Введение в теорию межкультурной коммуникации. — М., 2009.
- Брунер Дж.* Психология познания. — М., 1977.
- Бурая Е. А., Галочкина И. Е., Шевченко Т. И.* Фонетика современного английского языка. Теоретический курс: учебник. — М., 2006.
- Верецагин Е. М.* Психологические и методические характеристики двуязычия (билингвизма). — М., 1969.
- Верецагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. — М., 1990.
- Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / [В. П. Григорьева, И. А. Зимняя, В. А. Мерзлякова и др.]. — М., 1985.
- Воробьев В. В.* Лингвокультурология (теория и методы). — М., 1997.
- Гак В. Г.* Русский язык в сопоставлении с французским. — 2-е изд., перераб. — М., 1988.
- Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие. — М., 2004.
- Гальперин И. Р.* Текст как объект лингвистического исследования. — М., 1981.
- Гез Н. И., Фролова Г. М.* История зарубежной методики преподавания иностранных языков. — М., 2008.

Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Речевая коммуникация: учебник. — М., 2009.

Гусева А. В. Формирование социокультурной компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению (школа с углубленным изучением иностранных языков, французский язык). — М., 2002.

Грейс Г. П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. XVI. — М., 1985.

Гудков Д. Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения. — М., 2000.

Гуревич В. В. Теоретическая грамматика английского языка. Сравнительная типология английского и русского языков. — М., 2008.

Дистанционное обучение / под ред. Е. С. Полат. — М., 1998.

Дмитриевский А. С. Формирование интонационных умений у будущих лингвистов-преподавателей на основе межкультурного подхода. — М., 2011.

Европейский языковой портфель для старших классов общеобразовательных учреждений / Н. Д. Гальскова, К. М. Ирисханова. — М.; СПб., 2001.

Европейский языковой портфель для филологов (преподавателей языка, письменных и устных переводчиков) / сост. К. М. Ирисханова. — М., 2003.

Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. — СПб., 2005.

Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество. — М., 1998.

Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода к образованию. — М., 2004.

Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. — М.; Воронеж, 2001.

Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. — М., 1987.

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

Колкер М. Я., Устинова Е. С., Еналиева Т. М. Практическая методика обучения иностранному языку: учеб. пособие. — М., 2004.

Комова Т. А. Сопоставительная лингвокультурология. Великобритания—Россия. — М., 2010.

Компьютерная лингводидактика: теория и практика: курс лекций / М. А. Бовтенко, А. Д. Гарцев и др. — М., 2006.

Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии. — М., 2010.

Коряковцева Н. Ф. Европейский языковой портфель для России — новая образовательная технология в области обучения иностранным языкам: учеб. пособие по курсу «Теория обучения иностранным языкам». — М., 2009.

Лаврова О. А. Совершенствование фонологической компетенции в процессе подготовки лингвистов. — М., 2010.

Ланидус Б. А. Проблемы содержания обучения в языковом вузе. — М., 1986.

Ларина Т. В. Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. — М., 2009.

Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. — М., 2003.

- Леонтьев А. А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избр. психологические труды. — М.; Воронеж, 2001.
- Лурия А. Р.* Язык и сознание. — Ростов н/Д, 1998.
- Мамонтов А. С.* Лингвокультурные основы обучения языку как средству межкультурной коммуникации. — М., 2010.
- Манухина Ю. В.* Формирование социолингвистической компетенции в процессе овладения формулами речевого этикета. — М., 2006.
- Маслова В. А.* Лингвокультурология. — М., 2004.
- Мильруд Р. П.* Методика преподавания английского языка. — М., 2007.
- Миньяр-Белоручев Р. К.* Методический словарь: Толковый словарь терминов методики обучения языкам. — М., 1996.
- Миролюбов А. А.* История отечественной методики обучения иностранным языкам. — М., 2002.
- Московкин Л. В.* Методологические аспекты лингводидактики и методики обучения языку: пособие для студентов и аспирантов. — СПб., 2002.
- Мусницкая Е. В.* 100 вопросов к себе и к ученику. — М., 1996.
- Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ. пособие / [Е. А. Маслыко и др.]. — Минск, 2001.
- Нечаев Н. Н.* Опыт применения теории поэтапного формирования умственных действий в преподавании иностранных языков в вузе. — М., 1989.
- Новые государственные стандарты по иностранному языку. 2—11 классы // Образование в документах и комментариях. — М., 2004.
- Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. — М., 2000.
- Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. — М., 2003.
- Оршанская Е. Г., Ипполитова Н. А.* Культура речи учителя иностранного языка. Педагогическая риторика. — М., 2004.
- Основы теории коммуникации / под ред. М. А. Василика. — М., 2006.
- Пальмер Г.* Устный метод обучения иностранным языкам: пер. с англ. — М., 1960.
- Пассов Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М., 1991.
- Пассов Е. И.* Программа — концепция коммуникативного иноязычного образования. — М., 2000.
- Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. — М., 2010.
- Перфилова Г. В.* Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковой вуз). — М., 2011.
- Пиз А.* Язык телодвижений: пер. с англ. — Н. Новгород, 1992.
- Полат Е. С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М., 1998.
- Программа основного общего образования по английскому языку. 5—9-й классы. — М., 2007.
- Рахманов И. В.* Обучение устной речи на иностранном языке. — М., 1980.
- Сафонова В. В.* Изучение языков межкультурного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. — Воронеж, 1996.

Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. — М., 1991.

Синица Ю. А. Устное и письменное деловое общение (английский язык). — М., 2003.

Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи. — М., 1981.

Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. — М., 2009.

Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс. — М., 2010.

Стернин И. А. Модели описания коммуникативного поведения. — Воронеж, 2000.

Сысоев П. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. — М., 1991.

Сысоев В. П. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий. — М., 2010.

Сэпир Э. Язык. Введение в изучение речи. — М., 1993.

Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур. — М., 2007.

Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М., 2000.

Тимашева О. В. Введение в теорию межкультурной коммуникации. — М., 2009.

Традиции и новации в методике обучения иностранным языкам. Обзор основных направлений методической мысли в России / под ред. Л. В. Московкина. — СПб., 2008.

Ушинский К. Д. Собрание педагогических трудов. — М., 1953—1954.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования / Министерство образования и науки РФ. — Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/fgos>.

Фесенко Е. А. Об обучении самостоятельной фонетической интерпретации текста и чтению вслух // Вестник МГЛУ. — 2007. — Вып. 516.

Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. — М., 2005.

Формановская Н. И. Культура общения и речевой этикет. — М., 2002.

Формановская Н. И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. — М., 2002.

Фролова Г. М. Грамматика английского языка для школьников и поступающих в вузы. — Обнинск, 2013.

Фролова Г. М. Teaching Nonverbal Communication in the FL Classroom // English at School. — 2010. — Вып. 2 (30).

Фролова Г. М. Использование ситуаций ролевого общения для профессионально-методической подготовки студентов. — М., 1987.

Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвострановедение в теории и практике обучения иностранным языкам. — Саранск, 1993.

Халева И. И. Основы теории понимания иноязычной речи (подготовка переводчиков). — М., 1989.

Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. — М., 1972.

- Цатаурова И. А., Петухова А. А.* Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам: учеб.-метод. пособие. — М., 2004.
- Шейлз Д.* Коммуникативность в обучении современным языкам. — Страсбург, 1995.
- Щепилова А. В.* Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному: автореф. дис. ... докт. пед. наук. — М., 2003.
- Щерба Л. В.* Преподавание иностранного языка в средней школе. Общезадачные вопросы методики / под ред. И. В. Рахманова. — М., 2002.
- Щерба Л. В.* Языковая система и речевая деятельность. — Л., 1974.
- Шукин А. Н.* Теория обучения речевому общению. — М., 2012.
- Шукин А. Н.* Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учеб. пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. — М., 2011.
- Шукин А. Н.* Методы и технологии обучения иностранным языкам. — М., 2014.
- Шукин А. Н.* Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. — 4-е изд. — М., 2010.
- Шукин А. Н.* Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. — М., 2009.
- Языкова Н. В.* Практикум по методике обучения иностранным языкам. — М., 2012.
- Brosnahan L.* Russian and English Nonverbal Communication. — М., 1998.
- Brown G.* Teaching by Principle. — Cambridge, 2005.
- Ek J. A. van.* Objectives for Foreign Language Learning: Council of Europe. — Strasbourg, 1986. — Vol. I.
- Fox K.* Watching the English: the Hidden Rules of English Behaviour. — L., 2005.
- Harmer J.* The Practice of English Language Teaching. — L., 2005.
- Hedge P.* Teaching and Learning in the Language Classroom. — Oxford, 2011.
- Littlewood W.* Communicative Language Teaching. — Cambridge, 1981.
- Nunan D.* Practical English Language Teaching. — N.Y., 2003.
- Nuttall C.* Teaching Reading Skills in a Foreign Language. — Heinemann, 2000.
- Pachler N.* Learning to Teach Modern Foreign Languages in the Secondary School. — L., 2009.
- Vaughan-Rees M.* Test Your Pronunciation. — L., 2004.
- Underhill A.* Sound Foundations. — Macmillan, 1998.
- Ur P.* A Course in Language Teaching. — Cambridge, 2006.
- Widdowson S.* Teaching Language as Communication. — Oxford, 1979.
- Woods D.* Teacher Cognition in Language Teaching. — Cambridge, 1996.
- Wright T.* The Role of Teachers and Learners. — Cambridge, 1987.

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
-------------------	---

ЧАСТЬ I. ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Глава 1. Методика преподавания иностранных языков как учебная, научная и практическая дисциплина	6
1.1. Методика как учебная дисциплина	6
1.2. Методика как научная дисциплина	8
1.3. Методика как практическая дисциплина	12
1.4. Связь методики с другими науками	13
Глава 2. Система обучения иностранным языкам	17
2.1. Система обучения и системный подход	17
2.2. Понятие «профиль обучения»	19
2.3. Процесс обучения	21
2.4. Современные технологии обучения	23
2.5. Средства обучения	26
Глава 3. Подходы к обучению языкам	29
3.1. Подходы к обучению иностранным языкам с точки зрения объекта обучения	29
3.2. Подходы к обучению иностранным языкам с точки зрения способа обучения	30
3.3. Подходы к обучению иностранным языкам с точки зрения целей обучения	34
Глава 4. Цели и задачи обучения языкам	39
4.1. Цель обучения: понятие и виды	39
4.2. Практическая цель	40
4.3. Общеобразовательная цель	43
4.4. Воспитательная цель	44
4.5. Развивающая цель	44
Глава 5. Содержание обучения	48
5.1. Содержание обучения: понятие, принципы отбора	48
5.2. Компоненты содержания обучения	49
5.3. Межкультурная коммуникативная компетенция как результат обучения	54

Глава 6. Принципы обучения	57
6.1. Понятие «принцип обучения»	57
6.2. Дидактические принципы	58
6.3. Психологические принципы	63
6.4. Лингвистические принципы	65
6.5. Собственно методические принципы	66
Глава 7. Организационные формы обучения	75
7.1. Виды организационных форм обучения. Урок	75
7.2. Структура урока	76
7.3. Эффективность урока	81
7.4. Планирование занятий	82
7.5. Контроль на уроке иностранного языка	82

ЧАСТЬ II. ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Глава 8. Речевое общение и речевая деятельность в системе обучения иностранному языку	86
8.1. Речевое общение как объект обучения	86
8.2. Содержание речевого общения	87
8.3. Структура речевого общения	89
8.4. Виды речевого общения	90
8.5. Признаки речевого общения	93
8.6. Условия успешности речевого общения	95
8.7. Речевая деятельность в системе обучения речевому общению	97
8.8. Умения речевого общения	100
8.9. Уровни речевого общения	100
Глава 9. Обучение фонетическим средствам общения	105
9.1. Формирование фонологической компетенции	105
9.2. Содержание обучения фонетическим средствам общения	111
9.3. Трудности формирования фонологической компетенции для русскоязычных учащихся	112
9.4. Методика обучения фонетическим средствам общения	115
9.5. Подходы к обучению фонетическим средствам общения	118
9.6. Средства наглядности на занятиях по фонетике	119
9.7. Контроль сформированности фонологической компетенции	121
9.8. Рекомендации для преподавателя	122
Глава 10. Обучение лексическим средствам общения	125
10.1. Формирование лексической компетенции	125
10.2. Продуктивный и рецептивный словарь	125
10.3. Особенности лексической системы иностранного языка и трудности формирования лексической компетенции у русскоязычных учащихся	126
10.4. Методика обучения лексическим средствам общения	131

10.5. Контроль сформированности лексической компетенции.....	137
10.6. Рекомендации для преподавателя.....	137
Глава 11. Обучение грамматическим средствам общения.....	141
11.1. Формирование грамматической компетенции	141
11.2. Особенности грамматической системы иностранного языка и трудности формирования грамматической компетенции у русскоязычных учащихся.....	144
11.3. Методика обучения грамматическим средствам общения.....	146
11.4. Контроль сформированности грамматической компетенции... ..	153
11.5. Рекомендации для преподавателя.....	155
Глава 12. Обучение социокультурным средствам общения.....	158
12.1. Формирование социокультурной компетенции.....	158
12.2. Учебные дисциплины, знакомящие с социокультурными средствами общения	160
12.3. Содержание обучения социокультурным средствам общения.....	163
12.4. Контроль в обучении социокультурным средствам общения.....	171
Глава 13. Обучение аудированию.....	174
13.1. Цели и задачи обучения	174
13.2. Виды аудирования	175
13.3. Содержание обучения аудированию.....	177
13.4. Модель слухового восприятия речи.....	179
13.5. Механизмы аудирования	180
13.6. Трудности аудирования и опоры для их преодоления.....	183
13.7. Работа с аудиотекстом	189
13.8. Система упражнений для обучения аудированию.....	192
13.9. Контроль в обучении аудированию	197
13.10. Рекомендации для преподавателя.....	199
Глава 14. Обучение говорению	203
14.1. Цели и задачи обучения	203
14.2. Виды говорения	204
14.3. Содержание обучения говорению.....	207
14.4. Модель речевого высказывания.....	209
14.5. Механизмы говорения	211
14.6. Трудности говорения и их преодоление	212
14.7. Приемы обучения говорению	215
14.8. Система упражнений для обучения говорению.....	219
14.9. Ролевая игра как вид речевого упражнения.....	223
14.10. Контроль в обучении говорению	225
14.11. Рекомендации для преподавателя.....	228
Глава 15. ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ	232
15.1. Цели и задачи обучения	232
15.2. Трудности чтения.....	233

15.3. Механизмы чтения.....	234
15.4. Виды чтения.....	236
15.5. Эффективность чтения.....	241
15.6. Содержание обучения чтению.....	242
15.7. Приемы обучения чтению.....	243
15.8. Текст как средство обучения чтению.....	249
15.9. Этапы работы с текстом.....	251
15.10. Контроль в обучении чтению.....	254
15.11. Рекомендации для преподавателя.....	255
Глава 16. Обучение письму.....	260
16.1. Цели и задачи обучения.....	260
16.2. Особенности письма и говорения.....	261
16.3. Механизмы письма.....	262
16.4. Содержание обучения письму.....	263
16.5. Обучение технике письма.....	264
16.6. Обучение письму как продуктивному виду общения.....	269
16.7. Контроль в обучении письму.....	275
16.8. Рекомендации для преподавателя.....	277
Список рекомендуемой литературы.....	280

Учебное издание

Шукин Анатолий Николаевич, Фролова Галина Михайловна

Методика преподавания иностранных языков

Учебник

Редактор *А. В. Медведева*

Компьютерная верстка: *О. В. Пешкетова*

Корректор *Н. В. Козлова*

Изд. № 101116865. Подписано в печать 25.11.2014. Формат 60 × 90/16.

Гарнитура «Ньютон». Бумага офсетная № 1. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 18,0. Тираж 1 000 экз. Заказ №5498

ООО «Издательский центр «Академия». www.academia-moscow.ru

129085, Москва, пр-т Мира, 101В, стр. 1. Тел./факс: (495) 648-0507, 616-00-29.

Санитарно-эпидемиологическое заключение № РОСС RU. АЕ51. Н 16592 от 29.04.2014.

Отпечатано с электронных носителей издательства.

ОАО «Тверской полиграфический комбинат», 170024, г. Тверь, пр-т Ленина, 5.

Телефон: (4822) 44-52-03, 44-50-34. Телефон/факс: (4822) 44-42-15.

Home page — www.tverpk.ru Электронная почта (E-mail) — sales@tverpk.ru

Щукин Анатолий Николаевич –

доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания русского языка как иностранного Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. Специалист в области преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного. Заслуженный деятель науки РФ. Действительный член Академии педагогических и социальных наук. Автор более 200 научных работ. Лауреат Всероссийского конкурса на лучшую научную книгу 2011 года («Методика обучения речевому общению на иностранном языке»).

Фролова Галина Михайловна –

кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой лингводидактики Московского государственного лингвистического университета. Почетный работник высшего профессионального образования РФ. Автор многочисленных научных публикаций, посвященных методике обучения иностранным языкам, профессиональной подготовке будущих преподавателей иностранных языков, истории методов преподавания иностранных языков и др. Автор учебников и учебных пособий по английскому языку для школьников и студентов языковых вузов.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

ISBN 978-5-4468-1476-3



9 785446 1814763

Издательский центр «Академия»
www.academia-moscow.ru