

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
"Пензенский государственный университет
архитектуры и строительства"
(ПГУАС)

О.В. Гринцова, Н.В. Солманидина

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ
ВУЗОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.
КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД**

Пенза 2015

УДК 811.111 (035.3)
ББК 74.586.81 Англ
Г85

Рецензенты: заведующая кафедрой романо-германской филологии ПГУ, доктор филологических наук, профессор Т.А. Гордеева;
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков ПГУАС Е.Л. Стешина

Г85 **Гринцова О.В.**

Обучение студентов неязыковых вузов английскому языку. Коммуникативный подход: моногр. / О.В. Гринцова, Н.В. Солманидина. – Пенза: ПГУАС, 2015. – 144 с.

ISBN 978-5-9282-1257-5

Дано концептуальное обоснование коммуникативного подхода в обучении студентов неязыковых вузов английскому языку. Рассматриваются теоретические положения формирования знаний, умений и навыков студентов с помощью коммуникативного подхода, анализируются методические основы коммуникативного метода, даются практические примеры использования данной методики в обучении студентов.

Монография подготовлена на кафедре иностранных языков и предназначена для молодых ученых, преподавателей, аспирантов и магистрантов, совершенствующих свои знания английского языка. Может быть использована для работы со студентами, обучающимися по дополнительной квалификации "Переводчик в сфере профессиональной коммуникации".

ISBN 978-5-9282-1257-5

© Пензенский государственный университет архитектуры и строительства", 2015
© Гринцова О.В., Солманидина Н.В., 2015

ПРЕДИСЛОВИЕ

Анализ тенденций развития теории и практики обучения иностранным языкам второй половины XX – начала XXI веков показывает, что существенно изменились методические ориентации, что нашло отражение в ведущих терминах методики, в целевых установках обучения: "обучением языку как средству общения" пришло на смену "обучению языку".

Одной из тенденций в обучении иностранным языкам на современном этапе является коммуникативный подход. Без коммуникации нет современной методики. От студента требуется не только выполнение грамматических заданий, чтение и пересказ текстов, а умение говорить на языке. Это предполагает усвоение иностранного языка непосредственно в его одной из первичных функций – функции обучения. Говоря о коммуникативной деятельности, следует иметь в виду текстовую деятельность, т.е. поток текстуально организованной смысловой информации, структурированной с учётом мотивов и целей общения. Постоянное практическое использование языка помогает преодолевать "нелюбовь" студентов к лингвистическим манипуляциям, делает обучение привлекательным, т.к. согласуется с конечной целью и, тем самым, обеспечивает усвоение говорения как средства общения.

XXI век существенно изменил социокультурный контекст изучения иностранных языков в России. Приоритетное значение приобрело обучение языку как средству общения и приобщения к духовному наследию изучаемой страны и народов. Всё интенсивнее разрабатываются идеи интегрирования культуры в практику преподавания предмета. Происходит социокультурное и когнитивное развитие обучаемых, обогащается кругозор студентов. Это предполагает познание чужой действительности и восприятию иной культуры. Межкультурное обучение имеет под собой серьезные основания. Оно обусловлено целым рядом объективно существующих факторов:

- международное сотрудничество и контакты людей, в том числе и повседневная коммуникация;
- лингво-этнокультурная самоидентификация личности;
- геоэкологический мир и постнациональная реальность (геокультурные миры и транснациональная реальность);
- поликультурная реальность, мультилингвальный контекст;
- межкультурный контекст, в том числе с помощью новых информационных и коммуникационных технологий.

В современной высшей технической школе реализуется деятельностный коммуникативно-когнитивный подход в обучении иностранным языкам. Приоритет коммуникативной цели в обучении иностранному, в частности, английскому языку, направлен на обучение практическому владению языком по специальности для активного применения иностранного языка в профессиональном общении. В процессе достижения коммуникативной цели реализуются воспитательные, развивающие и общеобразовательные функции иностранного языка как предмета.

Сущностью коммуникативной компетенции является наличие умений соотносить языковые средства с заданиями и условиями общения, учитывать отношения между коммуникантами, организовывать речевое общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания.

Коммуникативно-когнитивный подход в лингвистике оказал большое влияние на методику преподавания иностранных, в частности английского, языков, выдвинув в центр внимания такие проблемы как ситуативно-обусловленное обучение устным видам речевой деятельности, типология текстов и ситуаций, разработка коммуникативно-ориентированных упражнений, широкое использование ролевых игр и т.д. Именно на решение этих проблем с учетом многолетнего опыта преподавания в техническом вузе и направлена данная монография.

ВВЕДЕНИЕ

Данная монография является результатом работы авторов по госбюджетной теме кафедры иностранных языков Пензенского государственного университета архитектуры и строительства "Разработка новых форм обучения", раздел "Формирование коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку студентов технического вуза" и подводит итог 10-летней работы по дополнительной квалификации "Переводчик в сфере профессиональной коммуникации". Впервые студенты ПГУАС стали обучаться английскому языку на коммуникативной основе, для чего были разработаны новые программы и технологические карты по учебникам BLUEPRINT и NEW CUTTING EDGE британской фирмы "Longman", специализирующейся на выпуске учебников, учебных пособий, книг, справочников и словарей для студентов, изучающих английский язык как иностранный. На базе лексики и грамматики учебников были созданы тесты и контролирующие программы для ЭВМ. Разработанный материал широко применяется на занятиях по английскому языку со студентами 1 и 2 курсов всех специальностей ПГУАС.

Актуальность данной работы заключается в том, что коммуникативная методика, как следует уже из ее названия, направлена именно на возможность общения. Из четырех составляющих, на которых держится любой языковой тренинг (чтение, письмо, говорение и восприятие речи на слух), повышенное внимание уделяется говорению и восприятию речи на слух

Однако, ошибкой было бы думать, что коммуникативный метод предназначен только для развития навыков говорения и аудирования. Те, кто хочет быть профессионалом в конкретной области, регулярно читают публикации по своей тематике в иностранных изданиях. Обладая большим словарным запасом, они легко ориентируются в тексте, делают презентации и доклады. Коммуникативный метод призван, в первую очередь, снять страх перед общением. Человек, вооруженный стандартным набором грамматических

конструкций и словарным запасом в 600-1000 слов, легко найдет общий язык в незнакомой стране.

Опыт работы по применению коммуникативной методики в обучении студентов неязыковых вузов обобщался и распространялся на международных конференциях, научно-методических конференциях университета и семинарах кафедры, а также на открытых уроках преподавателей, работающих по данной методике. На международных научно-методических конференциях были сделаны следующие доклады: "Практические приемы реализации коммуникативного подхода в обучении иностранному языку" (2014), "Определение роли коммуникативных упражнений в процессе обучения иностранному языку" (2013), "Профессионально-значимые умения преподавания иностранного языка при коммуникативном подходе к обучению" (2013), "Деятельный подход при отборе коммуникативного минимума для студентов", "Обучение аудированию как виду коммуникативной деятельности", "О развитии иноязычных способностей при обучении английскому языку", "Основы коммуникации в условиях билингвизма" (2008) и другие. В межвузовском сборнике научных трудов "Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 27." в Твери опубликованы статьи "Письменные работы как средство контроля и оценки знаний студентов по иностранному языку в техническом вузе" (2014) и "Самоанализ урока английского языка в вузе" (2014). Две статьи "Опыт работы с учебниками фирмы Лонгман" и "Из опыта работы по обучению английскому языку в техническом вузе с использованием компьютера" были депонированы в НИИВО.

1. КОММУНИКАТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

1.1. Понятие интенсивной методики

В условиях ускорения научно-технического прогресса проблема перехода на преимущественно интенсивный путь развития должна решаться во всех сферах и на всех этапах формирования будущего специалиста. Соответственно выдвигаются требования концентрации учебных часов на начальной ступени обучения, коммуникативной направленности учебных материалов и учебного процесса, широкого использования ролевых игр, создания интересных, занимательных текстов для чтения и т.д.

За последние годы многие из идей, на которых строится теория интенсивного обучения, стали достоянием широких педагогических кругов. Некоторые из них развиваются в научных исследованиях, другие апробируются только на практике. Именно практика показала, что использование даже отдельных положений интенсивного обучения дает положительные результаты. Однако принципиально новое качество в учебно-воспитательном процессе может быть достигнуто лишь тогда, когда все положения интенсивного обучения, отраженные в его принципах, будут представлены в целостной системе.

В настоящее время интенсивное обучение иностранным языкам рассматривается как направление, реализующееся в различных методических системах (Л.Ш. Гегечкори, И.Ю. Шехтер, В.В. Петрусинский, Г.А. Китайгородская и другие). В рамках интенсивного направления развиваются действующие и создаются новые методические системы. Это обусловлено многообразием конкретных целей обучения иностранному языку различного контингента обучаемых, а также многообразием условий обучения (количество учебных часов, сетка часов, наполняемость учебной группы и т.п.).

Как известно, первоначально модель интенсивного обучения иностранным языкам разрабатывалась для взрослого контингента обучаемых в условиях краткосрочных курсов (Г. Лозанов), но в дальнейшем был накоплен положительный опыт успешной реализации интенсивного обучения и в иных условиях (обучение студентов неязыковых факультетов университетов, педагогических и технических вузов). Идеи Г. Лозанова явились отправным моментом для построения ряда методических систем интенсивного обучения иностранным языкам, каждая из которых выявляет дальнейшие резервы повышения эффективности обучения. Так, в методической системе, предложенной Л.Ш. Гегечкори, проблема соотношения интуитивного и сознательного подходов при обучении иноязычной речевой коммуникации решается чередованием циклов устной речи и межцикловых этапов языковой подготовки. Система Л.Ш. Гегечкори представляет собой своеобразный синтез суггестопедического и сознательно-сопоставительного методов в обучении.

На современном этапе развития интенсивного обучения стало реальным создание методических систем, обеспечивающих овладение иноязычным общением в рамках единого подхода, за счет более полного использования ресурсов интенсивного обучения как такового. Воплощение этой идеи мы находим в эмоционально-смысловом методе (И.Ю. Шехтер), на основе которого созданы три цикла обучения иностранному языку специалистов. Каждый из этих циклов является этапом в поступательном развитии процессов смыслопорождения. Предлагаемый И.Ю. Шехтером курс трехциклового обучения наиболее удачно, на наш взгляд, реализует поэтапность обучения (первичных речевых умений в сфере повседневного общения до речевых навыков и умений в профессионально ориентированной деятельности).

Особый интерес представляет методическая система интенсивного обучения различным предметам, и в том числе иностранным языкам, функционирующая с помощью технических обучающих устройств и автоматизированных систем. Она предполагает минимальное участие преподавателя, и в этом также ее отличие от интенсивного обучения. Речь идет о суггестокибернетическом интегральном методе В.В. Петрусинского.

Выдвижение положения об освоении иноязычной культуры в качестве цели обучения ставит вопрос о необходимости создания новой методической системы, способной обеспечить достижение этой цели наиболее эффективным и рациональным путем. В настоящее время совершенно ясно, что такая система может быть построена только на коммуникативной основе. Известно, что содержание и характер системы обучения определяются, прежде всего, теми исходными положениями, которые выступают в качестве ее методических принципов. Рассмотрим сущность принципов, которые положены в основу системы коммуникативного обучения иноязычной культуре.

Методическая система, в основе которой лежит метод активизации возможностей личности и коллектива (Г.А. Китайгородская), характеризуется активным использованием психологических и социально психологических возможностей личности и коллектива.

Рассмотрим методические принципы, лежащие в основе метода активизации. Ведущим из них является принцип коллективного взаимодействия. Именно этот принцип связывает цели обучения и все питания, характеризует средства, способы и условия единого учебно-воспитательного процесса. Его можно было бы определить как такой способ организации учебного процесса, при котором:

1) обучаемые активно общаются друг с другом, расширяя свои знания, совершенствуя умения и навыки;

2) между участниками учебного общения складываются оптимальные взаимодействия и формируются характерные для коллектива взаимоотношения, служащие условием и средством повышения эффективности обучения;

3) условием успеха каждого являются успехи остальных.

Специфика реализации данного принципа заключается в использовании тех возможностей, которые открываются при рассмотрении учебной группы как временного коллектива, осуществляющего согласованную совместную деятельность. Задача состоит в том, чтобы предложить учебному коллективу совместную деятельность учения, которая была бы лично значимой, имела бы общественную ценность, сплачивала бы коллектив, обеспечивала положительное влияние коллектива на личность. Эта задача решается, прежде всего, специальной организацией учебного материала, предусматривающей такую совместную деятельность, которая стимулирует появление новых целей и интересов обучаемых и позволяет использовать на занятиях различные формы и способы взаимодействия учащихся. Дело в том, что в интенсивном обучении на первый план выдвигается обучаемый, и вокруг него, его усилиями, сознательно регулируемым преподавателем, конструируется система отношений, которая позволяет как можно полнее раскрыть, использовать и развить возможности каждого. Это происходит также благодаря специфическому психологическому климату учебного коллектива, т.е. благоприятным внешним условиям, и конечный результат развития в значительной мере предопределяется ими.

Таким образом, активизация и интенсификация обучения происходят за счет более активного использования психологических, личностных возможностей, которыми располагают преподаватель и обучаемые, и социально-психологических возможностей, которые заложены в системе характерных для развитого учебного коллектива взаимодействий и взаимоотношений.

Не менее значимым для организации интенсивного обучения является принцип лично-ориентированного общения. Этот принцип находит свое обоснование в теории деятельности (А.Н. Леонтьев), теории речевой деятельности (И.А. Зимняя), психологии общения, и в частности педагогического общения (А.А. Леонтьев, А.А. Бодалев, В.Я. Ляудис и другие), а также в положениях дидактики о развивающем обучении. Методисты и психологи отмечают, что общение, его характер, стиль существенно влияют на реализацию воспитательных и образовательных задач. В общении каждый является как воздействующим, так и подвергаемым воздействию, т.е. общение – процесс актуализации воспитательных отношений и условий воспитания. Эти проблемы начали исследоваться в советской педагогике сравнительно недавно (Л.И. Новикова, А.Т. Куракин, А.В. Мудрик, Х.И. Лайметс и др.). Общение представляет собой стержневую характеристику коллективной деятельности людей и деятельности личности в коллективе. Оно неотделимо и от процесса познания.

Развитие личности обучаемого протекает в двух взаимосвязанных деятельности: учебно-познавательной и деятельности общения. Тенденция слияния процессов общения-обучения характеризует современную педагогику и психологию "научения" (А.А. Алхазисвили, Ф.Т. Михайлов). В обучении по методу активизации, социальная и педагогическая функции общения

как бы совмещаются едином процессе максимально сближенных деятельностей: учебной и общения.

Проблема общения в его социальной и педагогической функциях тесно связана с проблемой обучения иноязычному общению, которая рассматривается в методе активизации с позиции коммуникативной лингвистики. Язык понимается как глобальное явление, охватывающее все виды коммуникации в обществе (Г.В. Колшанский). Минимальной же единицей, интегрирующей языковые элементы для процесса коммуникации, является такое речевое действие, в котором осуществляется общение. Тогда владение языком – это прежде всего способность участвовать в реальном общении, а знание отдельных элементов языка имеет вспомогательное значение (Г.В. Колшанский). Принцип личностно-ориентированного общения играет ведущую роль в реализации целей обучения.

Система понятий, в которой может быть описано общение, должна включать понятие "роли". Ведь обучение языку как средству коммуникации предполагает формирование умений выполнять те или иные роли коммуникантов в процессе общения в заданных условиях.

Общение превращается в творческий, личностно-мотивированный процесс в том случае, если обучающийся не имитирует деятельность, оперируя определенной суммой навыков, но "владеет" мотивом деятельности, т.е. в нашем случае совершает мотивированные речевые поступки. Наблюдения за учебным процессом, когда пытаются обучать иноязычному общению, показывают, что одна из серьезных причин неудач заключается в низком уровне коммуникативной мотивации. Для устранения этого недостатка следует прежде всего осознать важное место ролевого поведения в управлении учебно-познавательной деятельностью обучаемых. Опыт интенсивного обучения иностранным языкам позволяет делать вывод о больших потенциальных возможностях и целесообразности использования ролевого общения в обучении.

Однако в методике обучения иностранным языкам значимость роли большей частью рассматривается лишь в структуре учебно-речевых ситуаций, где она определяется тем, что в роли может быть имплицирована информация о предполагаемом характере речевого продукта, сфере устной языковой коммуникации, языковом материале, необходимом для оформления высказывания, предметном содержании сообщения и других характеристиках речевого акта. Роль, таким образом, выступает компонентом учебно-речевой ситуации, фокусирующим в себе ее основные параметры.

Такое значение и место "роли" в учебном процессе соответствует лишь узкое понятие "разговорной практики" и не отражает особую социально-психологическую и психолого-методическую характеристики иноязычного общения в интенсивном обучении. Личностно-ролевое общение на иностранном языке в условиях интенсивно обучения – это не фрагмент учебного процесса или методический этап поурочного плана изучения иностранного языка, а основа построения учебно-познавательного процесса. Обучать

иноязычному общению необходимо лишь в "непрерывном" общении, т.е. в течение всего учебного времени независимо от количества учебных часов. В этой связи мы и рассматриваем принцип ролевой организации учебного процесса.

Роли и маски в группе в большой степени способствуют управлению общением на занятии. Ситуации, создаваемые преподавателем на занятии, организуются как переплетение ролевых ожиданий и неформальных личностных проявлений. Ученик в зависимости от особенностей своей личности, от степени владения изучаемым языком, от конкретной роли в данной ситуации может "самовыражаться" или "прятаться за свою роль" (А.А. Леонтьев). Учебное общение в интенсивном обучении предполагает наличие постоянно активных субъектов общения (все обучаемые которые не ограничиваются просто восприятием сообщения и реакцией на него, стремятся выразить свое отношение к нему, т.е. "Я – маска" всегда проявляет личностную характеристику).

Специфика интенсивного обучения заключается именно в том, что учебное общение сохраняет все социально-психологические аспекты общения. Ролевое общение – это одновременно и игровая, и учебная, и речевая деятельность. Но при этом, если с позиции учеников ролевое общение – игровая деятельность или естественное общение, когда мотив находится в содержании деятельности, а не вне его, то с позиции преподавателя ролевое общение – форма организации учебного процесса.

Ролевая игра является одним из эффективных средств создания мотива к иноязычному общению учеников. Идея ролевой игры появилась еще в начале 60-х годов XX века (И.Л. Бим, и позднее И.Л. Бим, Е.И. Пассов, Н.П. Каменецкая, Г.В. Янковская). Предложенная ими организация учебного процесса создает реальную возможность для развития творческих способностей обучаемых, их фантазии, воображения, для организации коллективной деятельности на базе большого количества игровых заданий, ролевых игр, театрализации и т.п.

Органическое единство предмета (учебного материала) и процесса было реализовано впервые в интенсивных курсах обучения иностранным языкам. Данная идея принадлежит Г. Лозанову и заключается в том, что основным учебным текстом является полилог, а участниками его становятся сами обучаемые. Фактически, это – один из приемов метода недирективной регуляции поведения обучаемого в группе, представляющего несомненный интерес в социальном и педагогическом плане. Интересно отметить, что в практике интенсивного обучения никогда не наблюдается конфликт между "Я – маской" и "Я – обучаемым". Это естественно, так как в учебных текстах заложены символические позиции, ценностные ориентации и личностные установки персонажей, которые нисколько не противоречат мировоззренческим взглядам обучаемых и, более того, способствуют широкому раскрытию положительных качеств их личности, в частности доброжелательности, творческой фантазии и т.п. Поведение обучаемых задано в ситуациях учебных диалогов.

Ситуации же подбираются таким образом, чтобы, моделируя речевое поведение каждого, объединить учебную группу единой деятельностью речевого общения.

1. Принцип концентрированности в организации учебного материала и учебного процесса характеризует не только качественную, но и количественную специфику интенсивного обучения. Эта специфика проявляется в различных аспектах: концентрированность учебных часов и занятий (И.А. Зимняя), концентрированность учебного материала, связанная с его объемом и распределением в курсе обучения. Большой объем учебного материала, особенно на начальном этапе обучения, дает возможность преподавателю на первом занятии организовать ситуации, максимально приближенные к реальному общению и тем самым создать высокую мотивацию обучения, как бы приближая результат обучения к его началу.

Концентрированность в организации учебного материала влечет за собой специфическую организацию учебного процесса, которая проявляется, в частности, в высокой "плотности общения" (И.А. Зимняя), разнообразии видов и форм работы и др. Концентрированность и большой объем учебного материала приводят нас к необходимости искать такие средства его организации, предъявления и тренировки, которые обеспечивали бы легкость в восприятии и запоминании учебной информации, помогали избежать монотонности и утомления при отработке большого количества лексико-грамматических явлений. Эффективными в этом отношении оказываются такие средства, как сюжетное построение курса и отдельных микроциклов, сюжетная организация занятия и его фрагментов, построение учебных текстов как модели речевого поведения в определенных ситуациях и т.п. Все эти средства определяются термином "коммуникативная связанность". Коммуникативная связанность материала и отдельных элементов учебного процесса является важнейшим условием успешности усвоения больших объемов материала.

2. Принцип полифункциональности упражнений отражает специфику системы упражнений в методе активизации. Методистам и преподавателям известен тот факт, что языковой навык, сформированный в неречевых условиях, непрочен и не способен к переносу. Поэтому наиболее продуктивным представляется такой подход к обучению иностранному языку, который предполагает одновременное и параллельное овладение языковым материалом и речевой деятельностью. Полифункциональность упражнений позволяет реализовать этот подход в методе активизации. Каждое коммуникативное упражнение решает одновременно несколько задач, представленных в определенной иерархической значимости для каждого этана занятия, микроцикла, курса. Выражение какого-либо коммуникативного намерения предопределяет выбор соответствующих грамматических форм, а каждая грамматическая форма требует адекватного для нее лексического наполнения. В системе упражнений метода активизации тренировка употребления каждой данной грамматической формы осуществляется в серии упражнений, где в

меняющихся ситуациях реализуется одно и то же коммуникативное намерение. При этом для учащегося любое упражнение монофункциональное – он решает коммуникативную задачу. Для преподавателя – оно полифункциональное, так как он осознает необходимость решения нескольких задач в одном упражнении.

Следует отметить, что полифункциональность есть во всех правильно организованных речевых упражнениях в существующей практике обучения. В методе активизации целенаправленная полифункциональность каждого упражнения является строго обязательной.

3. Принцип речемыслительной активности затрагивает все стороны иноязычной культуры, так как обучение, воспитание и развитие учащихся не могут осуществляться вне их активной мыслительной деятельности. Потенция активной мыслительной деятельности учащихся при коммуникативном обучении заложена во многих его аспектах.

а) Использование коммуникации в качестве пути и средства обучения общению.

Коммуникативность предполагает построение процесса обучения как модели процесса общения. Чтобы придать процессу обучения основные черты процесса общения, необходимо следующее:

во-первых, перейти с ролевого общения с обучаемыми на общение личностное, благодаря чему и обеспечивается нормальный психологический климат в группе (кстати, это согласуется с тем, что предусматривает педагогика сотрудничества);

во-вторых, использовать все три способа коммуникации (интерактивный, когда происходит взаимодействие преподавателя и студентов на основе какой-либо деятельности, помимо учебной; перцептивный, когда имеет место восприятие друг друга как личностей, а не в статусе преподавателя и студента; информационный, когда студенты и преподаватель обмениваются своими мыслями, чувствами, а не фонемами, словами, грамматическими структурами). Исходя из этого, обучение чтению и аудированию следует строить как "внутреннее" общение с невидимым собеседником;

в-третьих, обеспечить коммуникативную мотивацию – потребность, побуждающую обучаемых вступать в общение с целью изменить взаимоотношения с собеседником, а не ответить на вопрос преподавателя, получить зачет и т.п. Путь к общению на иностранном языке лежит только через общение, специально организованное таким образом, чтобы происходило постепенное овладение речевым материалом. Именно обучение в адекватных условиях будет способствовать переносу речевых навыков в различные ситуации общения.

б) Использование упражнений, основанных на речемыслительных задачах разного уровня.

Эффективность обучения находится в прямой зависимости не только от того, сколько говорят, слушают и читают обучаемые. Важно учитывать, как и что они говорят, слушают и читают. Речевые навыки качественно отличаются

от двигательных тем, что они формируются на основе единства мышления и речи. Чем активнее и содержательнее мыслительная деятельность учащихся, тем быстрее и прочнее будут формироваться речевые навыки на иностранном языке. В активизации мыслительной деятельности обучаемых и заключается один из основных резервов повышения эффективности обучения, а также и устранения перегрузки, причиной которой часто является не объем усваиваемого материала, а механическая, бессмысленная работа на занятии. Поэтому упражнения в любом виде речевой деятельности должны включать в себя в качестве обязательного компонента речемыслительные задачи, естественно разного уровня и разной обучающей направленности. Поскольку начальным моментом мышления является проблемная ситуация, которой и определяется вовлечение личности в мыслительный процесс, комплексы упражнений желательно строить на основе проблемных ситуаций. Это потребует разработки и создания специальных методических средств, предназначенных для обеспечения речемыслительной активности учащихся. Примером такого средства является фильм-эпизод, который предъявляется в течение короткого отрезка времени (2-4 мин) в начале занятия. Цель его предъявления состоит в том, чтобы сформировать у обучаемых "содержательный базис" (совокупность мыслей по поводу проблемной ситуации, показанной в фильме), на основе которого происходит усвоение речевого материала. Проблемная ситуация, показанная в фильме, способствует активизации мыслей и чувств обучаемых, появлению потребности в их выражении на иностранном языке. Эту же роль, правда с меньшей долей эффективности, по-видимому, могут выполнять сюжетные картины, рассказ преподавателя и т.д.

в) Использование только коммуникативно ценного содержания и соответствующего ему речевого материала.

Следует помнить, что пренебрежение содержательной стороной процесса обучения наносит непоправимый вред овладению всеми аспектами иноязычной культуры, в том числе и учебным (практическим) аспектом. Поэтому тексты учебников, упражнения, включая и начальную ступень обучения, должны быть направлены на активизацию мыслительной деятельности обучаемых и появление у них потребности в выражении своих мыслей и чувств именно за счет своей содержательности (применительно к личности обучаемого - информативности). Тексты для обучения говорению, кроме того, должны представлять собой естественные высказывания, взятые из устной речи и зафиксированные в письменной форме. Всякие высказывания типа "Это стул", "Стол зеленый", "Это тетрадь, а не портфель", как не имеющие коммуникативной ценности, должны быть исключены из процесса обучения.

г) Речемыслительная направленность занятия

Принцип речемыслительной активности требует изменить наше отношение к содержательной, структурной, а также и процессуальной сторонам занятия, которые должны обеспечивать, прежде всего, его речемыслительную направленность. Она может поддерживаться логикой занятия, его целенаправленностью, динамичностью, связностью. Каждое занятие необходимо

сделать целостным по своему содержанию, чтобы оно от начала и до конца занимало и развивало мысли обучаемых, направленные на обсуждение и решение задачи (проблемы), которая была поставлена в начале занятия или цикла занятий.

Речемыслительная активность может поддерживаться и такими формами работы студентов на занятии, как парная, групповая, индивидуальная. При этом индивидуальную работу следует понимать как самостоятельное (частично под руководством преподавателя) преодоление обучаемым трудностей в решении речемыслительных задач.

Речемыслительная направленность может иметь место на занятии только в том случае, если будут разработаны средства обучения, позволяющие учащимся не только всесторонне и полно выражать свои мысли на иностранном языке по обсуждаемым проблемам, но и усваивать новый речевой материал. Попыткой создания таких средств являются логико-смысловые карты обсуждения проблем (Е.И. Пассов), функционально-смысловые таблицы (В.С. Коростелев), грамматические функциональные схемы (Л.П. Малишевская), функциональные опоры для диалогического общения (Т.У. Тучкова) и др.

4. Принцип индивидуализации. Обучение иноязычной культуре невозможно без учета индивидуальных особенностей обучаемых. В методической системе коммуникативного обучения иноязычной культуре должны найти свое воплощение все три вида индивидуализации: личностная, субъектная, индивидуальная

При осуществлении личностной индивидуализации в процессе обучения учитываются такие свойства личности обучаемого, как его контекст деятельности, личный опыт, сфера желаний и интересов, эмоционально-чувственная сфера, статус в коллективе. Отбор проблем, проблемных ситуаций, речевого материала для обсуждения следует осуществлять с учетом возрастных особенностей обучаемых, специфики их увлечений, познавательных интересов.

Субъектная индивидуализация предполагает учитывать в процессе обучения свойства обучаемого как субъекта деятельности учения с его умением (или неумением) учиться. Данный вид индивидуализации преследует цель научить учеников наиболее экономным и эффективным приемам работы по овладению иноязычной культурой. Специальное обучение студентов культуре своего труда требует разработки соответствующих средств в виде памяток и упражнений (особенно при выполнении итоговых работ, рефератов, докладов).

5. При создании новой методической системы принцип функциональности занимает одно из центральных мест. Объясняется это не данью моде, а спецификой иноязычной культуры как цели обучения и взаимодействием функций культуры и речи.

а) Ведущая роль функции при усвоении речевого материала

В процессе усвоения речевого материала, вынесение на первое место функции речевых единиц означает, что новые лексические единицы и грамматические структуры могут усваиваться обучаемыми непроизвольно в процессе сообщения новой информации преподавателю и другим обучающимся (т.е. в ходе осуществления информационной функции культуры), в процессе сообщения – воздействия на мысли и чувства своих одноклассников (коммуникативной функции), в ходе извлечения новых знаний из сообщений собеседников и из текстов (познавательной функции) и т.д. Стратегия усвоения речевого материала "функция – форма" также требует разработки средств обучения, которые давали бы возможность обучаемым без предварительного усвоения формы новых лексических единиц и грамматических структур использовать их для выражения своих мыслей по поводу проблемных ситуаций, речемыслительных задач и т.д. Одним из таких средств являются функционально-смысловые таблицы, строение и содержание которых позволяют обучаемым не только выражать свои мысли, но и непроизвольно усваивать в ходе общения новые лексические единицы. Для овладения грамматическими явлениями могут использоваться специально разработанные комплексы условно-речевых упражнений, которые моделируют процесс общения и обеспечивают овладение обучаемыми различными функциями грамматических структур. Благодаря этому из процесса обучения удастся исключить этап изолированного овладения формой вне ее связи с функцией. Выдвижение на передний план функции, и усвоение на ее основе формы будут способствовать переносу речевых навыков в различные ситуации общения.

б) Ведущая роль функции при усвоении знаний

При коммуникативном обучении знания не исключаются из процесса обучения, они предъявляются в виде правил-инструкций на тех стадиях автоматизации лексических единиц и грамматических структур, на которых эти правила-инструкции могут предупредить ошибочные действия обучаемых; усвоение знаний включается в процесс общения и, следовательно, в речевой навык, что делает его поистине сознательным; правила-инструкции носят функциональный характер, учитывают специфику вида речевой деятельности; они предъявляются обучаемым не сразу, а определенными дозами (квантами) в процессе автоматизации (этот прием введения знания называется квантованием); каждая доза знаний вводится в том месте и в тот момент, когда обучаемый переходит к овладению новым, более сложным действием с усваиваемым речевым материалом. Вместе с этим в учебном процессе желательно предусмотреть отдельные фрагменты занятий или даже целые занятия, на которых усвоенные функционально речевые явления подвергаются сознательному лингвистическому анализу с целью более глубокого осознания учениками структуры изучаемого языка. Помимо лексических и грамматических знаний необходимо также обеспечить дозированное введение знаний о специфике монологической и диалогической

речи, чтения, аудирования. Система знаний должна отражать систему изучаемого языка, но отражать ее с функциональной точки зрения.

в) Функциональный характер опор

Система коммуникативного обучения иноязычной культуре предполагает использование различного вида опор при обучении лексике, грамматике, монологической и диалогической речи, восприятию на слух. Отличительной особенностью всех этих опор является функциональность, которая заключается в том, что оформление опор, их структура и содержание направляют внимание учащихся на функцию усваиваемого материала и обеспечивают его включение в речевую деятельность, минуя этап изолированного усвоения формы вне функции. Несомненно, что все эти опоры должны разрабатываться с учетом специфики речевых явлений, подлежащих усвоению, условий обучения и т.д. В настоящее время уже накоплен определенный опыт создания таких опор.

г) Функциональный отбор и организация речевого материала

Для коммуникативного обучения важно не только вызвать у студентов потребность в выражении своих мыслей и чувств, но и создать условия, при которых каждый студент имел бы возможность выразить эти мысли и чувства на иностранном языке. Здесь мы сталкиваемся с вопросом отбора и организации речевого материала адекватно мыслям студентов, появившимся в результате восприятия проблемной ситуации, ознакомления с проблемой, речемыслительной задачей и т.д. Этот вопрос чрезвычайно сложен и требует отдельного исследования. Лексические единицы и грамматические структуры, отобранные для усвоения, должны представлять собой систему речевых средств, действующих в общении. Лексические единицы следует предъявлять функциональными группами, что даст возможность студентам выбирать в процессе обсуждения проблем именно те единицы, которые необходимы им для выражения своих мыслей.

Отбор и организацию грамматического материала целесообразно осуществлять на основе системы речевых функций (сообщение, убеждение, согласие, отказ и т.д.), организованных с учетом целей и задач общения соответственно каждому году обучения. Следует отметить, что функциональность требует овладения уже на начальной ступени обучения, по крайней мере, тремя грамматическими явлениями (настоящим, будущим, прошедшим временем). При отборе и организации грамматического материала следует также учитывать те функции, которые способно выполнять грамматическое явление в речевой деятельности. Отбор и организацию остальных видов речевого материала необходимо осуществлять аналогичным образом с учетом его специфики и роли в процессе общения. Функциональность предполагает выдвижение на первый план функции речевой единицы. При таком подходе сознание учеников направлено на функцию, а форма усваивается преимущественно произвольно. Правила не должны представлять собой полный свод знаний по данному грамматическому явлению. Поэтому было бы рационально отобрать тот минимум, который необходим для овладения и

использования в речи. Таким образом, в поле сознания будет речевое действие, а инструкция будет помогать осуществлять его.

При проектировании урока с функциональным подходом в изучении грамматики необходимо:

- 1) подготовить правило-инструкцию;
- 2) обращать внимание на функцию грамматического явления, вводя то или иное правило-инструкцию;
- 3) не давать установку на то, что будет изучено правило о грамматическом явлении;
- 4) давать правило-инструкцию в ходе речевой деятельности, подготавливая учеников к его необходимости;
- 5) тренировать грамматические явления в речевых ситуациях, применяя их функционально.

6. Система коммуникативного обучения требует иного подхода и к реализации принципа ситуативности. Главный акцент должен быть сделан не на воспроизведение с помощью средств наглядности или словесного описания фрагментов действительности, а на создание ситуаций как "системы взаимоотношений общающихся" (Е.И. Пассов).

Система взаимоотношений общающихся охватывает различные сферы их общественной и материальной жизни. Можно назвать следующие типы таких отношений: социальные отношения; нравственные отношения; отношения совместной деятельности; статусно-ролевые отношения. Управляемая актуализация различных видов взаимоотношений студентов может быть осуществлена с помощью проблемных ситуаций, проблемных текстов, речемыслительных задач, а также путем учета контекста деятельности студентов, их личного опыта, мировоззрения и т.д. Обсуждение ситуаций, построенных на основе взаимоотношений студентов, позволит сделать процесс обучения иноязычной культуре максимально естественным, приближающимся к условиям реального общения.

а) Ситуация как средство мотивации речевой деятельности.

Вызвать у учащихся потребность в коммуникации на иностранном языке - значит реализовать одно из необходимых условий обучения иноязычной культуре. Непреодолимым препятствием для реализации данного условия в существующих системах обучения является тематическая организация процесса обучения иностранным языкам и, связанная с ней трактовка ситуации, как совокупности обстоятельств. Особенно хотелось бы отметить актуальность данной проблемы при изучении второго иностранного языка. Как бы мы ни стремились воссоздать на занятии, например, ситуацию покупки в рамках темы "В магазине", и преподаватель и ученики прекрасно понимают искусственность такого рода ситуаций, ибо подлинная ценность, лежащая в основе естественной ситуации (в данном случае такой ценностью является предмет, который необходимо приобрести покупателю), будучи перенесенной в аудиторию, превращается в псевдоценность. На основе псевдоценности

может возникнуть только псевдокоммуникация, на какие бы оформительские ухищрения мы ни шли.

Естественная потребность в общении на иностранном языке в аудитории может быть вызвана с помощью ситуаций, в основу которых положены общественно значимые ценности (социальные, нравственные, эстетические и т.д.). Эти ценности, связанные с отношением к другим людям, дружбе, труду, природе, искусству и т.д., сохраняют свою естественность независимо от места, где происходит их обсуждение: мы с одинаковым интересом можем говорить, например, о том, куда бы мы хотели поехать в отпуск. В процессе обучения различные ситуации подобного рода могут строиться на основе общей проблемы, которая формулируется путем предъявления аудио-эпизода в начале занятия, а также и с помощью других средств. Эти ситуации должны способствовать формированию различных мнений у студентов и не давать однозначного решения. Обсуждение подобных ситуаций позволит сталкивать различные мнения, вызовет потребность отстоять свою точку зрения, т.е. потребность в общении на иностранном языке.

б) Ситуация как основа отбора и организации речевого материала.

Обеспечение студентов речевым материалом для выражения мыслей в различных ситуациях общения требует разработки стратегии отбора и организации речевого материала, ориентированной на учет личностных потребностей студентов в общении. В соответствии с этой стратегией, прежде чем приступить к отбору и организации речевого материала, нужно вначале определить наиболее частотные взаимоотношения общающихся, которые могут возникнуть в тех или иных ситуациях. Поскольку данные взаимоотношения выражаются в речевых функциях (сообщение, убеждение, согласие, отказ и т.д.), то ситуация представляет собой фактически столкновение речевых функций общающихся. На основе специфики выражения этих функций в общении и должны происходить отбор и организация речевого материала. Такой подход не означает отказа от использования тематического речевого материала. Однако этот материал должен быть отобран с учетом специфики соответствующих ситуаций и распределен в зависимости от потребности в его использовании в общении. Следует особо указать на необходимость предельной вариативности в организации речевого материала вокруг ситуаций, что дает возможность обеспечить практически каждого студента именно тем речевым материалом, который потребуется ему для оформления своих высказываний.

Принципиально важным является тот факт, что при коммуникативном обучении ситуативное использование речевого материала представляет собой не какой-то дополнительный, завершающий этап в работе – ситуативность должна пронизывать все этапы усвоения речевого материала на всех ступенях обучения.

7. В основу коммуникативного обучения должно быть положено представление о том, что повторение – это повторное использование материала в

изменившихся условиях, а запоминание (причем запоминание произвольное) есть побочный продукт речемыслительной деятельности. Стратегия повторения без механического повторения и усвоения без заучивания и составляет ядро принципа новизны. Его воплощению служат следующие аспекты.

а) Новизна условий формирования речевых навыков.

При обучении говорению эта новизна может быть обеспечена постоянной сменой речевых задач, функций говорящего, вариативностью речевого материала, при формировании грамматических навыков – новой наполняемостью и трансформацией речевых образцов, при формировании лексических навыков – постоянной комбинируемостью лексических единиц в новых сочетаниях. Именно вариативность обеспечивает гибкость навыка и как следствие формирование способности к его переносу в различные ситуации общения.

При обучении чтению новизна условий формирования рецептивных навыков может быть реализована через комплекс специальных упражнений (чтение расширяющихся синтагм, содержательная идентификация и др.) и неспециальных упражнений (работа с функционально-смысловыми таблицами, логико-смысловыми картами обсуждения проблем и др.), а также через многократную вариативность и трансформацию речевых единиц в микротекстах-высказываниях и новизну самих микротекстов-высказываний.

б) Новизна условий развития речевого умения.

При обучении говорению эта новизна может быть реализована с помощью речевых упражнений и обеспечена постоянной вариативностью таких компонентов ситуации, как стратегия и тактика говорящего (слушающего), система взаимоотношений собеседников, их число, состав, характеристика (их индивидуальные свойства), событие, меняющее взаимоотношения собеседников, предмет обсуждения и т.д. Ни одна речевая ситуация при развитии умения не должна повторяться дважды в одном и том же виде. Только в таком случае умение будет динамичным, высказывание продуктивным, а речевая деятельность говорящего адекватной любой новой ситуации.

При обучении чтению новизна условий развития рецептивного умения может быть реализована через комплекс трансформированных текстов, каждый из которых строится на том же материале, но является иным по содержанию. Студент читает весь комплекс, что будет способствовать развитию умения читать любой новый текст.

в) Новизна содержания (информативность) текстов.

Эта новизна может быть обеспечена использованием для чтения и восприятия на слух материалов о стране изучаемого языка, а также тех сведений о своей стране, которые могут заинтересовать обучаемых. Прочитав такие тексты, обучаемые смогут обмениваться на занятии новой информацией. Новизна содержания должна быть такого уровня, чтобы обучаемые испытывали острое желание прочитать текст.

г) Новизна других аспектов процесса обучения.

Во-первых, это новизна форм занятий, типология которых должна быть различной для начальной, средней и старшей ступеней, а также при обучении второму иностранному языку.

Во-вторых, это новизна приемов и видов работы. Один и тот же вид работы может варьироваться в зависимости от условий обучения, имеющихся в распоряжении преподавателя средств обучения, целей обучения.

В-третьих, это новизна организационных форм работы (групповое общение, парная работа, коллективная речевая деятельность во всех видах).

В-четвертых, это смена речевых партнеров, комбинирование пар, групп и т.д.

Коммуникативный метод в силу своей сущности позволяет обеспечить усвоение иностранного языка как средства общения. Все это дает основание рассматривать коммуникативный метод в качестве наиболее адекватного средства обучения иноязычной культуре.

Коммуникативная направленность обучения должна преследовать цель не обучение общению вообще, а обучение учебному речевому общению с учетом реализации присущих естественному общению функций: познавательной, регулятивной, ценностно-ориентационной, конвенциональной.

Речевое общение относится к наиболее сложным видам человеческой деятельности. Оно предполагает высокую степень развития речевой способности. Учебное же общение имеет свою специфику, поскольку, во-первых, происходит главным образом на занятии, т.е. в относительно искусственных условиях, во-вторых, носит своеобразный характер, так как протекает в ограниченных рамках, при этом одновременно преследует цель - овладеть системой языка.

Деятельность учебного речевого общения обеспечивается владением учащимися так называемым коммуникативным минимумом. Отталкиваясь от принципа коммуникативности, целесообразно выделить коммуникативный минимум, который основывался бы на грамматическом, лексическом и фонетическом минимумах и обеспечивал бы деятельность речевого общения обучаемых. В центре внимания данного подхода оказывается "язык – речь – речевая деятельность" как диалектическое единство. В результате овладения коммуникативным минимумом у учащихся на начальном этапе должна быть сформирована элементарная коммуникативная компетенция, обеспечивающая деятельность учебного речевого общения.

В качестве компонентов коммуникативного минимума можно выделить:

- 1) сферы общения;
- 2) темы и проблемы, подлежащие обсуждению;
- 3) типы ситуаций для начального этапа обучения;
- 4) типы коммуникативных задач;
- 5) речевые действия для выделенных типов ситуаций;

б) минимум языковых средств, реализующих данные коммуникативные задачи в определенных ситуациях, и, в частности, различные устойчивые словосочетания, клише, готовые стереотипные фразы, вводящие в данные

ситуации, типы целостных речевых продуктов, прогнозируемых на основе выделения ситуаций и коммуникативных задач.

Известно, что устное общение может осуществляться в следующих сферах: социально-бытовой, семейной, профессионально-трудовой, социально-культурной, административно-правовой, в сфере общественной деятельности, зрелищно-массовой, игр и развлечений. Для начального этапа целесообразно ограничиться минимумом сфер общения: учебно-трудовой, семейно-бытовой, общественной. Темы представляют собой вероятностные тексты, заданные в обобщенном, свернутом виде (в форме краткого тезиса) и подлежащие развертыванию в речи. Проблема понимается как содержательная основа организации материала, содержательная основа ситуации.

Типы ситуаций (третий компонент коммуникативного минимума) рассмотрим более подробно. В методике под речевой ситуацией обычно понимаются "экстралингвистические обстоятельства" (С.Ф. Шаталов); "обстановка, совокупность явлений, предметов действительности" (В.Л. Скалкин, Г.А. Рубинштейн), в которых протекает общение; или "ряд явлений объективной деятельности, которые субъект объединяет в структурно-смысловое целое, выбирая их из множества других" (Т.Е. Сахарова). А.А. Леонтьев, говоря о речевой ситуации, касается структуры речевого действия. Он определяет речевую ситуацию как совокупность таких факторов предречевой ориентировки, которые являются константными в различных конкретных условиях ориентировки, и изменение которых влияет на изменение программы или операционной структуры речевого действия.

Диалогическое общение, как одна из основных форм общения, протекает, как правило, в определенных условиях. Эти условия-факторы предречевой ориентировки должны быть заданы студенту и сформулированы достаточно полно, конкретно, чтобы вызвать у него мотив, коммуникативное намерение, реализуемые в замысле высказывания.

Системно-структурный подход к анализу факторов, управляющих процессом речепорождения, позволил выделить три группы факторов предречевой ориентировки, которые следует рассматривать в системе: социальные, психологические и дидактико-методические.

К социальным факторам относятся:

1. Социологические характеристики участников общения (общественный и социальный статус: пол, возраст, уровень образования, уровень информированности о предмете беседы; принадлежность к определенной социальной группе).

2. Конкретные условия общения: место, время.

К психологическим факторам относятся: психологический климат общения, эмоциональный настрой, состояние, особенности характеров партнеров, "маски" (пессимист – оптимист, вежливый – грубый).

К дидактико-методическим факторам относится достаточно четкая и конкретная формулировка коммуникативной задачи. Коммуникативная задача (сообщить, возразить, объяснить, убедить, поприветствовать и т.д.) дается, как

правило, в определенной ситуации (например: расспроси – кого? – где? – о чем? – зачем?), вызывает у него коммуникативное намерение и обуславливает то, или иное речевое действие.

1. Для того, чтобы состоялась коммуникация, учебно-речевые ситуации (УРС) должны создавать у обучаемого речевую интенцию. Ситуации должны быть близки студенту, заинтересовывать его.

2. В условия УРС включаются только те компоненты, которые управляют речевыми действиями партнеров.

3. Для того чтобы условия УРС могли обеспечить мотивацию, стимулировать речевое действие, коммуникативную задачу следует сформулировать однозначно и конкретно, например: Поинтересуйся тем-то. Пригласи того-то. Расспроси о том-то и т.д.

В методической литературе предлагаются самые различные классификации ситуаций. Прежде всего, методически релевантным представляется деление ситуации на реальные и воображаемые, так как и те, и другие действительно имеют место в учебном процессе, могут быть стандартными и нестандартными. В качестве минимума для начального этапа можно выделить четыре типа ситуаций:

1) реальные стандартные: знакомство, семья, увлечения;

2) воображаемые стандартные: покупки, размещение в гостинице, телефонные разговоры, прогулка по незнакомому городу;

3) реальные нестандартные ситуации могут возникнуть на занятии в связи с обсуждением прошедшего события, просмотренного фильма, прочитанной статьи, личные ситуации для обмена мнениями, проблемы для обсуждения, например на начальном этапе обучения можно обсудить следующие проблемы: устройство на работу, открытие своего дела, проблема дополнительных источников заработка и т.п.;

4) воображаемые нестандартные ситуации: представьте, что у вас есть возможность организовать путешествие на луну для туристов и т.п. Отдельную группу должны составить ситуации, обслуживающие учебный процесс, так как очень важно научить учеников правильно строить свое речевое поведение на занятии. Отбор языковых средств должен преследовать цель: вооружить обучаемых различными синонимическими средствами для выражения одного и того же коммуникативного намерения, в том числе различными устойчивыми словосочетаниями, клише. Включение синонимии обеспечивает возможность реализации личностных смыслов говорящих, способствует индивидуализации речи.

1) конвенциональная функция речевого общения (речевой этикет) реализуется в 1 и 2 типах ситуаций: реальных и воображаемых стандартных;

2) познавательная, регулятивная и ценностно-ориентационная функции общения реализуются в 3 и 4 типах ситуаций.

1.2. Акт общения как коммуникативная единица.

Моделирование деятельности реализуется путем моделирования ее единиц, поэтому вопрос о характере таких единиц должен быть рассмотрен полно и всесторонне.

Под единицей деятельности принято понимать ее минимальный отрезок, сохраняющий все структурные и смысловые характеристики этой деятельности. Представители современной лингвистики, или коммуникативной лингвистикой, считают, что ни словарь, ни грамматическая форма, ни фонемный состав языка в отдельности не образуют никакой коммуникативной единицы. В качестве минимальной единицы, интегрирующей в себе соответствующие языковые элементы для процесса коммуникации, рассматривается речевой акт, в котором осуществляется общение, определяемый как акт совместной межсубъектной деятельности по решению социально-речевой задачи, в которой индивидуальные потребности, мотивы, цели, результаты и оценки превращаются в новую реальность, в общую мотивационно – целевую установку взаимодействующих друг с другом операций – это акт социально-речевого взаимодействия [9].

В качестве целостной коммуникативной единицы общения можно рассматривать только относительно законченный акт обмена мнениями в бесконечном процессе познавательной деятельности человека. Продуктом акта общения является речевая единица, обладающая указанными свойствами коммуникации, иначе говоря, текст, в структуре которого реализуется, прежде всего, двусторонняя направленность речевого акта и смысловая завершенность в пределах определенного отрезка речевого общения.

Акт общения возникает на фоне и под влиянием совокупности обстоятельств воздействующих на человека. Языковые и смысловые характеристики речевого акта определяются условиями как интралингвистического, так и экстралингвистического характера, наличествующими в определенный момент речевого акта. Это могут быть обстоятельства как внешнего, так и внутреннего плана, существенные для человека в данный момент: телефонный звонок или желание получить предмет, находящийся за пределами легкодостижимого, чувство голода или недовольство человеком, высказанные кем-то мысль, желание, приглашение и т.п. Исходя из этого в качестве минимальной ячейки общения "молекулы" устного язычного общения рассматривается коммуникативная ситуация, которая является "одним из обстоятельств условия возникновения или успешной реализации речевого акта". Коммуникативный акт определяется как "сумма высказываний всех коммуникантов (ретроспективно-суммарный текст) одной коммуникативной ситуации" [9].

Коммуникативная методика обучения как направление зародилась давно и продолжала расти в недрах других систем обучения, причем ее появление на свет обусловлено не чем иным, как объективной необходимостью. Эта необходимость заключается, прежде всего, в том, что после выдвижения в

качестве цели обучения - развитие умений общаться на иностранном языке - со временем все отчетливее и резче стало ощущаться несоответствие между традиционно используемыми методами обучения и новой целью.

Представитель коммуникативного метода обучения Е.И. Пассов считал, что " коммуникативность состоит в том, что наше обучение должно быть организовано так, чтобы по основным своим качествам, чертам оно было подобно процессу общения" [16].

Коммуникативность служит, для того чтобы, обучение общению происходило в условиях общения. Рассмотрим эти условия:

Первое – это учет индивидуальности каждого учащегося. Любой человек отличается от другого и своими природными свойствами (способностями), и умением осуществлять учебную и речевую деятельность, и своими характеристиками как личности: личным опытом, контекстом деятельности (у каждого из учащихся свой набор видов деятельности, которыми он занимается и которые являются основой его взаимоотношений между людьми), набором определенных чувств и эмоций (у одного есть чувство гордости за свой город, у другого – нет), своими интересами, своим статусом (положением) в коллективе.

Коммуникативное обучение предполагает учет всех этих характеристик учащихся, ибо только таким путем могут быть созданы условия общения: вызвана коммуникативная мотивация, обеспечена целенаправленность говорения, сформированы взаимоотношения и т.д.

Второе – коммуникативность проявляется в речевой направленности процесса обучения. Она заключается в том, что путь к практическому владению говорением как средством общения лежит через само практическое пользование языком. Чем упражнение больше подобно реальному общению, тем оно полезнее. Поэтому языковые упражнения типа "Поставьте существительные в нужном падеже", "Составьте предложения из слов" и т.п. должны быть исключены из арсенала средств обучения. Все упражнения должны быть такими, в которых у учащегося есть определенная речевая задача и им осуществляется определенная речевая задача, и им осуществляется целенаправленное речевое воздействие на собеседника. Это либо условно-речевые, либо речевые упражнения. Проблема, таким образом, сводится не к организации учебных диалогов, а к установлению речевого партнерства.

Третье – коммуникативность проявляется в функциональности обучения. Функциональность, прежде всего, определяет методику работы по усвоению лексической и грамматической сторон говорения.

Функциональность предполагает, что как слова, так и грамматические формы усваиваются сразу в деятельности, на основе ее выполнения: учащийся выполняет какую-либо речевую задачу – подтверждает мысль, сомневается в услышанном, спрашивает о чем-то, побуждает собеседника к действию, а в процессе этого усваивает необходимые слова или грамматические формы.

Принципиально важным проявлением функциональности является отбор и организация материала на основе ситуаций и проблем общения, которые интересуют учащихся каждого данного возраста.

Четвертое – коммуникативность предполагает ситуативность общения.

Ситуативность – это соотнесенность любой фразы с взаимоотношениями общающихся, с контекстом их деятельности.

Пятое – коммуникативность означает постоянную новизну процесса обучения.

Новизна - это постоянное комбинирование материала, которое, в конечном счете, исключает произвольное заучивание (диалогов, высказываний, текстов), наносящее огромный вред обучению общения, и обеспечивает продуктивность говорения.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод, что коммуникативность необходима в процессе обучения, поскольку коммуникативность служит для того, чтобы общение происходило в адекватных условиях, таких как учет индивидуальности каждого учащегося, проявление в речевой направленности процесса обучения, проявление в функциональности обучения, ситуативность общения, постоянная новизна процесса обучения.

В основе коммуникативного метода лежит представление о том, что язык служит для общения и, следовательно, целью обучения языку должна быть коммуникативная компетенция, которая включает в себя языковую компетенцию (владение языковым материалом для его использования в виде речевых высказываний), социолингвистическую коммуникацию (способность использовать языковые единицы в соответствии с ситуациями общения), дискурсивную компетенцию (способность понимать и достигать связности в восприятии и порождении отдельных высказываний в рамках коммуникативно-значимых речевых образований), так называемую “стратегическую” компетенцию (степень знакомства с социально культурным контекстом функционирования языка), социальную компетенцию (способность и готовность к общению с другими). На возникновение коммуникативного метода и самого термина "коммуникативная компетенция" оказала влияние концепция языковой компетенции Н. Хомского, под которой понимается способность говорящего порождать грамматически правильные структуры.

Характерные черты коммуникативного метода: основополагающим является смысл; обучение языку – это обучение коммуникации; целью является коммуникативная компетентность (способность эффективно и адекватно использовать лингвистическую систему); путем попыток и ошибок учащийся возвращает собственную языковую систему.

Коммуникативный метод обучения иностранным языкам на сегодняшний день самый популярный в мире. И даже те, кто смутно представляет себе, в чем этот метод заключается, твердо уверены, что он-то и есть самый прогрессивный и самый эффективный метод обучения иностранному языку[17].

Коммуникативный метод (или подход) возник в Британии в 60-70-х, когда английский язык начал приобретать статус языка международного общения.

Выяснилось, что распространенные в то время традиционные методики (аудио-лингвальная методика, методика грамматического перевода) перестали удовлетворять нужды большинства изучающих английский язык как иностранный. Собственно, причиной были не столько старые методы, сколько новый контингент учащихся – "прагматики" с сугубо функциональным взглядом на язык как на инструмент коммуникации. И требовалось им не глубинное, системное овладение изучаемым языком, на которое были направлены традиционные академические программы, а возможность немедленного практического применения своих знаний.

Но выяснилось, что люди, учившие язык, чтобы на нем общаться, не владеют современной разговорной речью (не говоря о сленге), не имеют понятия о речевой этикете, – словом, чувствуют себя беспомощными в ситуации реального общения.

В 60-х годах Совет Европы предпринял ряд мер, направленных на разработку программы интенсификации обучения иностранным языкам на континенте. В 1971 году группе экспертов было поручено изучить возможности создания системы обучения иностранным языкам взрослых обучаемых. Это явилось отправным пунктом целой серии исследований, нацеленных на разработку концепции, которая могла бы сфокусировать внимание на формировании и развитии способности общаться на иностранном языке в контексте личностно-ориентированного обучения. В результате сформировалась идея разработки пороговых уровней (threshold levels) как специфических целей овладения иностранным языком. То, что изначально предназначалось для взрослых обучаемых, было с успехом адаптировано к целям и содержанию обучения в школе и других учебных заведениях. В 1982 году результаты проведенных исследований были изложены и проанализированы в документе "Modern languages: 1971–81" [37]. Это позволило значительно расширить возможности практического использования разрабатываемого подхода на функционально-семантической основе и реализации основных принципов в нескольких направлениях: в разработке новых методик и создании новых учебных материалов, в создании комплексных технологических систем обучения (multi-media systems), в разработке систем оценки и самооценки, самообучения с учетом его индивидуализации (learner autonomy), в выработке рекомендаций для профессиональной подготовки преподавателей иностранного языка.

В последующем, в 80–90-е гг., был осуществлен ряд научно-исследовательских проектов, которые имели своей целью формирование системы коммуникативного обучения. Важное место в их ряду занял Проект № 12: "Овладение современными языками и обучение им для общения" ("Learning and teaching modern languages for communication") [19]. Особое внимание в интегрированном коммуникативном подходе, систематизированном на основе теоретических разработок и практического опыта обучения иностранным языкам в Великобритании, Франции, Германии, Италии, Испании и других западноевропейских странах, уделяется коммуникативной направленности

учебных занятий и используемым для обучения иностранному языку как средству общения учебным материалам.

Были определены три уровня начального (базового) овладения языком:
уровень "выживания" (survival level);
уровень "на пути к языку" (waystage level);
пороговый уровень (threshold level).

Для целого ряда западноевропейских языков были разработаны детальные требования и содержание этих уровней. По содержанию и объему Waystage [53] и Threshold Level [32] соотносятся как 1:2 при сохранении всех основных аспектов в обоих. Используемые в обучении материалы должны сформировать языковую компетенцию (владение языковым материалом для его использования в виде речевых высказываний), социолингвистическую компетенцию (способность использовать языковые единицы в соответствии с ситуациями общения), дискурсивную компетенцию (способность понимать и достигать связности в восприятии и порождении отдельных высказываний в рамках коммуникативно-значимых речевых образований), так называемую "стратегическую" компетенцию (способность компенсировать вербальными и невербальными средствами недостатки во владении языком), социально-культурную компетенцию (степень знакомства с социально-культурным контекстом функционирования языка), социальную компетенцию (способность и готовность к общению с другими). [43] В целом реализация программы "Language learning for European citizenship" должна дать европейцам возможность свободного общения, снятия языковых барьеров, достижения взаимного понимания и уважения. Оба уровня в тщательно разработанном виде представляют собой модели планируемого (на определенный период изучения) владения иностранным языком как средством эффективного общения.

Определение пороговых уровней для ряда западноевропейских языков позволило разработать краткосрочные (до двух лет) проекты, связанные с различными аспектами организации преподавания иностранных языков. Они, в частности, ориентированы на создание новых, дифференцированных учебных программ, на дальнейшую разработку коммуникативного подхода применительно к различным формам обучения, на теоретическое обоснование и практическую реализацию личностно-ориентированного и индивидуализированного овладения иностранными языками.

Обратимся к специфике иностранного языка. Прежде всего, учитель иностранного языка обучает детей способам речевой деятельности, поэтому мы говорим о коммуникативной компетенции как одной из основных целей обучения иностранным языком.

Колкер Я.М. подробно останавливается на следующем моменте: "В последние десятилетия традиционному обучению иностранным языкам принято противопоставить коммуникативные и интенсивные методы" [9].

Коммуникативное обучение иностранным языкам носит деятельностный характер, поскольку речевое общение осуществляется посредством "речевой

деятельности", которая, в свою очередь, служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях "социального взаимодействия" общающихся людей (И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, А.А. Леонтьев). Участники общения пытаются решить реальные и воображаемые задачи совместной деятельности при помощи иностранного языка.

Леонтьев А.А. подчеркивает: "строго говоря, речевой деятельности, как таковой, не существует. Есть лишь система речевых действий, входящих в какую-либо деятельность – целиком теоретическую, интеллектуальную или частично практическую".

Согласно же точке зрения И.А. Зимней "речевая деятельность представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обуславливаемого ситуацией общения, взаимодействия людей между собой (друг с другом)" [8]. Следовательно, автор делает вывод, и обучение речевой деятельности на иностранном языке должно осуществляться с позиции формирования и самостоятельной, определяющейся всей полнотой своих характеристик деятельности.

Особенность деятельностного типа обучения заключается в том, что он по своему назначению и по своей сущности связан, прежде всего, с отдельным видом речевой деятельности, поэтому мы встречаем его широкое использование, когда речь идет об обучении чтению, аудированию, переводу и т.д. И только в одном из известных нам методов, пытающемся охватить обучение иностранному языку в целом, а именно в коммуникативном методе мы находим основные признаки деятельностного типа обучения.

По мнению Е.И. Пассова, автора коммуникативного метода, "коммуникативность предполагает речевую направленность учебного процесса, которая заключается не столь в том, что преследуется речевая практическая цель (в сущности, все направления прошлого и современности ставят такую цель), сколько в том, что путь к этой цели есть само практическое пользование языком. Практическая речевая направленность есть не только цель, но и средство, где и то, и другое диалектически взаимообусловлено".

Рахманина М.Б. акцентирует внимание на следующем: "Речевое партнерство зависит в значительной степени от коммуникативного поведения учителя, что, наконец, тоже входит в аспект речевой направленности обучения и обусловлено деятельностным характером общения" [17]. По сути дела на всех этапах усвоения материала идет обучение именно общению. Но есть ряд моментов, которые требуют специального обучения. Так, для умения общаться особую роль играют: способность вступать в общение, свертывать его и возобновлять; способность проводить свою стратегическую линию в общении, осуществлять ее в тактике поведения вопреки стратегиями других общающихся; способность учета каждый раз новых (новых сразу нескольких) речевых партнеров, смены ролей партнеров, или обращенность общения; способность вероятностного прогнозирования поведения речевых партнеров, их высказываний, исходов той или иной ситуации.

Современный коммуникативный метод представляет собой гармоничное сочетание многих способов обучения иностранным языкам, находясь, наверное, на вершине эволюционной пирамиды различных образовательных методик.

На современном этапе обучения иностранным языкам большинство педагогов-лингвистов самым эффективным считают коммуникативный метод и критикуют традиционные методики, работающие по принципу "от грамматики к лексике, а затем переход к упражнениям на закрепление". Искусственно созданные упражнения не формируют пользователя языка, и человек, изучающий язык именно по этой методике, скорее промолчит, чем произнесет неверную фразу. А коммуникативность, наоборот, призвана "развязать" язык.

Коммуникативный метод (Communicative Approach) развивает все языковые навыки – от устной и письменной речи до чтения и восприятия на слух. Грамматика же осваивается в процессе общения на языке: студент сначала запоминает слова, выражения, языковые формулы и только потом начинает разбираться, что они собой представляют в грамматическом смысле. Цель – научить студента говорить на иностранном языке не только свободно, но и правильно.

Правила, значения новых слов объясняются учителем при помощи знакомой студенту лексики, грамматических конструкций и выражений, при помощи жестов и мимики, рисунков и прочих наглядных пособий. Могут использоваться также компьютеры с CD, Интернет, ТВ-программы, газеты, журналы и т.д. Все это способствует пробуждению у студентов интереса к истории, культуре, традициям страны изучаемого языка.

На уроках иностранного языка учитель создает ситуации, в которых студенты общаются в парах друг с другом, в группах. Это делает урок более разнообразным. Работая в группе, учащиеся проявляют речевую самостоятельность. Они могут помогать друг другу, успешно корректировать высказывания собеседников.

Преподаватель на занятиях берет на себя функции организатора общения, задает наводящие вопросы, обращает внимание на оригинальные мнения участников, выступает арбитром в обсуждении спорных проблем.

Отличие коммуникативности в том, что вместо специально подгоняемых под активную лексику и изучаемую грамматику учебных текстов и диалогов в нем в качестве основного приема используется имитация ситуаций из реальной жизни, которые обыгрываются в классе так, чтобы вызвать у учеников максимальную мотивацию к говорению. Так, вместо того чтобы бесконечно пережевывать типовые фразы из учебника: "My name is Ivan. I live in Moscow. I am a student." и т.п., студенты, изучающие тему "Знакомство", начинают на самом деле активно знакомиться и обсуждать интересующие их вопросы.

Обсуждаются в основном темы, с которыми студенты хорошо знакомы на родном языке: это дает возможность сосредоточиться именно на развитии

коммуникативных способностей, то есть умения пользоваться языком спонтанно. Предпочтительно, чтобы темы были "животрепещущими" – связанными либо с жизнью самих студентов, либо с интересующими всех аспектами современности жизни (экология, политика, музыка, образование и т.п.). В западных учебниках, в особенности уровней, ниже Upper Intermediate, вы едва ли найдете такие в "топики", как биография Шекспира или достижения ядерной физики. Лишь на старших уровнях вводятся "книжный" и "научный" стили.

В отличие от аудио-лингвального и других методов, основанных на повторении и запоминании, коммуникативный метод задает упражнения "с открытым финалом": ученики сами не знают, во что выльется их деятельность в классе, все будет зависеть от реакций и ответов. Ситуации используются каждый день новые. Так поддерживается интерес студентов к занятиям: ведь каждому хочется осмысленно общаться на осмысленные темы.

Большую часть времени на уроках занимает устная речь (хотя чтению и письму также уделяется внимание). При этом учителя меньше говорят и больше слушают, лишь направляя деятельность студентов. Преподаватель задает упражнение, а потом, "разговорив" студентов, отходит на задний план и выступает в роли наблюдателя и арбитра. Предпочтительно, чтобы он пользовался исключительно изучаемым языком.

Коммуникативный метод заключается в уподоблении процесса обучения процессу коммуникации, точнее говоря, он основан на том, что процесс обучения является моделью процесса общения, пусть несколько упрощенной, но по основным параметрам адекватной, подобной реальному процессу коммуникации.

Все сказанное выше относительно коммуникативного метода обучения говорению на иностранном языке позволяет утверждать, что предметом обучения в данном случае является речевая деятельность на иностранном языке. В этом методе четко прослеживается выделение речевых умений говорения, и предлагаются упражнения для их последовательного формирования. Все это в свою очередь дает основание утверждать, что коммуникативный метод обучения говорению Е.И. Пассова представляет деятельностный тип обучения иностранным языкам.

Исходя из данной главы, можно выделить следующие положительные стороны коммуникативного метода обучения иностранным языкам:

1. Лишь при коммуникативном методе обучения иностранным языкам мы находим основные признаки деятельностного типа обучения, особенность которого заключается в том, что он, по своему назначению и по своей сущности, связан, прежде всего, с отдельным видом речевой деятельности, поэтому мы встречаем его широкое использование, когда речь идет об обучении чтению, восприятию на слух, переводу и т.д.

2. Практическая речевая направленность есть не только цель, но и средство, где и то, и другое диалектически взаимообусловлено".

3. Современный коммуникативный метод представляет собой гармоничное сочетание многих способов обучения иностранным языкам, находясь, наверное, на вершине эволюционной пирамиды различных образовательных методик.

4. Использование коммуникативного метода обучения снимает языковой барьер.

5. Грамматика осваивается в процессе общения на языке: студент сначала запоминает слова, выражения, языковые формулы и только потом начинает разбираться, что они собой представляют в грамматическом смысле. Цель – научить студента говорить на иностранном языке не только свободно, но и правильно.

6. В процессе обучения могут использоваться также компьютеры с CD, Интернет, ТВ-программы, газеты, журналы и т.д. Все это способствует пробуждению у студентов интереса к истории, культуре, традициям страны изучаемого языка.

В отличие от аудио-лингвального и других методов, основанных на повторении и запоминании, коммуникативный метод задает упражнения "с открытым финалом": ученики сами не знают, во что выльется их деятельность в классе, все будет зависеть от реакций и ответов. Ситуации используются каждый день новые. Так поддерживается интерес студентов к занятиям: ведь каждому хочется осмысленно общаться.

1.3. Принципы реализации коммуникативного обучения иностранному языку

Область изучения иностранного языка претерпела множество изменений и смены трендов за последние десятилетия. Многочисленные методы появляются и исчезают. В свое время были метод аудио-обучения языку, метод, основанный на когнитивном подходе, метод полного физического погружения, природный метод и многие другие. В дополнение, знания и основные стандарты сформировали область определения цели изучения и, таким образом, обеспечили общее направление. Некоторые методисты считают, что инструкции по изучению иностранного языка, наконец, достигли вершины (подробнее об этом у Харпер, Ливли, и Вильямс, 1998); другие относятся к ним как к устаревшему методу (Ричард и Роджерс, 2001). Кроме того, считается, что нет одного лучшего метода, отвечающего всем целям и потребностям студентов и учебным программам. На сегодняшний день все эти методы являются разновидностью коммуникативного метода обучения (КМО). Этот метод включает различные методы обучения, которые заимствованы из других бесчисленных методов. Кроме того, они коренятся не только в этом диапазоне теорий, но и в мотивировании к научным исследованиям овладения вторым языком, а также познавательной и педагогической психологии. Целью данного раздела является обеспечить введение в

коммуникативную методику обучения (КМО), и описать общие методологические принципы, которые функционируют в теоретических и практических принципах реализации КМО.

На протяжении многих десятилетий преобладающим методом обучения языку был метод грамматического перевода. Этот метод лежал в основе учения девятнадцатого века и широко использовался в первой половине (в некоторых странах мира даже больше) прошлого века, чтобы изучать современные иностранные языки. Учебники в основном состояли из списка словарных слов и правил грамматики. По большому счету, студенты занимались переводческой деятельностью. Небольшие знания устной речи зависели от изучения грамматического перевода, и студенты часто ехали за границу и погружались в языковую среду, чтобы свободно разговаривать.

Метод грамматического перевода имел много противников, и спрос на знание устного языка привел к некоторым противостояниям и параллельным движениям, которые заложили основу для развития новых способов преподавания, таких как которые мы знаем сегодня.

Одним из таких методов является прямой метод, иногда его также называют метод Берлица, так как он широко использовался в школах Берлица. Некоторые реформаторы девятнадцатого века (например, Гоуин и Совьер) считали, что языки должны преподаваться естественным образом, то есть, так как язык изучают дети. Ричардс и Роджерс указывали, что те, кто верят в естественный метод, утверждали, что иностранный язык может преподаваться без перевода или использования родного языка учащегося, если значение было передано непосредственно через демонстрации и действия. По этой причине, они также способствовали спонтанному использованию языка.

Ричардс и Роджерс описывают принципы, лежащие в основе прямого метода, следующим образом:

1. Аудиторное обучение проводилось исключительно на изучаемом языке.
2. Изучали только повседневный лексикон и предложения.
3. Устные коммуникативные навыки были построены в тщательно градуированной прогрессии, основанной на технологии вопроса-ответа при общении преподавателя со студентами на практических занятиях.
4. Грамматику учили индуктивно.
5. Новые учебные пункты вводились в устной форме.
6. Реальную лексику учили посредством демонстрации объектов и фотографий; абстрактную лексику изучали при помощи ассоциаций.
7. Учили как устной речи, так и аудированию.
8. Внимание уделялось правильному произношению и грамматике.

Несмотря на успех в частных школах, прямой метод был встречен с большой долей критики. Строгие требования придерживаться этих принципов для носителей языка или человека со свободным владением помешали широкому распространению данного метода, принятого учебными учреждениями.

Провозглашенный как революционер в преподавании иностранного языка, метод грамматического перевода был заменен на аудио метод в 1950-х и 60-х годах. Вера в эффективность этого метода была настолько сильной, что следы аудио метода в основе теории обучения языку еще можно найти в учебных материалах. Аудио метод основан на школе бихевиоризма в психологии и структурализма в лингвистике, и по этой причине он стал известен как "структурный" или "бихевиористский" метод.

Благодаря акценту на разговорную речь, он также упоминается как "метод восприятия". Основной предпосылкой этой философии было то, что, как выразился Риверс (1964), обучение иностранному языку осуществлялось в основном механическим способом формирования привычек и автоматизма. На практике это означало, что студенты изучали языковые модели и диалоги, которые они должны были имитировать и запоминать. Языковая практика, в общем и целом, состояла из повторения языковых моделей и упражнений на повторение (drills). Упражнения такого типа включали упражнения на замену, на варианты, перевод и вопрос-ответ.

Суть этого метода в том, что учащимся нужно было избегать ошибок любого рода. По этой причине, учитель-носитель языка считался идеальной моделью.

Было, однако, много проблем и с аудио методом. Одним из наиболее широко обсуждаемых тезисов критического отношения к этому методу является то, что учащиеся не участвовали в конструктивном использовании языка и имели лишь ограниченные возможности для использования языка творчески, взаимодействуя со своими сверстниками. Как указывает Уиллис (2004), это происходило потому, что акцент был сделан на искоренение ошибок и точность произведения целевых форм, а не на связи смыслов. Благодаря многочисленным исправлениям ошибок учащихся со стороны учителя, уровень тревоги среди студентов был довольно высок. Аудио метод не произвел желаемого эффекта – помочь учащимся стать компетентными в знании языка.

Некоторые факторы и влияния привели к отмене аудио метода и вызвали сдвиг в методике преподавания языка. Это дало основу коммуникативным подходам и другим альтернативным методам.

1. Аудио метод не оправдал ожиданий научить говорить на изучаемом языке.

2. Теории обучения отошли от поведенческого обучения. Наиболее влиятельная работа была написана Хомским, который опубликовал её в своей книге "Синтаксические структуры" (1957). Он утверждал, что языковое обучение включает в себя творческие процессы, и язык подчиняется правилам творчества. Он считал, что основная система правил, которая лежит в основе всех языков, является врожденной и, учитывая воздействие на определенный язык, дети создают конкретные правила этого языка для себя. Обучение, таким образом, рассматривается как процесс открытия внутренних процессов, а не внешних воздействий.

3. Работы ученых и социолингвистов, таких как Дж. Ферт, М. Холлидей, Д. Хаймс, Дж. Остин привели к изменению в сторону рассматриваемого языка. Как подчеркивали многие практики, основная цель языка – это общение.

4. Развитие функционально-смыслового учебного плана в 1970-х в Европе, разработанного Ван Эком (1973) и Вилкинсом (1976) инициировало новый способ организации учебных материалов. Традиционно, учебные планы были организованы вокруг грамматических структур и словарных единиц. Функционально-смысловой учебный план являлся попыткой показать, насколько учащиеся должны владеть языком, и какой смысл имеет общение, и он был организован вокруг функций и понятий: функции коммуникативных речевых актов – это "просить", "с просьбой", "отрицая", "утверждая", "описывая", или "запрос". Условные категории включают такие понятия, как "время" или "место". Понятия и функции отличаются от темы и ситуации, так как они выражают более точные категории. Например, темой обсуждения может быть "семья", а ситуацией – "приходить в гости на обед". Функция и понятие, которые рассматриваются в данном контексте, могут включать "приглашение сейчас" и "то, которое было раньше" (в прошедшем времени), например, такие выражения, как "на прошлой неделе", "несколько дней назад". Функционально-смысловой учебный план заложили в основу, что, в конечном итоге, привело авторов учебников к необходимости подбирать материалы для учебников, основываясь на коммуникативных ситуациях, а некоторые из них на конкретных коммуникативных задачах.

Растущее число исследований в области прикладной лингвистики предоставило много новых идей и более глубокое понимание изучения иностранного языка и процессов овладения им.

В то время как коммуникативные языковые методики продолжают развиваться и становятся более четкими, в 1970-80 г.г. появилось множество альтернативных подходов и методов. Некоторые из них основаны на понимании, например, Total Physical Response (TPR), природный подход, Silent Way, или Suggestopedia . Многие из этих методов не были адаптированы и просуществовали очень короткий промежуток времени. Но это не означает, что эти методы не соответствовали области преподавания языка. Напротив, некоторые из этих методов остались и продолжают оказывать влияние на многие области преподавания. Например, TPR, который первоначально разработал Джеймс Ашер (1969), как метод, для того чтобы научить языку, комбинировал действие и речь, и этот метод до сих пор широко используется. Практикующие преподаватели поощряют и используют TPR как технику изучения лексики или грамматических структур. Некоторые принципы обучения, которые были усовершенствованы с помощью этих методов, представлены ниже.

Коммуникативный метод обучения (КМО) в целом рассматривается как подход к изучению языка , таким образом, КМО отражает определенную модель или исследовательскую парадигму, или теорию . Он основан на теории, что основной функцией использования языка является коммуникация. Его

цель заключается в том, чтобы учащиеся развивали коммуникативные компетенции (Хаймс, 1971) или коммуникативные способности. Другими словами, его цель использовать реальные жизненные ситуации, в которых требуется общение.

Коммуникативная компетенция – это способность интерпретировать и принимать соответствующее социальное поведение, и это требует активного участия обучающегося в процессе деятельности на изучаемом языке (Канэл и Суэйн, 1980). Такое представление охватывает широкий спектр возможностей: знание грамматики и обладание словарным запасом (языковой компетенцией); способность говорить в определенной социальной ситуации (социолингвистическая компетенция); умение начать, вести, поддерживать и закончить разговор, а также соблюдать последовательность и согласованность (дискурс компетенция); способность эффективно общаться и устранять ошибки (стратегическая компетенция). КМО – это не метод как таковой, то есть, это не способ, на который четко определены содержание, учебная программа и учебные процедуры (Ричардс и Роджерс, 2001). КМО состоит из самых разнообразных методов и техник. Там нет ни одного текста, ни одной модели, которые являются общепринятыми. По большому счету, он использует материалы и методы, которые подходят в данном контексте обучения. В то время как вначале КМО было на пути нахождения лучших проектов и практик, дальнейшее развитие сделало вклад в область преподавания языка, выдвинув ряд руководящих принципов. Эти рекомендации описывают способность языка и предназначены для измерения компетенций знания языка (Омажио-Хэдли, 2001). В этом смысле надо сделать оценку того, что учащиеся могут сделать в функциональном плане. Предоставляя оценочные описания, то есть, указав, что учащиеся должны знать и как они должны быть в состоянии использовать язык в различных контекстах и в разной степени точности на разных этапах, при условии выбора из широко поставленных целей, определяет составление программ. Движение на основе стандартов пытается упростить описания того, что учащиеся должны знать и уметь после завершения определенного уровня или выполнения учебного плана, чтобы соответствовать национальным стандартам в области изучения иностранного языка от детского сада до университета. Таким образом, данная методика положительно повлияла и укрепила разработку и реализацию словарно-ориентированных методов преподавания. С другой стороны, некоторые методисты считают недостатком то, что КМО не придерживается одной конкретной теории или метода. КМО обращает свои теории обучения и преподавания к широким спектрам в таких областях, как когнитивные науки, педагогическая психология, и знание второго языка. Таким образом, КМО охватывает и примиряет множество различных подходов и точек зрения в изучении языка и преподавания, что позволяет ей удовлетворить широкий спектр квалификационно-ориентированных целей, а также учитывать различные потребности учащихся и их предпочтения. Несмотря на отсутствие общепринятых моделей, с самого начала, существует некоторая степень консенсуса

относительно качеств, необходимых, чтобы оправдать лейбл КМО, которые Виш и Шехан (2002) описывают, как:

1. Деятельность требует частого взаимодействия между учащимися или другими собеседниками для обмена информацией и решения проблем.

2. Использование подлинных (непедагогических) текстов и коммуникативной деятельности связано в контексте с "реальным миром", и часто подчеркивается через письменные и разговорные модели и каналы.

3. Подходы, нацеленные на учащихся, берут в расчет его опыт в изучении языка, потребности в языке и цели, а также позволяют учащимся проявлять творчество и принимать участие в решении учебных задач.

Этот метод соединяет теорию и практику. Методология КМО лучше всего описывается как набор макро-стратегий (Камарадивели, 1994) или методологических принципов (Даути и Лонг, 2003).

Даути и Лонг (2003) определяют методологические принципы в списке конструктивных особенностей, где, как правило, рассматривается стимулирование изучения языка. Следующие принципы Даути и Лонга (2003) служат руководством для реализации практики коммуникативного обучения языку (КМО).

Принцип 1. Принцип постановки задач как организационный принцип.

В течение многих десятилетий традиционные методы преподавания языка использовали темы грамматики или тексты (например, диалоги, рассказы) в качестве основы для организации учебного плана. С применением коммуникативной методики преподавания этот подход изменился. Развитие коммуникативных навыков выходит на первый план, а грамматика выполняет функцию поддержки для развития этих навыков. Это вызывает вопросы о том, как организовать учебный план. Некоторые методисты (Брин, 1987; Лонг, 1985; Нунан, 1989; Прабху, 1987) предлагают использовать задачи как главную составляющую в основе ежедневных и долгосрочных планов урока. Такой подход к структуре учебных программ стал известен как обучение на основе инструкций. Обоснование для применения коммуникативного обучения базируется на современных теориях обучения языку и владения языком. Известные современные зарубежные методисты Брин, Лонг, Нунан и Прабху утверждают, что это является движущей силой для развития языка. Сторонниками таких теорий являются также Пика, Кэнэги и Фейлден. Они выдвинули идею, что лучший способ учить и выучить язык – это социальное взаимодействие. Оно позволяет студентам работать с заданной целью, обмениваться информацией и мнениями, получать помощь преподавателя, и получать обратную связь. В процессе говорения учащиеся не только используют язык, но и модифицируют его. Другими словами, это не чтение текста или изучение грамматики, главная цель – использовать грамматику в определенном контексте. Это обрисовывает задачу и ее использование в процессе обучения.

Что такое задачи? Существуют многочисленные конкурирующие определения задач. Многие из этих определений сосредотачиваются на различных

аспектах. Ниже приводятся три различные интерпретации задачи, каждая из которых освещает различные нюансы.

Одно из наиболее широко цитируемых определений задачи предлагается Лонгом (1985). Он считает, что задача – это работа, выполненная для себя или других бесплатно или за вознаграждение. Таким образом, примеры задач включают заполнение форм, покупку пары обуви, бронирование авиабилета, поход в библиотеку, сдачу экзамена, написание письма, бронирование отеля, выписывание чека, объяснение, как добраться до места назначения и помощь в переходе дороги. Другими словами, под "задачей" подразумевается множество действий, которые люди совершают в повседневной жизни, на работе, на отдыхе, и в перерыве.

Другое известное определение задачи выдвинуто Нунаном (1989). Он считает, что задача – это любая работа в классе, которая включает в себя постижение, манипуляции или взаимодействие на изучаемом языке, когда внимание студентов сосредоточено на значении, а не на форме.

Еще один методист Шехан (1998) приводит параметры задач следующим образом: (а) смысл – это главное, (б) учащиеся не пересказывают чье-то мнение, (в) сопоставление задачи с реальной деятельностью, (г) завершение задачи приоритетно, (д) оценка задачи основана на результате.

Несмотря на различные толкования, эти определения имеют много общего. Все три определения подчеркивают важность понимания смысла. Этот критерий подтверждает мнение, что суть использования языка – это передача смысла. Определения Лонга (1985) и Шехана (1998) подчеркивают использование реальных задач или видов деятельности, сопоставимых с задачами в повседневной жизни.

Выполнение реальных задач требует хорошего знания языка для выполнения этих задач. Шехан (1998) также считает, что задачи должны включать в себя достижения цели или конечный результат. Между тем, определение Нунана (1993) делает конкретную ссылку на окружающую обстановку в аудитории и указывает, что производство задач влечёт за собой использование одного или нескольких навыков. Его определение соответствует педагогическим потребностям фокусирования навыков в аудитории при изучении языка.

Одной из проблем обучения на основе задач является то, что вовлечение студентов в различные задачи необходимо поощрять. Студенты имеют много педагогических потребностей, которые зачастую требуют иного подхода к преподаванию. Например, студенты должны участвовать в психолингвистических и металингвистических процессах, таких как повторение, замена формы, концептуализация и гипотеза правил, которые должны быть в исследовании и должны способствовать процессу приобретения навыков владения языком. По этой причине Нунан (1993) различает два вида задач: реальные задачи призваны подчеркнуть те навыки, которые учащиеся должны иметь, чтобы они могли функционировать в реальном мире. Такие задачи, как

правило, имитируют подлинное поведение, и они сфокусированы на достижении конечного результата. По этой причине, эти виды задач обычно составляют конечную цель урока или блока.

В отличие от задач реальной жизни, педагогические задачи предназначены для работы в качестве моста между работой в аудитории и реальным миром, и они служат для подготовки студентов к использованию языка в реальной жизни. Такие задачи часто называют "подготовительными" или "задачами на усвоение". Они предназначены для содействия процессу изучения языка с учетом педагогической цели преподавателя, стадии развития и уровня студента и социальному контексту учебной программы. Они помогают студентам в понимании того, как работает язык, а также в развитии навыков и обучении в целом. Кроме того, они сосредоточены на развитии навыков в аудитории и с учётом применения узкого контекста. Педагогические задачи не обязательно отражают реальные задачи. Приведем такой пример. В этом примере усвоения задачи, студенты дают полные описания со словами, которых не хватает. Основанием для выполнения данной задачи является то, что студентам в первую очередь необходимо узнать некоторые основные факты.

Кроме того, их внимание направлено на конкретную лексику и глагольные формы, в которых они нуждаются, чтобы применять их в выполнении поставленной задачи.

Цель урока – организовать ужин, рассадив группу иностранных студентов за обеденные столы, учитывая их хобби, изучаемые языки или возраст. Конечная цель – собрать информацию о студентах в адресную книгу. Учащиеся должны выяснить следующую информацию от трех своих однокурсников: имя, фамилия, номер телефона или адрес электронной почты и причину, по которой они изучают иностранный язык.

В то время как обе модели организации занятий направлены на выполнение конечной задачи, они различаются по тому, что здесь упоминается как "сильная" или "целевая зависимая" конструкция. На уроке по организации ужина, который следует по "зависимой" конструкции задач, все отдельные шаги связаны и расположены в пределах контекста. Студенты должны работать с информацией, которую они собирают, а также должны использовать эту информацию в следующих задачах, которые приводят к конечной цели. Завершение всех задач включает в себя несколько различных видов речевых актов. От учащихся требуется достижение конечной цели урока – успешно завершить все задачи, необходимые для решения конечной задачи. В конечном счете, выполняя конечную задачу по сбору информации, используется коммуникативный метод во время выполнения каждой подзадачи. Целью каждой задачи, которая приводит к выполнению конечной задачи, является развитие навыков учащегося, которые необходимы для выполнения конечной задачи урока. В то же время, каждая задача в контексте речи студента применяется в реальной жизни, но эти задачи не обязательно связаны одной общей темой. В то время как коммуникативное использование языка практикуется в каждом задании, необходимость обмена и сбора информации

в коммуникативном способе для достижения конечной цели урока, не является движущей силой.

Задание 1: Организация ужина.

Шаг 1. Студенты рассадили группу иностранных студентов за три обеденных стола.

Шаг 2. Студенты слушают новую информацию о студентах от преподавателей и при необходимости меняют размещение студентов за столами.

Шаг 3. Студенты рассказывают о себе. Затем они выбирают студенческую группу из других студентов, которые хотят принять участие в ужине, и выбирают стол для этих студентов.

Шаг 4. После этого необходимо проверить распределение студентов и написать краткий отчет.

Шаг 5. Представитель от каждой группы представляет свой доклад и обосновывает решение группы.

Шаг 6. Группы студентов и преподаватель сравнивают результаты.

Задание 2: Заполнение адресной книги.

Шаг 1. Вы находитесь в языковой школе, и инструктор проверяет посещаемость. Студенты читают имена студентов и проверяют, кто присутствует.

Шаг 2. Студенты слушают своего преподавателя, который произносит английские имена.

Шаг 3. А. Студенты сопоставляют номера с двенадцатью фотографиями, которые представляют культурные темы. Фотографии отмечены буквами из английского алфавита. В. Студенты считают от 1 до 12.

Шаг 4. Студенты слушают результаты музыкального конкурса, прозвучавшего на ТВ. Они составляют диаграмму и расставляют баллы каждой стране.

Шаг 5. А. Студентов просят записать названия семи европейских стран. (Статья и первая буква каждого название страны предоставляются.) Преподаватель задает вопрос: Как пишется England? В. Студенты находят названия европейских стран на карте.

Шаг 6. Студенты объяснят свой выбор по расположению фотографий. Студенты работают в парах.

Шаг 7. Студенты слушают записи имен и фамилий по-английски и сравнивают правописание. Они ищут буквы, которые произносятся одинаково или по-разному.

Шаг 8. Студенты сопоставляют имена известных британских знаменитостей с цветными фотографиями и подписывают ее. Они делают предположения, кем являются эти люди.

Шаг 9. А. Студенты слушают три разных диалога, в которых люди объяснят причину изучения языка и определяют, кто говорит. Б. Студенты рассказывают о причине, почему они изучают английский язык.

Как видно из приведенных выше примеров, обучение на основе инструкций как модель проектирования учебных программ делает акцент на производительности. Достижение измеряется тем, в какой степени студенты могут успешно выполнять педагогические и реальные задачи. Тем не менее,

необходимо отметить, что обучение на основе инструкций с помощью задач, не обходится без проблем. Эти проблемы связаны с выбором задач, трудностью и последовательностью. Кроме того, в зависимости от сложности целевых языковых структур, конструкция задач часто требует тщательного подбора языковых структур. Подход на основе инструкций требует тщательного педагогического рассмотрения, особенно в плане реализации задач. Он включает в себя знание того, когда и как интегрировать педагогические задачи, как в предварительной и последующей деятельности использовать задачи в реальной жизни.

Принцип 2. Содействие обучению на собственном опыте.

Подход на основе инструкций для обучения иностранному языку подразумевает обучение на практике. Эта концепция не является новой для методологии коммуникативного преподавания языка, но была признана и провозглашена многими педагогами как основной принцип, лежащий в основе фундаментального обучения на протяжении всей истории преподавания. Он основан на теории, что практический подход повышает познавательное вовлечение учащегося. Кроме того, как считают Даути и Лонг (2003), новые знания лучше интегрированы в долговременной памяти и легче восстанавливаются, если привязаны к реальным событиям и деятельности.

В исследованиях по обучению иностранному языку принцип, поддерживающий активный подход к использованию языка на ранней стадии, получил большое одобрение. Например, Суэйн (1995) предполагает, что учащиеся должны активно продуцировать язык. Только в этом случае они могут опробовать новые правила и изменить их соответствующим образом. Хэдли (2001) считает, что нужно поощрять учащихся, чтобы выразить свое собственное отношение как можно раньше, после того как будут приобретены производительные навыки. Такие возможности также должны повлечь за собой широкий спектр контекстов, в которых они могут выполнять множество различных речевых актов. Кроме того, это должно произойти в реальных условиях общения, тогда лингвистические знания учащегося станут автоматическими (Элис, 1997).

Принцип 3. Богатый вклад.

Учитывая богатый вклад, с которым сталкивается каждый из нас в процессе использования и развития нашего родного языка, мы применяем множество языковых моделей и фраз в многочисленных контекстах и ситуациях на протяжении многих лет. Такое богатое воздействие на язык, в конечном счете, позволяет сохранить его в нашей памяти, и воспроизвести в любой момент. Разумеется, нет никакого способа, который мог бы так же эффективно развивать языковые познания учащихся в классе при изучении иностранного языка. Самый очевидный метод обучения иностранному языку, это когда студент изучает язык, слушая преподавателя, мультимедийные ресурсы (телевизор, DVD, видеокассеты и аудиокассеты, радио, он-лайн трансляции), общаясь с другими студентами, или любым другим источником, а тем более, если находится в среде использования изучаемого языка. В классе

это может быть достигнуто за счет использования широкого спектра материалов, а также максимального использования учителем разнообразной лексики.

Вывод 1: Материалы должны быть подлинными, чтобы отражать реальные ситуации и требования.

Одна из учебных практик, продвигаемых в коммуникативном методе обучения (КМО), представлена обширной интеграцией аутентичных материалов в учебные планы. Аутентичные материалы используются в преподавании в виде текстов, фотографий, видео и других учебных ресурсов, не прошедших специальную подготовку в педагогических целях (Ричардс, 2001). Примеры подлинных аудиовизуальных материалов, бесед и дискуссий, можно услышать по радио и телевизору, в реальных телефонных разговорах, сообщениях, оставленных на автоответчиках, или по голосовой почте. Есть многочисленные обоснования использования аутентичных материалов. Они содержат подлинный язык и отражают реальное использование языка (Ричардс 2001). Другими словами, они ведут студентов к реальному использованию языка в контекстах, где общение происходит естественно. Кроме того, они более тесно связаны с потребностями учащихся и, следовательно, обеспечивают связь между обучением в аудитории и реальным миром. Использование аутентичных материалов подразумевает творческий подход к преподаванию, то есть, его использование позволяет учителям полностью реализовывать свой потенциал, разрабатывать мероприятия и задачи, а также лучше соответствовать стилям обучения своих студентов.

Использование аутентичных материалов требует от преподавателя обучать своих студентов при помощи стратегии обучения на ранней стадии. Это необходимые навыки поддержания учебного процесса на всех уровнях обучения. Доступ к достоверным данным, таким как текст или аудиовизуальные ресурсы, больше не является проблемой для большинства преподавателей, но в классах с более низким уровнем знания языка использование таких материалов сталкивается с многочисленными проблемами. Аутентичные материалы часто представлены сложными конструкциями языка. Как правило, нет такого текста, который идеально подходил бы под уровень владения языком каждого учащегося.

Например, в то время как один абзац из журнальной статьи может быть неподходящим только для начинающих студентов, следующий абзац может быть довольно сложным и требовать специальной адаптации для использования в процессе обучения. Другими словами, для разработки учебных ресурсов из аутентичных материалов, преподаватели должны быть готовы потратить значительное количество времени на определение подходящих источников для разработки учебных материалов и заданий в процессе обучения.

Как уже отмечалось выше, с момента создания КМО, преподаватели языка обращаются к аутентичным материалам для использования в аудитории с более низким уровнем знания языка учащимися. В то же время, многие опубликованные материалы включают аутентичные тексты и другие реальные

источники. Учитывая преимущества, а также ограничения использования аутентичных материалов, соединение в учебниках аутентичных и учебных материалов оправдано практикой.

Вывод 2: Преподаватель должен максимально использовать изучаемый язык. Другим способом изучения иностранного языка в классе является использование этого языка в качестве средства обучения. Почти эксклюзивное или исключительное использование изучаемого языка было оправдано тем, что стало называться "максимальный размер риска" и выдвинуто как гипотеза, то есть учащиеся должны больше использовать изучаемый язык, потому что, чем больше его использование, тем больше выгоды при изучении языка (Камингс и Суэйн, 1986). Исключительное использование изучаемого языка преподавателями стало сильным стимулом для развития методики преподавания, основанной на коммуникативном подходе к преподаванию языка. (Ролин-Ранзити и Броунли, 2002).

Однако использование изучаемого языка как основного средства общения имело множество противоречий. Основываясь на практике, было выявлено, что многие преподаватели по-разному смотрят на то, когда и сколько иностранный язык должен использоваться в классе. Многие учителя предпочитают использовать иностранный язык в, основном, при объяснении грамматики или управлении классом, или чтобы высказать свою позицию, или чтобы переводить неизвестные элементы лексики, и при этом, у учащихся есть проблемы с пониманием.

Точно так же, реакция студентов на использование преподавателем изучаемого языка была различной. Одни студенты предпочитают, когда преподаватель широко использует иностранный язык в классе, другие наоборот. Брандл и Бауэр (2002) проанализировали, что в классах, где преподавали – начинающие учителя, которые не всегда использовали иностранный язык, студенты просили их увеличить его использование. В других случаях, где учителя активно использовали язык при преподавании, некоторые студенты не понимали учителя и просили использовать язык в меньшей степени.

Есть многочисленные преимущества широкого использования изучаемого языка, тем не менее, использование его учителями должно быть понятным для студентов. Цель учителя должна быть такова, чтобы найти правильный баланс использования иностранного языка, чтобы учащиеся максимально понимали его.

Чтобы избежать некорректного использования иностранного языка на занятии и избежать разочарования, необходимо придерживаться следующих рекомендаций:

1. Необходимо постоянно переключаться с иностранного языка на родной язык и использовать иностранный язык частично. Хотя некоторые предложили использовать иностранный язык и родной язык разделено, переключение с языка на язык является общим языковым явлением и встречается в любом нормальном социальном взаимодействии между людьми, которые разделяют те же знания языков. Такое поведение широко используется при

общении. Например, переход с одного языка на другой следует рассматривать в качестве важной коммуникационной стратегии. Студенты не должны отчаиваться, если они не могут с легкостью переходить с одного языка на другой. Тем не менее, переход с одного языка на другой, где преподаватель начинает предложение на одном языке и заканчивает его на другом или же постоянно переключается с одного языка на другой, не должно быть из-за того, что учитель имеет низкую квалификацию или просто лениться.

2. Подайте студентам хороший пример. Не ожидайте от студентов использования иностранного языка, если вы не можете использовать его постоянно сами.

Принцип 4. Объяснение на иностранном языке должно быть понятным и хорошо проработанным.

Одним из основополагающих условий обучения является то, что проработанная информация должна быть значимой. Это означает, что информация должна быть четко связана с существующими знаниями, которыми обладает учащийся. Эти знания должны быть организованы таким способом, чтобы новая информация легко усваивалась (Аусбэл, 1968). Необходимость полноты смысла должно быть не только в новых коммуникативных методах обучения. На протяжении всей истории обучения иностранным языкам, всегда были сторонники, ставящие акцент на значении противоположности, чтобы сформировать у обучаемого способность в реальности использовать язык для общения. Значимость, однако, возникла в качестве основного принципа КМО и, как ответная реакция, на аудио обучении, которое было подвергнуто критике из-за необходимости постоянного тренинга и повторения, и не требовало проработки. Помимо этого, объяснение языка должно придерживаться нескольких характеристик, которые делают его потенциально полезным для учащегося. Ли и Ван Паттен (1995) предположили, что язык, который учащийся прослушивает (или читает, если мы говорим о письменности) должен содержать сообщения, в которых предполагается участие учащегося. Обучающиеся должны быть в состоянии понять большую часть того, что говорит учитель. Они должны иметь возможность выяснить, что говорит спикер, если они хотят понять смысл.

Как отмечалось ранее, обогащения речи в классе можно добиться либо путем широкого использования иностранного языка, либо через широкий спектр лингвистически богатых ресурсов. С другой стороны, создание такой среды включает многочисленные педагогические проблемы, особенно в связи с предоставлением доступного объяснения, понятного учащимся. Эти проблемы могут быть решены с помощью многочисленных стратегий, разработанных Даути и Лонгом (2003). Разработка в этом контексте имеет несколько значений. С одной стороны, это множество способов носителя языка изменить дискурс, то есть, сделать язык понятным для не носителя языка. Такая стратегия включает:

- проверку подтверждения (например, "Вы имеете в виду...; То, что вы говорите...");

- проверку, правильно ли понят смысл, (например, "Разве это правильно? То, что вы говорите является ...");
- доступность преподавателя отвечать на вопросы студентов;
- использование невербального общения (например, моделирование, жесты, визуальные приемы);
- использование языка через: а) повторение; б) снижение темпа речи; в) улучшение дикции; г) упрощение языка (например, высокочастотная лексика, избегание использования сленга, избегание использования идиом и коротких предложений); д) использование вспомогательных слов и синонимов; е) ограниченное использование родного языка.

Исследования подтверждают эффективность такой стратегии и приводят многочисленные выгоды. Например, Люк (1983) исследовал использование языка и представил пять основных категорий: (1) темп речи, (2) лексика, (3) синтаксис, (4) дискурс и (5) постановка речи. Он предположил, что эти модификации речи потенциально помогают улучшить процесс понимания. Предположительно, это происходит потому, что данные категории выделяются акустически и помогают учащимся более эффективно воспринимать языковые структуры. Точно так же, упрощенный синтаксис или модификации объяснения снижают нагрузку на процесс осмысливания и увеличивают вероятность того, что учащийся услышит необходимые формы и структуры (Ли и Ван Паттен, 1995). В другом исследовании Брандла и Бауэра (2002) изучались предпочтения студентов к изучению языка с использованием стратегии объяснения. Они выяснили, что студенты считают эффективным использование преподавателем невербального общения, визуальных представлений, повторений, замедления скорости речи, и частичное использование родного языка при объяснении.

С другой стороны, разработки по системе объяснения могут быть расширены с помощью четко проработанного плана.

Принцип 5. Содействие взаимодействию и сотрудничеству.

В образовании совместное обучение уже давно признано в качестве сильного посредника обучения (Каган, 1989). При таком подходе классы организованы таким образом, что студенты работают в небольших группах или в парах, чтобы достичь цели, поставленной преподавателем. При изучении языка, студенты совместно работают над поставленной задачей или достигают цели с помощью использования коммуникаций в изучаемом языке. В последнем случае при необходимости решения учебной задачи используется активная работа студентов, и требуется коммуникативное взаимодействие между студентами. Ключом к обучению в этих ситуациях является то, что происходит во время взаимодействия между учащимися и преподавателем, и среди учащихся между собой. Это подразумевает, что учащиеся должны не просто слушать преподавателя, а должны принимать активное участие в дискуссиях и обсуждениях. Выступающие также должны вносить изменения в язык при взаимодействии и обговаривать смысл речи для понимания друг друга. Они делают это, чтобы избежать непонимания или неправильного

понимания. Таким образом, совместное обучение является катализатором, который способствует изучению языка. Это утверждение стало широко известно как "гипотеза взаимодействий Лонга" (1983).

Большой объем исследований подтверждает эту гипотезу. Недавний анализ выявил эмпирическую связь между взаимодействием на основе задач и обретением и показал позитивное влияние задач, которые требуют коммуникативного обмена информацией и применения особенностей изучаемого языка во взаимодействии с учащимся. В это же время не следует игнорировать традиционное взаимодействие преподавателя с учащимся, где первый выступает в роли эксперта, а студент, в качестве ученика. Важность этого вида социального взаимодействия хорошо описывается социальным психологом Л. С. Выготского (1978). При содействии учителя и социальном взаимодействии, учащийся достигает определенного уровня, который превышает его текущий уровень развития. В коммуникативных языковых классах как только студенты получают возможность выполнять задания, требующие обсуждения или языковые задачи самостоятельно, то есть без помощи учителя, фокус смещается с руководства преподавателя к применению личностно-ориентированного метода.

Принцип 6. Акцент на форме.

Одним из спорных вопросов в преподавании грамматики стал вопрос о том, как эффективнее её преподавать. То есть, должно ли быть изучение скрытым, или все же она должна изучаться на основе правил. Это подразумевает, что правила грамматики необходимо преподавать студенту во время определенной стадии обучения. Хотя не все согласны с этой точкой зрения (Краше, 1981), исследование Норриса и Ортега дает достаточно доказательств, показывающих преимущества обучения на основе правил грамматики для взрослых учащихся. Норрис и Ортега (2000) в способах попутного (скрытого) преподавания грамматики, Лонг (1991) видит противоречие между тем, что он называет "сосредоточение на форме" или "сосредоточение на формах". Основное внимание уделяется формам и является традиционным подходом к преподаванию грамматики, где студенты изучают большую часть времени отдельные языковые структуры и предложения, представленные в учебниках, причём при изучении смысл часто игнорируется (Даути и Лонг, 2003). В отличие от этого метода, метод скрытого изучения грамматики делает акцент на изучении грамматики в контекстах и через коммуникативные задачи (Коммуникативные принципы преподавания языка). Исследования Даути и Лонга (2003) имеют под собой подавляющее число эмпирических доказательств в пользу подхода "внимание-на-форме", следовательно, они провозглашают его фундаментальным принципом КМО.

Принцип 7. Использование обратной связи при обучении.

В общем смысле, обратная связь может быть классифицирована двумя различными способами: положительная обратная связь, которая подтверждает правильность ответа студента. Здесь учитель соглашается, хвалит или показывает понимание. Или, отрицательная обратная связь, как правило, известна

как исправление ошибок (Шаудрон, 1988), которая имеет корректирующую функцию при обучении студента с неправильным языковым поведением. Обратная связь является полезной, так как содействует более точному и последовательному использованию языка. Обе типа имеют жизненно важное значение для процесса разработки межъязыковых навыков обучаемого, так как они позволяют учащимся либо принять, либо отклонить, или изменить гипотезу о правильном использовании языка.

Изучение обратной связи в обучении имеет долгую историю. В изучении языка, во многих научных исследованиях документально подтверждено, что и преподаватели, и студенты верят в эффективность обратной связи. Тем не менее, степень, в которой информация, предоставленная через обратную связь, помогает прогрессу обучения учащегося, не всегда ясна. Это может быть проиллюстрировано тем, с чем постоянно сталкиваются преподаватели, а именно, что их студенты, после получения обратной связи, часто продолжают делать те же самые ошибки, или даже, когда они получают это право изначально, у многих снижается уровень знания языка и вырабатывается ошибочное поведение. Достижение положительного эффекта с помощью применения корректирующей обратной связи является долгосрочным процессом, который зависит от корректирующих стратегий и, прежде всего, от индивидуальных факторов учащихся. Например, изучая эффективность различных методов обратной связи, Листер и Рант (1997) обнаружили, что корректирование преподавателем ошибок, допущенных студентом при воспроизведении языка, на правильный вариант, является самым распространенным методом исправления ошибок. Тем не менее, этот метод оказался наименее эффективным в том, чтобы учащиеся немедленно скорректировали свою речь на изучаемом языке и не допускали ошибок впредь. Вместо этого, более эффективными были корректирующие стратегии, которые основаны на помощи преподавателя учащемуся, такие, как обеспечение металингвистическими подсказками или разъяснение.

Листер и Рант в своём исследовании полагают, что значение отрицательной обратной связи заключается в заострении внимания учащегося на некоторых проблемных аспектах использования языка. Другими словами, многие учащиеся требуют помощи в исправлении (Шмидт, 2001) своих ошибок. Другим фактором, который также играет важную роль, касается сроков этой обратной связи. Учащиеся могут сделать своего рода сравнение информации, предоставленной в обратной связи и собственного предыдущего высказывания. В то время как метод корректирования ошибок может быть различен, готовность учащегося может быть решающим фактором в достижении успеха в процессе обучения. Готовность предполагает, что учащиеся в состоянии сделать сравнение между своим внутренним представлением, как правильно использовать язык, и той корректировкой, которую делает преподаватель. (Шаудрон, 1988). Проще говоря, если учащийся делает ошибку и не имеет понятия, что он сделал ошибку, или не знает, что именно

он сделал неправильно, то любые методы корректирования ошибок являются неэффективными, так как учащийся еще не готов (Брандл, 1995).

В общем, мало кто сомневается в роли обратной связи в содействии обучению, несмотря на многие проблемы и размышления об её эффективности. Метод "устранения ошибок" и метод "положительной обратной связи" в качестве основополагающих принципов пронизывают все сферы обучения и являются необходимыми в процессе обучения.

Принцип 8: Признание и уважение эмоциональных факторов обучения.

На протяжении многих лет были продемонстрированы последовательные языковые отношения между мотивацией, тревожностью и достижениями при изучении иностранного языка (Гарднер и Макинтайер 1993; Хорвиц и Янг, 1991). Само собой разумеется, что все учителя, в конечном счете, влияют на то, как учащийся относится к изучению языка и могут повлиять на его мотивацию и достижение успеха в обучении. Гарднер и Макинтайер считают, что мотивированный студент хочет добиться определенной цели, вкладывает значительные усилия для достижения этой цели, и получает опыт от деятельности, связанной с достижением этой цели. Одной из характерных особенностей при изучении языка, которой уделено большое внимание в последние годы, стала роль тревожности во время процесса обучения. В частности, при активном использовании языка как главной цели КМО, у многих учащихся было замечено беспокойство. Беспокойство проявляется во многих формах, таких как самостоятельное принижение, чувство опасения, стресс, нервозность и даже телесные реакции, такие, как быстрое сердцебиение. Многочисленные исследования подтвердили гипотезу Крашена, утверждавшего наличие эмоциональности, в которой говорится: "Изучение языка должно происходить в среде, где учащиеся "отключают оборону", и где снижается тревожность, для того, чтобы у учащегося начался мыслительный процесс" Существует четкая отрицательная связь между тревогой и достижением успеха. Тревога должна быть устранена еще на базовой стадии обучения.

КМО не является панацеей в обучении языку. В КМО также имеются многочисленные проблемы. Эти вопросы имеют отношение к выбору содержания, контекста, конкретных областей (например, лексики, грамматики и т.д.), и конкретных учебных задач, определяющих учебную программу. Это тесно связано с вопросами о том, что значит "знать" язык, что значит быть опытным в языке, и какие коммуникативные способности этому способствуют. В то время, как в литературе по преподаванию языка даны ответы на такие вопросы, всё же нет универсально принятых стандартов. Знание стандартов имеет некоторые рекомендации, но они часто остаются широкими в описании производительности учащихся. Это, в конечном счете, усложняет оценивание коммуникативных способностей отдельных учащихся, и, по существу, определяет достижение студентами уровня преподавателя.

Коммуникативные способности не могут быть просто категориями четырех навыков: говорения, восприятия на слух, чтения или письма, как это

было сделано при традиционном подходе. Например, когда два человека говорят друг с другом, процесс обычно включает говорение и умение слушать, а также активные коммуникативные стратегии, такие как разъяснение и корректировка, чтобы понимать друг друга. Стремление научиться языку таким образом, чтобы охватить все навыки, основанные на интерактивных целях языкового поведения, имеет множество проблем, связанных с наиболее эффективной интеграцией этих четырех навыков в ежедневную и долгосрочную учебную программу. Обучение и коммуникация на основе навыков поднимает вопрос не только о содержании, но и о выборе задачи обучения или наилучшей практики преподавания. КМО не имеет одного стандартизированного метода или учебной программы, он эклектичен в своем подходе. Это означает, что КМО содержит наиболее эффективные методы и методики. В то же время, выбор методов и учебных задач – это не произвольное решение, так как оно должно прочно опираться на принципы обучения, быть мотивировано и соответствовать педагогической психологии. Обучение, включающее эффективные способы преподавания, требует интенсивного изучения и, в долгосрочной перспективе, остаётся связанным с текущими результатами исследований обучения иностранному языку. Качество КМО часто зависит от качества учебных материалов. К счастью, наиболее часто изучаемые языки, такие как английский, испанский, французский и немецкий, имеют огромное количество материалов по развитию коммуникативных языковых способностей.

Целью данной главы было обеспечение введения в коммуникативное преподавание языка и описание методологических принципов, которые облегчают процесс изучения языка. КМО имеет прагматический подход к обучению. Его целью является содействие развитию языковых навыков в реальной жизни путем привлечения студента с помощью контекстуализированных, значимых и коммуникативно-ориентированных учебных задач. КМО методология объясняет эклектичный подход к преподаванию, который имеет широкий спектр методов, и соответствует принципам обучения в соответствии с предложенными исследованиями и когнитивной психологией. Его открытый подход имеет большую гибкость, что адаптирует его для многих программ обучения и соответствует потребностям и целям учащихся. Такой подход подтверждает мнение о том, что нет какого-то одного метода обучения языку. Он признает широкий спектр факторов, таких как личностные способности и мотивация, эффективность преподавателя и методологии, которые способствуют успеху в обучении иностранному языку. Последнее, он оставляет дверь открытой, чтобы пересмотреть старые и адаптировать новые методы преподавания, а результаты новых исследований применять в будущем.

1.4. Объективно существующая иноязычная информационная среда

Объективно существующая иноязычная информационная среда включает в себя, как минимум, следующие области:

книги (художественная, учебная, научно-популярная литература);

периодическая печать;

радио- и телевизионное вещание;

вычислительная техника, мультимедийные аппаратные и программные средства, в том числе обучающие;

глобальные и локальные сети образовательного, общего и специального назначения;

специально организованная учебная деятельность (условная коммуникация, изучение и заучивание формально-теоретических сведений о языке, учебные упражнения, тренировка технических навыков);

специально организованное и случайное общение с носителями иностранного языка.

Дадим краткую характеристику каждой из областей.

Книга – наиболее распространенный носитель иностранного языка. В обучении это, прежде всего, учебники и учебные пособия. Оригинальные художественные, научные и научно-популярные тексты в высших учебных заведениях тоже не редкость.

Газеты и журналы применяются в учебном процессе также широко, как и книги, и занимают после художественных и научно-популярных изданий второе место по частоте применения в учебных целях.

Электронные носители информации в последние десятилетия приобрели значение, сопоставимое с книгой и периодической печатью. Следует ожидать не менее чем десятикратный рост электронного книгоиздания в России в ближайшие годы. Хотя современные технологии представления текстовой информации создают совершенно новое качество – электронная книга обладает мощным справочным аппаратом, функцией автоматизированного поиска нужной информации – "гипертекстовые" свойства электронной книги не отменяют того фундаментального факта, что все это нужно читать. Чтение остаётся ключевым языковым навыком, обеспечивающим участие его обладателя в самом широком информационном обмене.

Радио, теле и видео передачи на иностранных языках – предельно очевидная реальность современного информационного пространства. Цифровое радио в сочетании с радиомодемами, обеспечивающими прямую коммуникацию передающей станции и бытового компьютера, стирает разницу между радио- и телевидением. И это уже сегодняшний день радиоэлектроники и вычислительной техники. Очевидным фактом стало интерактивное радио и телевидение.

В последнее десятилетие не только радио, но и многоязычное телевизионное вещание стало доступным для большинства российских учащихся. Это привело к тому, к чему пришли многие, даже очень культурные страны – к спонтанному усвоению второго языка, как правило, английского многими продвинутыми учащимися.

Трудно отрицать значение в последние годы навязчивого англоязычного музыкального вещания. В социально-психологической и экономической основе, оно, конечно, не имеет ничего общего с музыкальным англоязычным нигилизмом

семидесятих, но представляет собой реальную и привлекательную в мотивационном плане иноязычную коммуникацию, которая также недостаточно задействована в учебном процессе.

Возможности вычислительной техники и программных средств, которые могут быть реализованы в учебном процессе, беспредельны.

Наиболее редкий и гипотетичный, но в то же время, самый привлекательный вид реальной иноязычной коммуникации – это случайное или специально организованное общение с живыми носителями языка. Оно обладает колоссальным мотивирующим потенциалом, но из-за своей краткости, редкости, малодоступности не оказывает в целом сколько-нибудь заметного влияния на практическое развитие языковых навыков у основного контингента учащихся.

Фактическая ситуация такова, что единственной массовой формой соприкосновения с иностранным языком является специально организованная учебная деятельность. Её информационные параметры далеки от минимальных характеристик естественного бытового, производственного или любого другого неискусственного информационного обмена, который можно было бы обозначить понятием "реальная коммуникация". Специально организованный учебный процесс – самый очевидный, хотя и искусственный процесс, состоящий из речевых имитаций, заданий по переводу, грамматических упражнений.

Понятно, что рассматривать специально организованную учебную деятельность в её существующем виде как достаточную причину, мотивационную базу или инструмент формирования иноязычных умений и навыков будет преувеличением, хотя именно такова позиция подавляющего большинства преподавателей и методистов. Выйти за рамки этого тупика – одна из задач данного раздела. Можно догадаться, что она сводится к тому, чтобы вместо "специально организованной учебной деятельности" в качестве базы обучения предложить студенту реально существующие в социуме информационно-технологические процессы.

Основой обучения, учебным пространством должны быть такие процессы и обстоятельства, которыми насыщена вся жизнь нашего студента, а не только её часть, протекающая в пределах вузовских стен. Лишь тогда занятие продолжается дома, когда оно обращено к домашнему опыту студента. Лишь тогда занятие отвечает "внутренним условиям" личности, когда мотивационный и познавательный заряды повседневной реальной жизни находят в вузе ответы на "внутренние" вопросы, генерируемые социальным контекстом, в котором быт, семья, сверстники, Интернет, и природными психобиологическими процессами, в которых динамика физиологических функций, формирование скелета, рост мышечной массы, половое созревание, и которые, что совершенно очевидно, просто не существуют отдельно друг от друга. Человек целостен в своей общественно-биологической природе. Когда целевыми ориентирами обучения является понимание письменных и звучащих текстов, то и в мотивационной плоскости "здорового смысла" есть полная ясность: такая система работы обречена на успех в сравнении с активно-речевыми моделями обучения. Сколько вы не репетируете речевые штампы, за это же самое время "читая и переводя со словарем", любой учащийся уйдет дальше в смысле общеязыковой подготовки только потому, что такая деятельность, хотя бы гипотетически, может быть вплетена в контекст реальной жизни, в контекст производства. В этом плане весьма полезно будет превозмочь стереотип, согласно которому "практическое владение языком" сводится к говорению. Чтение и

понимание звучащей речи на иностранном языке являются не менее практическими навыками. А если говорить о практичности, то в условиях России они куда более актуальны.

В наше время электронные носители информации доминируют, но и в этих условиях наибольшее значение, диктуемое социально-культурной и информационно-технологической ситуацией, имеет навык чтения на иностранном языке. Это первый приоритет в обучении. Понимание на слух иностранной речи – следующий приоритет этой модели обучения. Эти два аспекта практического владения языком – главные ориентиры в обучении иностранным языкам.

Следуя природной логике живых систем, всякая функция которых прорастает, проявляется, реализуется или актуализируется как реакция на информационные изменения среды, мы переносим основной акцент обучения с технических навыков на реальную информацию, на содержательную сторону обучения и разрешаем, на первый взгляд, неразрешимую задачу: сформировать навык без специального обучения навыку. Обычный путь: создать навык, чтобы с его помощью решать информационные задачи. Специальный путь: решая информационные задачи, обрести навык. Это диаметрально противоположные позиции. В ситуации решения актуальной информационной задачи сам процесс обладает мотивирующей силой. Такая деятельность по определению уже не может быть беспредметной.

Чтение на любом европейском языке – дело более легкое, чем понимание на слух. Отсюда последовательность этапов работы: от свободного понимания графического текста к свободному пониманию текста звучащего.

Такие приоритеты обучения не отрицают развитие активной речи. Научимся свободно понимать графические тексты, что наиболее актуально в существующем жизненном пространстве, тогда оставшееся время посвятим текстам звучащим, которые транслируются сегодня со всех спутников и ретрансляторов. Научимся понимать их с легкостью, займемся говорением.

Итак, методологической базой успешного обучения любому предмету является подсмотренный в природе и реализованный в народной педагогике механизм развития как вставания ребенка (детеныша) в развитую деятельность взрослого (взрослой особи) и вставания из нее. Воспроизведя и используя развитую (взрослую) деятельность, такая педагогическая модель позволяет оптимально задействовать психо-интеллектуальные ресурсы человека. Учащийся выполняет в ней только ту операционную часть, которая ему по силам, но которая, благодаря деятельному присутствию преподавателя, имеет полноценные очертания и имеет полноценный, социально значимый результат. Это и обеспечивает мотивационную целостность, зрелость всего процесса. Преподаватель своим участием всегда достраивает деятельность студента до полноценного вида, тем самым снимает проблему беспредметности, безмотивированности, следовательно, скуки и утомляемости. Таким образом, формула развития студента как вставания в зрелую жизнедеятельность преподавателя и вставания из нее выводит занятие за пределы упражнений и других подготовительных, тренировочных процессов.

Здравый смысл как мотивационный ориентир едва ли можно втиснуть в какую-либо категориальную матрицу. Это собирательное понятие в своем диапазоне простирается от фольклора, опредмеченного пословицами, поговорками, афоризмами и анекдотами, песнями и сказками, от простых и мудрых "домашних" рецептов

до интуитивных озарений, неосознаваемых поведенческих реакций и до строгих научных концепций.

Здравый смысл – это главный мотив, постоянно витающий в пространстве, всегда влияющий на жизнь и поступки учащегося вопреки любой- самой бездарной или самой виртуозной педагогике. Наибольшим, регулирующим поведение, потенциалом обладают те мотивационно-личностные сюжеты, которые произросли из социального заказа, из реалий жизненного пространства и, в силу своего естественного и постепенного произрастания, гармонизировались с внутренними природными доминантами человеческой психики, с внутренней структурой человеческих потребностей.

Рассмотрим некоторые мотивационные сюжеты с точки зрения их присутствия и психологической работоспособности на современном уроке.

Бесспорно, что иноязычное телевизионное вещание, породившее уже целое поколение телеманов, включает в себе колоссальный мотивационный потенциал. Страноведческая, культурная информация обладает необходимым потенциалом для того, чтобы питать к себе устойчивый интерес учащихся. Широко используются в учебном процессе художественные тексты. Внутренний интерес к личности педагога весьма часто становится причиной успеха в освоении иностранного языка, испуская собой любые методические изыскания преподавания. Мотивация жизненных перспектив, связанных с преимуществами, которые дает знание иностранного языка, – один из самых эксплуатируемых в нашей школе мотивационных сюжетов.

Мотивацию личных достижений, саморазвития, самоутверждения весьма сложно в строгом смысле отделить от мотивации жизненных перспектив, от психологического содержания будущего времени личности. На личностную мотивационную доминанту делает ставку личностно-ориентированное обучение.

Частью предлагаемой модели обучения иностранному языку является и новый способ оценки успешности, активизирующий потребность студента в самореализации и постоянных успехах. Мы отказались от сравнения знаний, умений и навыков с каким бы то ни было ориентиром, будь то программа, стандарт или учебный план. Мера изменения состояния выступает критерием успешности учебного процесса. Имея ежедневную обратную связь между усилиями и их результатами, наш студент вольно или невольно втягивается в борьбу с самим собой. Превзойти свой собственный вчерашний уровень становится для него своего рода жизненным ориентиром.

Таким образом, с помощью "оценки изменения состояния" и технологически обставленного педагогического мониторинга происходит постоянная активизация мотива самосовершенствования и самовоспитания.

В семидесятые годы двадцатого века за рубежом широкое распространение получила коммуникативная (в других терминах коммуникативно-функциональная) лингвистика, основные положения которой в первом приближении сводятся к следующему:

- в процессе коммуникации, как особого рода человеческой деятельности, направленной на установление и поддержание связи и используемой для передачи информации между людьми, взаимодействуют две стороны лингвистическая и социальная, поскольку любое высказывание, произведенное в конкретной ситуации общения, имеет за собой весьма широкий фон предварительных условий, влияющих на ее организацию;

- язык используется с учетом ситуации общения и влияния на вербальную стратегию пишущего/говорящего, слушающего/читающего, т.е. с

учетом прагматического эффекта, что исключает возможность существования изолированных высказываний, созданных вне коммуникативного контекста;

- единицей коммуникации и, соответственно, обучения являются определенное рода действия, так называемые речевые акты: утверждение, просьба, вопрос, извинение, благодарность и т.п. Коммуникативная значимость структурных элементов речевого акта (слов, словосочетаний, предложений) выявляется в связанном тексте, который определяет их функции и отношения;

- порождению речевого акта предшествует формирование речевого намерения говорящего, в котором учитываются предварительные знания о партнере по общению, цель, предмет, место и время высказывания;

- наиболее естественными являются устные виды общения – восприятие на слух и говорение, проявляющиеся чаще всего в диалогической форме; при исследовании и преподавании языка следует идти от функций и условий общения к систематизирующим признакам, а не наоборот. Успешность речевого общения, с учетом вышесказанного, зависит:

- а) от наличия желания вступить в контакт, т.е. реализовать возникшее речевое намерение;

- б) от умения реализовывать речевые намерения, позволяющие установить контакт и взаимоотношение с другими людьми, информировать и убеждать их, воздействовать на их знания и умения, доказывать и аргументировать, выражать эмоциональное отношение к передаваемым фактам и т.д.;

- в) от степени владения структурно-системными образованиями на разных уровнях языка и от умения употреблять их в соответствующих ситуациях общения;

- г) от владения набором речеорганизующих формул, необходимых для совершения "вербальных процедур" – начинать/продолжать/завершать диалог, перехватывать инициативу, изменять тему разговора и т.д.

Три последних условия составляют сущность коммуникативной компетенции, т.е. наличие умений соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, учитывать отношения между коммуникантами, организовывать речевое общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания.

Коммуникативная лингвистика оказала большое влияние на методику преподавания иностранных языков, выдвинув в центре внимания такие проблемы, как ситуативно-обусловленное обучение устным видам речевой деятельности, типология текстов и ситуаций, разработка коммуникативно-ориентированных упражнений, широкое использование ролевых игр и др.

Упражнения – один из фундаментальных компонентов процесса обучения иностранному языку. И все же пристальное внимание к ним в методической литературе объясняется не только этим. Не менее весомым фактором является то, что значительная часть предложенных систем и классификаций их не представляется в достаточной мере убедительной. Внешним проявлением того можно считать разноречивость терминологических наслоений, которые решительно не воспринимаются практикой. Кроме того, известно, что далеко

не все упражнения, используемые в практике, находят свое определение в таких системах. По-видимому, одной из причин подобного положения является то, что большинство попыток систематизировать упражнения осуществляются вне связи с объективно существующими различными стратегиями обучения, которыми определяется, в конечном счете, вся учебная технология. Мы сделаем попытку несколько уточнить направление поиска в данном плане. При этом речь пойдет о вещах общеизвестных, однако, нуждающихся в некотором переосмыслении и систематизации. Мы коснемся лишь наиболее общих вопросов построения аппарата упражнений, что не должно противоречить устоявшимся в методике решениям частных проблем, таких, например, как номенклатура упражнений, последовательность их применения в рамках отдельных систем и т.п.

Понятие иностранный язык, как и язык вообще – в широком бытовом понимании, – весьма сложно и многоаспектно. В своем естественном состоянии (функционировании) язык характеризуется в первую очередь тремя фундаментальными и наиболее осязаемыми аспектами: лингвистическим, психологическим и социальным. Все три аспекта функционируют как единое целое и обеспечивают ему возможность выполнять свою роль орудия общей деятельности и общения людей. Если скоро обучение иностранному языку в вузе преследует практическую цель, то и как учебный предмет язык представляется явлением комплексным. Это значит, что преподавателю и студенту приходится в той или иной степени иметь дело со всеми тремя названными аспектами, которые в силу этого должны рассматриваться как прямые объекты обучения и, в конечном счете, как компоненты его содержания. Под лингвистическим аспектом языка понимается его физическое выражение, которое обычно имеет звуковую или графическую форму, а также то, что обычно называют значением. В методической литературе это понятие выражается двумя терминами: языковой материал, под которым понимают звуки, слова, средства оформления речи и т.п., и речевой материал (словосочетания, предложения, сверхфразовые единства и тексты). Это различие основано на известном лингвистическом противопоставлении языка и речи, что, однако, вряд ли следует считать полезным для методики хотя бы потому, что язык реально существует только в речи и может быть усвоен только через речь. Более пригодным для нас представляется термин речевой материал. Однако во избежание его одностороннего толкования впредь для обозначения соответствующего общего понятия мы будем пользоваться термином лингвистический материал, как адекватным всему понятию лингвистический аспект языка. Понятие лингвистического материала определяется более четко следующими двумя моментами.

1. Лингвистический материал мыслится как статичная субстанция независимо от того, что имеется в виду – звуки, слова, формообразующие элементы или предложения и тексты. Последние рассматриваются как застывший результат речевой деятельности в виде устного или письменного высказывания.

2. Лингвистический материал может быть усвоен путем запоминания, независимо от наличия у учащихся речевых навыков и умений. Таким образом, формируется знание материала: слов, предложений и даже текста (как в случае с актерами, поющими на языке, которым они не владеют).

Второй компонент языка – психологический – вносит в него свойство процессуальности. Именно благодаря этому компоненту язык определяется как деятельность, а в методике обучение языку рассматривается как формирование способности к речевой деятельности. Подходя к языку с этой стороны, психологи, а вслед за ними и методисты в качестве объектов изучения и усвоения называют навыки и умения, которые составляют структуру не только так называемой речевой, но и всякой другой (трудовой и учебной) деятельности.

Говоря об этом аспекте языка, необходимо особо подчеркнуть следующее: если абстрагироваться от других аспектов, в частности, от социального, то такая речевая деятельность здесь мыслится как самостоятельный вид деятельности, имеющий свои специфические цели (например, желание знать язык, получить хорошую оценку и т.п.). Ей не свойственны естественные для натуральной речи внеречевые мотивы и ситуации, она не маркирована ими и не связана с другими видами деятельности.

Разумеется, такой речевой деятельности в реальной жизни нет. Однако в одном случае она все-таки наблюдается, а именно в том, который нас более всего интересует, при обучении иностранному языку. "Речевая деятельность, в психологическом смысле этого слова, говорит А.А. Леонтьев, – имеет место лишь в тех сравнительно редких случаях, когда целью деятельности является само порождение речевого высказывания, когда речь, так сказать, самоценна" [14]. Очевидно, что эти случаи в основном связаны с процессом обучения второму языку. Когда учащийся на уроке иностранного языка говорит, чтобы говорить, это и есть характерный пример собственно речевой деятельности. При этом и сам термин речевая деятельность в полном смысле терминологичен лишь в отношении этого случая. Как будет видно далее, во всех других случаях, т.е. когда язык используется в своей естественной функции, это выражение некорректно. Овладение такой речевой деятельностью обеспечивается так называемыми репродуктивными формами работы (пересказ текста, описание картины, ответы на вопросы и т.п.). В методике это обычно рассматривается как обучение подготовленной речи.

Кроме того, важно подчеркнуть, что в основе организации методических приемов для обучения речевой деятельности (в принятом здесь понимании) лежит обычно система организации лингвистического материала: последовательное усвоение грамматических явлений, заданных программой лексических тем, текстов и т.п. И если к подобным репродуктивным формам работы иногда подключают ситуацию и некоторые экстралингвистические средства, свойственные обычно натуральной речи, то это в большинстве случаев выглядит весьма искусственно: они не обусловлены единством речи и внеречевых задач, а приспособляются к той или иной порции лингвистического

материала. Характерным примером тому может служить случай, когда преподаватель показывает карандаш и говорит: "Это карандаш" или, когда учащийся демонстрирует действие и комментирует его. Ситуация здесь как бы подстраивается под задачи усвоения материала. В результате речевая деятельность налицо, но коммуникации нет, так как информация воспринимается по зрительному каналу.

В процессе взаимодействия со средой человек реализует свои общественные отношения главным образом при помощи языка, точнее, при помощи речевой деятельности. Поэтому язык здесь приобретает социальную, т.е. коммуникативную функцию. Это его третий аспект. Здесь он выступает не в виде самостоятельной речевой деятельности, а в функции средства, орудия общей, т.е. трудовой или учебной деятельности. А.А. Леонтьев в этом плане говорит о речевом действии, включенном в неречевую деятельность. Такой уровень владения речью называют еще коммуникативным поведением. Речь в этой функции не имеет своей автономной цели (желание знать язык, получить хорошую оценку и т.п.) и обычно направлена на решение внеречевых задач. В отличие от так называемой речевой деятельности коммуникативное поведение имеет в своей основе совершенно другую ориентацию индивида. В частности, его внимание направлено не на способ выполнения действия и даже не столько на содержательную сторону речи как таковой, сколько на достижение внешней цели, на решение определенной задачи, в том числе путем воздействия на собеседника. При этом индивид пытается решить ее как можно более полно и в то же время экономно, прибегая к целому арсеналу экстралингвистических средств: мимике, жестам, модуляциям голоса, интонации, ударению и т.п. Естественно, структура коммуникативного поведения (т.е. деятельности с помощью речи) включает речевые навыки и умения. Однако они существенно отличаются от соответствующих компонентов чистой речевой деятельности, так как в данном случае они маркированы мотивационно и ситуативно, т.е. соответствуют конкретной речевой задаче и жизненной ситуации. Такие навыки и умения целенаправлены и, включаясь в речь, создают вместе с ситуацией единый контекст. Различие владения двумя последними аспектами языка (психологическим и социальным) наблюдается в практике весьма часто. Известны, например, случаи, когда ученик или студент уверенно конструирует предложение, почти безошибочно пересказывает подготовленный текст, отвечает на вопросы, однако теряет и ощущает страх в простых, но неожиданных ситуациях, когда возникает практическая необходимость пользоваться речью (Е.И. Пассов, У.М. Риверс, В.Л. Скалкин и др.).

Учет структуры предмета "иностраный язык" имеет для методики его преподавания фундаментальное значение. Очевидно, что в свете практических целей обучения усвоению подлежат все аспекты, и что каждый из них может рассматриваться как этап в последовательном овладении предметом. Представляется вполне логичным строить процесс обучения, начиная с запоминания лингвистического материала, что служит отправной точкой для формирования речевых навыков и умений, а затем развивать способность

коммуникации. Как справедливо отмечает А.А. Леонтьев, "обучая иностранному языку, мы последовательно ставим перед учащимся несколько психологических задач. Во-первых, мы учим осуществлению речевой деятельности как таковой, т.е. построению речевого высказывания или организованной цепочки речевых высказываний. Но это лишь один, хотя и необходимый, этап. Во-вторых, мы учим использованию речи для неречевых целей, т.е. – в психологическом отношении – вносим в речевую деятельность иную мотивацию и подчиняем ее иной цели, включаем ее в структуру неречевой деятельности" [14]. Целесообразность указанной выше последовательности усвоения языка подтверждается также иерархической взаимозависимостью аспектов языка. Известно, что нельзя научиться речевой деятельности, не усвоив лингвистический материал, равным образом нельзя сформировать в себе умение общаться вне владения навыками и умениями речевой деятельности, хотя в то же время можно знать материал языка, не владея навыками и умениями речевой деятельности, и можно владеть ими, не будучи способным к коммуникации. Такая зависимость аспектов языка, однако, дает возможность сделать и несколько другое предположение: если психологический аспект (умения и навыки) включает знание лингвистического материала, то нельзя ли процессы их усвоения совместить? Таким же образом, если коммуникативное владение речью включает знание лингвистического материала, а также навыки и умения речевой деятельности, то нельзя ли обучать всем трем аспектам языка одновременно или хотя бы практически одновременно? Это предположение представляется весьма заманчивым, в его решении ключ к подлинной интенсификации процесса обучения. История методов и современная практика преподавания иностранных языков свидетельствуют о том, что это вполне возможно и в учебном процессе выражается доминированием того или иного аспекта в той или иной системе преподавания или даже в опыте одного преподавателя. В каждом отдельном случае один из аспектов становится как бы исходным, базовым для определенной стратегии обучения. При этом задачи усвоения двух других аспектов языка решаются попутно, периферийно. Таким образом, в принципе возможны и объективно существуют три подхода к обучению иностранному языку, которые в силу иерархической зависимости аспектов могут ориентировать преподавателя и учащегося в сторону интенсификации или, наоборот, уводить от нее.

1. Лингвистический подход, для обозначения которого в литературе обычно используется термин языковой, что несколько сужает понятие, так как он осуществляется с опорой не только на языковой, но и на речевой материал. Этот подход ориентирован на усвоение в первую очередь самого материала, организованного в виде различных подсистем, текстов по тематическому принципу и т.п. Дальнейший процесс работы предполагает так называемую активизацию материала, после чего учащиеся должны попытаться заговорить на изучаемом языке.

Известно, что подобный подход лежал в основе нашей методики послевоенных лет. Старшее поколение учителей помнит, что основу календарного

плана в то время составляли графы: фонетика, лексика, грамматика, тексты. Об этом же напоминает нам несколько устаревшая учебная терминология, например: "Подача материала", "Закрепление материала", "Повторение грамматики", "Повторение слов" и т.п. Большой вклад в методическую разработку лингвистического аспекта иностранного языка внесли, как известно, Л.В. Щерба и его студенты, которые, считая его главным и исходным, рассматривали саму методику как прикладное языкознание. Рассматривая лингвистический подход с точки зрения трехаспектной структуры языка, следует сказать, что здесь речь идет именно о расчлененном во времени последовательном усвоении аспектов, что, однако, в связи с нечеткостью целей обучения в те годы не обеспечивало практического овладения всем комплексом языка.

2. Психологический, или условно-коммуникативный подход, ориентирован на формирование навыков и умений так называемой речевой деятельности, т.е. построения речевого высказывания или организованной цепочки высказываний (А.А. Леонтьев). Главное внимание здесь уделяется обучению оперированию лингвистическим материалом, поэтому его подсистемы и разделы обычно остаются в основе организации учебного процесса.

Начиная с 60-х гг. XX века условно-коммуникативный подход занял доминирующее место в средней школе под названием сознательно-практического метода. Лингвистический материал преподносится как бы периферийно, мимоходом. В русле такой ориентации методисты предпочитают говорить не об усвоении фонетики, грамматики и лексики, а о формировании фонетических, грамматических и лексических навыков, что является наглядным примером того, как в рамках этого подхода попутно решаются задачи усвоения и лингвистического аспекта языка. Активная разработка психологического аспекта языка в методических целях, как известно, связана с именем Б.В. Беляева и некоторых других психологов, которые в предмете иностранный язык усматривали в первую очередь деятельность и провозглашали психологическую трактовку речи основополагающей. Формирование этой концепции знаменовало собой перенесение акцента с лингвистического аспекта языка на психологический и становление условно-коммуникативного подхода. Следует также отметить, что при условно-коммуникативном подходе делаются попытки вплотную подойти и к обучению коммуникации, но она в целом еще не стоит в центре внимания учителей и методистов.

3. Коммуникативный подход – прямой (без подготовительных этапов) выход в обучение использованию языка как средства общения и деятельности. Он предполагает усвоение предмета непосредственно в его функции и фактически в условиях взаимодействия всех трех его аспектов. При этом периферийно запоминается материал, формируются навыки и умения речевой деятельности, которые тут же маркируются мотивационно и ситуативно. С этой целью, разумеется, необходимо создание условий, приближенных к условиям реального речевого общения (Е.И. Пассов). В этой связи У.М. Риверс пишет: "Мы должны с самого начала обучения разрабатывать ситуации, в которых учащийся будет предоставлен самому себе и будет использовать язык в его

естественной функции – устанавливать отношения с другими людьми, получать и сообщать информацию, выражать свое отношение к чему-то, учиться что-то делать, скрывать свои намерения, находить при помощи слов выход из трудной ситуации, убеждать и разубеждать своих собеседников, развлекать их, демонстрировать свои успехи и т.д." [20]. В 70-80 гг. XX в. коммуникативный подход заявил о себе достаточно четко. В нашей методической литературе он представлен рядом работ, в частности Е.И. Пассова, В.Л. Скалкина, А.Д. Климентенко, Г.В. Роговой и др. Соответствующие явления наблюдаются и в практике обучения. Очевидно, что и так называемые интенсивные методы ориентированы на прямой выход в коммуникацию. Более того, есть основания полагать, что переориентация методики на коммуникативный подход является объективным и глобальным процессом, характеризующим преподавание иностранных языков во многих странах. Возникает естественный вопрос о том, какому подходу следует отдавать предпочтение. Разумеется, этот вопрос интересует нас лишь постольку, поскольку это касается оценки тех или иных упражнений. Все сказанное выше говорит в пользу коммуникативного подхода, который уже своей структурой нацеливает преподавателя на высокую интенсификацию учебного процесса. И все же, видимо, нельзя решать вопрос выбора подхода, исходя лишь из теоретических предпосылок и соображений. Необходимо также учитывать условия, в которых осуществляется учебный процесс, в частности количество часов, их плотность в неделю, квалификацию преподавателей, состав группы и т.п.

Следует согласиться, что в атмосфере общей тенденции к коммуникативности, доминирующей в вузе, все же должен пока оставаться условно-коммуникативный подход, который здесь вполне приемлем и, в то же время, обеспечивает основы практического владения языком, которые в дальнейшем получают свое развитие в соответствии со спецификой будущей профессии выпускника (О.И. Москальская). В исключительных случаях, например, когда преподаватель получает очень слабую по своей подготовке группу, ему необходимо обратиться и к элементам лингвистического подхода.

Сказанное, естественно, не касается обучения иностранному языку как специальности, где должен преобладать коммуникативный подход.

При оценке аппарата упражнений мы будем исходить именно из подобного сбалансированного взгляда на разные подходы к обучению иностранному языку.

Каждый из названных выше подходов включает в себе соответствующую стратегию обучения и пользуется адекватными средствами обучения, в том числе упражнениями. В послевоенные годы, когда главное внимание уделялось усвоению (запоминанию) слов и грамматики, доминировала система так называемых языковых упражнений. Переориентация процесса обучения иностранному языку на формирование речевых навыков и умений вызвала к жизни несколько попутных систем, а затем привела к становлению широко известной сейчас (обычно двухъярусной) системы так называемых тренировочных и речевых упражнений. Наконец, в 70-80 гг. XX века этот процесс

ознаменовался новым скачком, отразившимся в известной критике названной выше системы (Е.И. Пассов) и популяризации так называемых коммуникативных упражнений, которые должны обеспечить прямой выход на коммуникацию уже на начальном этапе обучения. В процессе уточнения функции упражнений изменялась и их структура, которая является существенной их характеристикой. Некоторые из них строятся на уровне предложения или речевого образца, другие – в виде сверхфразовых единств и на уровне текста. Так, упражнения для запоминания материала предполагают различные манипуляции с формами и словами в рамках разрозненных упражнений. Речевые навыки формируются в результате многократного употребления нового явления в аналогичных контекстуальных условиях, что возможно лишь в упражнениях, построенных на основе речевого образца. В то же время речевые и коммуникативные умения можно развивать главным образом лишь на основе речевых единств выше предложения, потому что такова преимущественно структура натуральной речи. Изложенное выше дает основание считать, что аппарат упражнений для обучения иностранному языку в целом состоит из трех систем, обеспечивающих соответственно усвоение трех аспектов языка. Эти системы отличаются друг от друга в первую очередь функционально, хотя, как будет видно дальше, некоторые из них обладают способностью обеспечивать усвоение не одного, а двух и даже трех аспектов одновременно.

1. Упражнения для усвоения лингвистического материала.

Они состоят из набора предложений и инструкций, которые предписывают различные операции с формами и словами, например:

Заполните пропуски предлогами.

Вставьте необходимые формы глагола.

Замените выделенные слова синонимами.

Сгруппируйте слова по способу произнесения и т.п.

Как правило, эти упражнения выполняются письменно и в большинстве случаев не обеспечивают формирование навыков (С.Ф. Шатилов). Они предполагают постоянное обращение к знаниям, поэтому все внимание здесь обращено на способ выполнения действия. Удельный вес коммуникативности в таких упражнениях практически приближается к нулю. Они лишены ситуативности: операции, выполняемые учащимися, носят преимущественно формальный характер. В виду аспектной ориентации этих упражнений, их обычно называют фонетическими, лексическими, морфологическими и т.д.

Следует отметить, что упражнения этого типа часто подвергаются критике как малоэффективные. И это справедливо, если смотреть на них с позиции конечных результатов обучения, в частности, обучения говорению. Однако, цель их на самом деле уже. Они служат осознанию и запоминанию лингвистического материала, что затем становится отправной точкой для дальнейшего усвоения языка. Кроме того, эти упражнения просты и доступны в методическом отношении, поэтому в определенных дозах они используются и сейчас, в том числе и в учебниках.

Упражнения для формирования речевых навыков и умений

Эта система сформировалась в нашей методике на протяжении последних двух десятилетий и в настоящее время занимает доминирующее положение. С помощью этих упражнений преподаватель формирует у учащихся способность владеть материалом, в связи с чем, сама система обычно рассматривается как набор последовательно расположенных, многократно повторяющихся речевых действий, которые начинаются ознакомлением с операцией и заканчиваются применением ее в речевом акте (так называемые повторительные, подстановочные, трансформационные и т.п. упражнения). В большинстве случаев их разделяют на два уровня.

Упражнения первого уровня, которые обычно называют тренировочными, подготовительными, доречевыми и т.п., используются для формирования фонетических, лексических и грамматических навыков. Нередко они имеют также аспектный характер. Однако в основе этих упражнений лежит речевой образец, в связи с чем, они могут обеспечивать многократность повторения аналогичной структуры. Это возводит их в ранг упражнений для обучения речи и отличает от упражнений для усвоения лингвистического материала. Кроме того, данные упражнения выполняются преимущественно устно.

Упражнения второго уровня, т.е. уровня текста, используются для развития умений. Их называют речевыми, ситуативными, синтетическими и т.п. Сформированные навыки оперирования словами и формообразующими элементами входят в такие упражнения в виде автоматизированных компонентов. В качестве примеров таких упражнений можно назвать описание картинки, пересказ текста, комментирование видеофильма и т.д.

Многим упражнениям этого уровня свойственны элементы репродуктивности, когда учащемуся в какой-то форме подсказывают, о чем он должен говорить. В рамках проблемы подготовленной и неподготовленной речи эти упражнения рассматриваются как учебно-коммуникативные и противопоставляются естественно-коммуникативным упражнениям (Н.С. Обносов).

Упражнения третьего уровня или коммуникативные упражнения.

Если упражнение — это повторное выполнение одного и того же действия (Е.И. Пассов), то в отношении коммуникативных форм работы подобный термин может применяться лишь условно, так как речь идет скорее о наборе реальных жизненных заданий-стимулов к совершению действия в соответствии с потребностями какой-либо неречевой деятельности. По существу, их функция состоит главным образом в том, чтобы обеспечить переориентацию мотива с речевой деятельности на деятельность общего типа (трудовую или учебную), т.е. привить учащемуся умение превращать речевую деятельность в речевое действие (А.А. Леонтьев).

Коммуникативные упражнения строятся преимущественно на сверхфразовом и текстовом уровне. Одним из свойств этих упражнений является то, что, выполняя их, учащийся пользуется полной свободой выбора не только средств, но и содержания высказывания и даже решает, нужно ли оно вообще. В конечном счете, все это должно определяться целями общения и внеречевой

деятельности, личными интересами студента. Отсюда следует, что такие упражнения должны строиться вне учета системы и последовательности усвоения лингвистического материала. Семантизация его осуществляется с опорой на перцептивную информацию и в условиях, когда учащемуся хочется и есть что сказать (У.М. Риверс, И.А. Кузьмичева). Такой психологический фон, как известно, создает благоприятные условия для положительного подкрепления.

Таковы объективно необходимые и реально существующие в методике три системы упражнений. Удельный вес каждой из них в учебном процессе определяется в первую очередь тем, какой подход к обучению иностранному языку доминирует в том или другом случае, в практике того или другого преподавателя. В то же время приходится иметь в виду, что все три системы в процессе обучения (при любом подходе) взаимодействуют и взаимно дополняют друг друга. При общей тенденции к коммуникативности наметилось также уточнение и перераспределение функций разных систем. Стало очевидным, например, что вторая и третья системы могут выполнять не только лишь свои, специфические для данного аспекта цели, но и попутно решать задачи усвоения других аспектов, стоящих ниже на иерархической лестнице. В частности, упражнения для формирования навыков могут обеспечивать чистое становление автоматизмов владения какой-то порцией заученного ранее материала, но в то же время зачастую могут иметь и аспектную ориентацию и таким образом обеспечивать попутно и усвоение материала. Это обстоятельство послужило даже причиной для различения языковых и речевых упражнений этого типа (С.Ф. Шатилов). Такое же распределение функций разных систем наблюдается и в так называемых упражнениях с двойной нагрузкой (Б.А. Лapidус), которые по замыслу автора должны бы иметь и условно-речевую и коммуникативную направленность (система 3, несущая в себе функции и системы).

Все сказанное выше дает основание сделать вывод о том, что в современной методике и практике обучения иностранному языку мы имеем дело не с системой, а с аппаратом упражнений, состоящим фактически из трех систем, каждая из которых обеспечивает усвоение одного из аспектов языка. При общей тенденции к коммуникативности все три системы в процессе обучения сосуществуют, взаимно себя дополняют и в разных пропорциях находят свое применение.

1.5. Развитие иноязычных способностей как основа обучения иностранному языку

Известно, что иноязычные способности являются одним из основных факторов, обеспечивающих успешность усвоения иностранного языка (ИЯ) учащимися.

В настоящее время преподавателей не нужно убеждать в том, что каждый студент является личностью, обладающей неповторимыми индивидуальными особенностями и своей историей психического развития. Понятия "индивидуализация обучения" и "дифференциация обучения", казалось, завоевали прочные позиции в педагогических теориях. Однако индивидуальный подход к личности студента как стратегия обучения не заложен в учебные программы и не обеспечен содержанием учебников. Между тем преподаватель вынужден индивидуализировать процесс обучения, ибо игнорировать индивидуальные различия учащихся на практике не представляется возможным.

Что же связывает понятия "способности" и "индивидуализация обучения"?

Начнем с рассмотрения понятия "способности". Б.М. Теплов, один из основателей теории способностей в отечественной психологии, описал три признака, заключающиеся в этом понятии: "Во-первых, под способностями разумеются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; никто не станет говорить о способностях там, где дело идет о свойствах, в отношении которых все люди равны. Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей. В-третьих, понятие "способность" не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека" [27].

В соответствии с первым признаком способности являются одним из объектов, ориентирующих преподавателя в индивидуальном подходе к студентам: студенты, различаясь качествами, которые обеспечивают легкость и быстроту приобретения знаний и формирования навыков и умений, нуждаются в том, чтобы эти различия были замечены, осознаны преподавателем и стали бы для него руководством к действию. Вторым признаком способностей свидетельствует о важности этих качеств для прогрессивного движения студента в учебной деятельности. Однако, не только способности являются психическими детерминантами успешности учебной деятельности – мощнейшее влияние на эту деятельность оказывают и такие факторы как мотивация, воля (учебная мотивация как система побудителей включает потребности, цели, установки личности, эмоции и т.д.; волевые качества также являются сильным катализатором, ибо они упорядочивают учебное поведение студента) и др. Но в связи со сказанным уместно отметить следующее.

Результаты психологических исследований, подтверждаемые жизненными наблюдениями, показали, что при равных условиях (методы обучения, личность преподавателя и др.) положительная учебная мотивация не может обеспечить легкого и быстрого овладения учебным материалом, в случае если у учащегося недостаточно развиты способности к данному предмету. Точно так же и волевые качества личности не могут придать усвоению легкость и быстрый темп в сочетании с высокими результатами, если соответствующие способности недостаточно развиты. Иными словами, адекватная учебная мотивация и сильная воля помогают добиться хороших результатов в учебе,

но не обеспечивают легкость и быстроту процесса приобретения знаний, формирования навыков и умений.

Между тем для учащегося важен не только результат учебной деятельности, но и процесс, т.е. характер ее реализации. Примечательно, что в школе ученики ждут поощрений за усердие, большое количество времени, труда, интеллектуальных усилий, потраченных на выполнение учебных заданий, а в вузе студенты начинают гордиться тем, что умеют справляться с заданиями быстро. Они даже бравируют легкостью, с которой им дается учебный успех. Что же касается преподавателя, то в своих оценках он чаще всего ориентируется на результат, "разграничение результативной и процессуальной сторон выполнения задания внимание учителя не привлекает" [15]. Поэтому он не осознает необходимость развития способностей у своих учеников, игнорируя то, чем они дорожат. Такой же подход наблюдается и в вузе. Анализ мнений студентов и преподавателей языкового вуза по поводу того, какие качества студента являются наиболее ценными для успешного овладения иностранным языком показал следующее. Большая часть преподавателей (72 %) назвала качества личности (упорство, добросовестность, чувство долга, трудолюбие и т.д.), и лишь 16 % опрошенных отметили качества высших познавательных процессов, составляющих, по сути, ядро иноязычных способностей (хорошую память, глубокий ум, абсолютный речевой слух). Для студентов же значимость этих двух групп качеств оказалась практически равной: 44,5 % опрошенных назвали качества личности, а 40,5 % – качества высших познавательных процессов.

Причина расхождений во взглядах преподавателей и студентов, очевидно, заложена в различных позициях, которые они занимают в учебном процессе. Главной задачей преподавателя (как и учителя) является достижение высокого результата обучения. Этот результат определяется, при прочих равных условиях, отношением студента к учебе: если обучаемый ленится, недобросовестно, без интереса относится к предмету, то ему не помогут и способности (ведь эрудиция, глубокий ум, хорошая память, высокая речевая культура сами по себе не обеспечивают успешности учебной деятельности), и все усилия преподавателя обучить его окажутся тщетными; и наоборот, если студент со средними способностями много занимается, активен, проявляет интерес к предмету, то он неуклонно прогрессирует и может достичь хорошего или, по крайней мере, прочного среднего уровня владения ИЯ. А произойдет это оттого, что, во-первых, "терпение и труд всё перетрут", а во-вторых, потому, что любые способности развиваются в деятельности. Вот почему преподаватели придают такое большое значение личностным факторам, стимулирующим психические возможности человека и организующим его на преодоление трудностей учебной деятельности. Студенты же оценивают эти факторы наряду с хорошей памятью, глубоким умом и абсолютным речевым слухом, т.е. наряду со способностями к иностранному языку. Такую позицию нетрудно понять, ибо учебная деятельность определяется не только учебными мотивами, но и стремлением испытать, выявить свои силы и способности.

Кроме того, при наличии комплекса развитых интеллектуальных свойств учение протекает легко и приятно, приносит большое удовлетворение; у студента остается много свободного времени, чего так не хватает тому, кто вынужден прилагать большие усилия в процессе учебы.

Расхождения во взглядах преподавателей и студентов выявили необходимость проведения воспитательной работы с молодыми людьми: очень важно убедить студента в том, что условиями высоких достижений в любой сфере деятельности, даже при наличии определенных способностей к ней, являются трудолюбие, дисциплинированность ума и поведения, любовь к своему делу и чувство ответственности.

Вместе с тем необходимо подчеркнуть важность работы преподавателя по развитию интеллектуальных качеств обучаемых, ибо именно эти качества способствуют при прочих равных условиях легкому и быстрому достижению успеха в учебной деятельности. В настоящее время результатом "спокойного" отношения школы к задаче развития иноязычных способностей у детей является следующая ситуация, наблюдаемая в вузе.

Студенты, придя в вуз, демонстрируют любовь к иностранному языку и желание овладеть этим предметом, но только одна треть из них обладает развитыми иноязычными способностями. Две трети контингента студентов вынуждены затрачивать все свободное от аудиторных занятий время на домашнюю подготовку. Они буквально растворяются в учебной деятельности, и им не хватает времени на участие в культурной жизни института и города, на спорт и туризм, на личную жизнь. Студенческие годы их не радуют.

Поэтому школа и вуз призваны развивать способности учащихся. И поскольку способности являются индивидуальными особенностями обучаемых, возникает необходимость в индивидуализации самого обучения. В этом, кстати, заключается один из аспектов гуманизации обучения как проявления внимания высшей школы к личности студента.

Российская педагогическая психология рассматривает индивидуализацию обучения как специально организованное педагогическое воздействие на студентов, предполагающее учет их индивидуальных особенностей и ведущее к развитию этих особенностей. Индивидуализация обучения – это единственное средство актуализации потенциальных возможностей каждого студента. Она ведет к мобилизации резервов психического развития студента.

Таким образом, в отношении способностей индивидуализация обучения направлена на выполнение двух задач: учета способностей и их развития.

Анализ положения дел в вузе показывает, что, несмотря на полное отсутствие официального управления индивидуализацией со стороны учебных программ и учебников, преподаватели проводят определенную работу в направлении индивидуального подхода.

Правда, такой подход осуществляется в основном в форме учета индивидуальных особенностей обучаемых, который выражается в дифференцированном распределении на занятие между студентами заданий различной степени сложности, в определении разного уровня требований к школьникам,

в разной степени активизации студентов на занятие и т.д. Преподаватели достаточно правильно учитывают возрастные особенности учащихся, уровень их знаний и умственного развития. И все же приходится, к сожалению, констатировать, что даже учет индивидуальных особенностей студентов не стал постоянным принципом обучения: так, если проанализировать содержание домашних заданий, то в 99 % случаев оно является одинаковым для всей группы учащихся и, значит, заведомо легким для одних и трудным для других.

Что же касается развития способностей, то лишь небольшое число преподавателей (как правило, творческих личностей, энтузиастов, любящих и уважающих студентов) занимается этой работой в процессе осуществления индивидуального подхода к студентам. Основная масса преподавателей, как уже было сказано выше, лишь учитывает актуальный уровень развития студентов; в случае низкой успеваемости студента, он квалифицируется как неспособный, и преподаватель видит свою задачу в том, чтобы "заставить его работать" или в лучшем случае "увлечь предметом" (такие ответы мы получили от преподавателей в результате проведенного опроса). Однако очевидно, что полезнее для общества и гуманнее для студента была бы работа по развитию его способностей. Как же конкретно можно решать эту задачу?

Известно, что способности не могут возникнуть вне деятельности, но не всякая деятельность является источником психического развития учащегося. "Там, где среда не создает соответствующих задач, не выдвигает новых требований, не побуждает и не стимулирует с помощью новых целей развитие интеллекта, там мышление подростка не развивает всех действительно заложенных в нем возможностей, не доходит до высших форм или достигает их с крайним опозданием" [15]. Простая тренировка в выполнении каких-либо учебных действий, например упражнение в спряжении глаголов, озвучивание готовых диалогов и т.п., ведет к усвоению учебного материала, но не является механизмом психического развития.

Учебная деятельность, направленная на развитие способностей, должна отвечать определенным принципам. Эти принципы, сформулированные В.А. Крутецким в работе "Проблема формирования и развития способностей" [12].

1) Деятельность студента должна носить не репродуктивный, а творческий (во всяком случае, субъективно-творческий) характер.

Такого же мнения придерживались цитировавшиеся выше Б.М. Теплов и Л.С. Выготский. Эту же мысль высказал С.Л. Рубинштейн: "Неверно думать, что всякая педагогическая работа должна сводиться к прямому научению и тренировке, к обучению в узком смысле слова. Существует и другой, конечно, более трудный, но и более плодотворный путь – путь руководства самостоятельной мыслительной работой учащихся. Это и путь формирования умственных способностей учащихся" [21]. Иными словами, не накопление знаний и навыков является основной и единственной целью образования, а обучение учащихся определенным приемам и способам работы, формирование у них интеллектуальных навыков и умственных действий, которые обле-

гчают процесс усвоения учебной информации. Обучать учащихся использованию рациональных, эффективных, обобщающих приемов учебной деятельности, тренировать его психические функции (память, слуховое восприятие, мышление, воображение) – это и есть кардинальный путь развития его иноязычных способностей.

2) Учебная деятельность должна быть ориентирована не на уже достигнутый уровень развития способностей, а на "зону ближайшего развития" (термин Л.С. Выготского).

Этот принцип означает, что учет индивидуальных особенностей учащегося должен производиться только для того, чтобы выявить направление его дальнейшего развития, а не пределы его возможностей. Ведь в юном возрасте еще продолжается биологический процесс "созревания" нервной системы и мозга, являющихся физиологической основой психики, и "внутренние условия возрастного развития являются одновременно и факторами формирования способностей. Как это ни парадоксально звучит, дети как бы одаренные взрослых. Н.С. Лейтес показал, что чрезвычайные умственные достижения обнаруживают дети, у которых сочетаются достоинства своего и последующего возраста, которые как бы предвосхищают развитие своих сверстников. Следовательно, обучение должно представлять собой посильный, но достаточно трудный процесс, вызывающий психическое напряжение, которое возникает в результате расхождения между требованиями преподавателя и актуальными возможностями студента. Поэтому урок должен стимулировать максимум интеллектуальной активности, на которую способен студент. Анализ посещаемых нами уроков иностранного языка показывает, что довольно часто материал урока не вызывает у учащихся должной степени умственного напряжения и тем более творческих порывов; доминирует репродуктивная работа, приводящая к тренировке памяти, причем даже не всех ее видов и процессов (так, плохо развиваются на уроках иностранного языка непосредственное воспроизведение, кратковременная слуховая память, припоминание); усвоение материала студентами чаще всего возлагается на домашнюю подготовку, что снижает их учебную активность на уроке. Между тем, обучая студентов рациональным приемам восприятия, осмысления, запоминания, воспроизведения и др., мы ускоряем процесс усвоения ими материала на уроке. Кроме того, совместная работа умножает возможности каждого по принципу "заражения"; студент мобилизует свои силы, что ведет к успешному участию в коллективной работе, к возникновению чувства успеха "на людях" и в конечном счете стимулирует развитие способностей.

Психологические исследования показали, что целенаправленное развитие способностей учащихся не стирает различий между ними: способные студенты в условиях развивающего обучения прогрессируют быстрее средние и малоспособных. Но поскольку преподаватель способствует развитию всех обучаемых, то эти различия проявляются уже на более высоком уровне сформированности индивидуальных способностей. Прогрессирующий в своем развитии малоспособный студент уже не является таковым: если он

осознает свое продвижение, то он уже чувствует себя способным, что окрыляет его и ускоряет процесс его психического совершенствования.

3) Деятельность студента должна определяться глубокими положительными мотивами. Это, конечно, очень важный принцип, но его необходимо уточнить.

Учебная деятельность учащегося обычно положительно мотивирована, если к данному моменту у него сформировались познавательные потребности и интересы. Но часто этого нет у учащегося по отношению к иностранному языку.

С чего же целесообразно начинать? С развития собственно способностей, а не учебных мотивов, поскольку эти мотивы на голом месте не создать.

Необходимо начинать с формирования и развития тех учебных приемов, которые ускоряют, облегчают учащемуся процесс усвоения ИЯ. Вначале студенту трудно и неинтересно. Но с первыми успехами, достигнутыми при работе с облегченным материалом, приходит интерес к процессу занятия языком, к урокам иностранного языка учащийся начинает сознательно прилагать волевые усилия к овладению материалом, поскольку он увидел реальную возможность усвоить иностранный язык, и потому, что доволен собою. Таким образом, именно оптимальные приемы запоминания, ориентации в анализе текстов, в принципах построения собственных высказываний на иностранном языке и т.д. формируют то ядро "снежного кома", который будет постепенно расти и приведет не только к развитию способностей, но и к изменению всей структуры психологических детерминант, обеспечивающих успешность усвоения иностранного языка. Только теперь возникает положительная учебная мотивация, ускоряющая и интенсифицирующая дальнейшее развитие иноязычных способностей, а успехи, достигаемые благодаря возросшим способностям, в свою очередь усиливают мотивацию.

Следует заметить также, что иноязычные способности развиваются не только при непосредственной работе над усвоением языкового материала и развитием речевой деятельности на иностранном языке. Чтение художественной литературы на родном языке, соприкосновение с искусством, спорт, туризм, дружба – все это вносит свой вклад в развитие личности студента и его иноязычных способностей, которые относятся к группе гуманитарных способностей, тесно переплетающихся с общим умственным развитием индивида, с его умением общаться.

Развитие способностей лежит в основе индивидуализации обучения, которая и заключается в том, чтобы выявлять сильные и слабые стороны иноязычных способностей конкретного студента, совместно с ним терпеливо преодолевать трудности, опираясь на все крепкое и прогрессивное, что заложено в данной личности.

Для преподавателя развитие способностей учащихся – трудная задача и большая нагрузка психологического характера. Однако, как писал Л.Н. Толстой, "чем легче учителю учить, тем труднее ученикам учиться. Чем труднее учителю, тем легче ученику" [28].

2. ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

2.1. Методология коммуникативного обучения иностранным языкам

Наиболее характерной чертой современного этапа развития методологической теории и практики является, на наш взгляд, соединение двух обособленных прежде друг от друга подходов к обучению иностранному языку: познавательного, ориентированного на стимулирование интеллектуальной активности учащихся, и коммуникативного, ориентированного на формирование речевых автоматизмов. В результате повсеместного распространения в наши дни когнитивных (познавательных) теорий обучения языку возрождается широкомасштабный интерес к разработке принципов сознательности, учета родного языка обучаемых и некоторых других, но не на старой, филологической, а на новой, коммуникативной основе. Положительным результатом такого синтеза идей может явиться разработка стратегии обучения, направленной на формирование творческих автоматизмов, на развитие речемыслительной деятельности. В данном разделе предпринимается попытка проследить и подытожить некоторые перспективные направления в обучении иноязычной устной речи учащихся с учетом актуальности данной проблемы и достаточно широкого диапазона представленных подходов к ее решению.

Существует шесть перспективных направлений интенсификации обучения устной речи.

1. *Освоение средств языка в речи как основа формирования речевых навыков и умений.*

Известна теория членения учебного процесса на две фазы, определяемые как усвоение (активизация) языкового материала и формирование речевых умений. Между тем весь ход развития методики свидетельствует о том, что не может быть активизации языкового материала вне речевой деятельности (в том или ином ее приближении к условиям реальной коммуникации), равно как не может быть развития речевых умений безотносительно к активизируемому (на той или иной стадии) языковому материалу. В методических работах это находит выражение в двух взаимосвязанных тенденциях:

1) тренировка, бывшая ранее по преимуществу языковой, становится преимущественно речевой;

2) одновременно, речевая практика ориентируется на активизацию конкретного языкового материала (в плане обязательного или желательного

употребления в речи определенных лексических или грамматических единиц).

Таким образом, весь учебный процесс, направленный на усвоение языка, приобретает направленность на поэтапное освоение языковых средств в речи обучаемых, на постепенный переход от "частичного языкового опыта" (Р. Ладо) к более или менее зрелым формам иноязычной коммуникации. Реализация такого перехода в учебном процессе, обеспечение каждого этапа адекватной подсистемой упражнений – решающее условие его эффективности.

В частности, упражнения с установкой на формообразование имеют ограниченную применимость в вузе в силу отсутствия или слабой выраженности ситуативной отнесенности заданий. В этой связи возникает вопрос о замене основной массы чисто тренировочных (или языковых) упражнений тренировочно-речевыми и условно-речевыми упражнениями. Частный случай решения этой задачи заключается в преобразовании первого типа упражнений во второй.

Например, такое языковое упражнение: Составьте предложения, начинающиеся со слова don't, используя при этом данные выражения: To bed so late – (Don't go to bed so late!). So many sweets – Don't eat so many sweets!). TV so much – (Don't watch TV so much!) и т.д.

Результат преобразования в одном из вариантов мог бы принять следующий вид: Посмотрите внимательно на данную серию рисунков и постарайтесь предостеречь изображенного на них человека от некоторых неразумных поступков:

Look at Picture 1. It's already 11 o'clock.

(Nick, don't go to bed so late).

Look at Picture 2. Nick is still having tea.

(Don't eat so many sweets).

Look at Picture 3. Nick is still at the TV set.

(Don't watch TV so much).

Внеязыковая обусловленность высказываний студентов в приведенном выше варианте тренировочно-речевого упражнения была достигнута за счет создания ситуативного "фона", образуемого в данном случае комбинацией аудитивных и визуальных средств. Если посмотреть шире на проблему стимулирования устных высказываний студентов, то, как считает Б.П. Годунов, "каждый из этапов формирования речевых умений должен обеспечиваться свойственным только ему типом ситуативности. В своей статье "Ситуация как методическая категория" [1] он соотносит этап тренировки с отдельными ситуациями, этап развития связной речи – с контекстом, сочетание тренировки с выходом тренируемых языковых явлений в речь – с контекстуально-обусловленной группировкой ситуаций. Важным условием формирования устно-речевых умений является создание и упрочение необ-

ходимых связей между варьируемыми речевыми ситуациями и активизируемым языковым материалом. Если это касается, например, развития монологической речи, то оно должно осуществляться параллельно с освоением соответствующих лексико-синтаксических средств связи предложений в рамках сверхфразового единства, а не ограничиваться обучением лишь тематической стороне высказывания на базе речевых образцов, отражающих структурный минимум предложения.

2. Рациональная организация учебного материала за счет использования системного характера языковых средств.

Весьма актуальной в современной методике является проблема укрупнения речевых образцов, выделяемых на традиционной основе, с учетом грамматических явлений дофразового и сверхфразового уровней, а также практически бесконечной вариативности структурного оформления высказываний. Намечается несколько подходов к решению этой проблемы. В своей работе "Порождающие модели предложений для начального этапа обучения французскому языку" [1] В.А. Слободчиков и А.П. Шапко исходят из того, что предложение строится не из слов, а из синтаксических групп (именной, глагольной и адвербиальной), которые в свою очередь состоят из слов. В результате такого системного представления языковых элементов число структурных вариантов предложения становится весьма немногочисленным, а усилия студентов распределяются между освоением уровня групп, уровня предложений, а затем и уровня сверхфразовых единств.

Иной путь укрупнения речевых образцов намечен в работе М.Н. Шепер "О путях реализации принципа посильности при работе с грамматическим материалом"[1]. В системе формирования речевых автоматизмов вслед за этапом раздельного освоения подробно расписанных морфологических вариантов синтаксических структур предусмотрен этап тренировки по "укрупненным" моделям предложений, охватывающим элементы ранее отработанных образцов. Например, после освоения синтаксических моделей типа "Er malt. Das ist Peters Buch." объектом тренировки становится укрупненная модель типа "Er nimmt Peters Buch."

Особую значимость приобретает системный подход при повторении грамматического материала. Как пишет Н.Г. Ачкасов в своей статье "Совершенствование грамматической стороны устной речи учащихся" [1], с течением времени у учащихся накапливаются отдельные разрозненные элементы тех или иных парадигматических классов. Например, учащиеся восьмого класса знакомы со следующими средствами выражения принадлежности в немецком языке: притяжательные местоимения, родительный падеж существительных, относительные прилагательные (deutsche Städte), предлоги auf, bei, für, aus (die Bücher bei meinem Freund), придаточные определительные. Возникает необходимость обобщить отдельные элементы системы, сопоставить их друг с другом, дифференцировать или уточнить

сферы их употребления. Отмечая продуктивность описанных выше подходов к системному представлению грамматических явлений изучаемого языка, можно задать такой вопрос: следует ли дожидаться предварительного накопления разрозненных языковых фактов и мелких речевых образцов для их последующей систематизации и укрупнения; не лучше ли с самого начала обучения в полной мере использовать системные свойства языка, отталкиваясь, в частности, от ячейки системы – значимого противопоставления элементов? Утвердительный ответ на этот вопрос обосновывается в рассматриваемом сборнике в плане возможностей и перспектив применения данной стратегии обучения.

Попытки использования принципа системности не ограничиваются обучением грамматической стороне речи. В статье А.М. Тимофеева "О методике работы над лексической стороной речи на среднем этапе обучения" [1] рассматривается проблема формирования лексических речевых связей на материале постепенно расширяющихся лексико-тематических систем: по мотиву темы (например, "Учебные занятия в университете"), по серии аналогичных мотивов темы (например, "Учебные занятия в других университетах, в других типах учебных заведений, в университетах другой страны"), по расширенной теме, в которую изученная тема включена в качестве составной части (например, "Интересы студентов").

3. Учет опыта речевой деятельности на родном языке.

Имеются данные о том, что одно и то же содержание реализуется на разных языках одним речевым действием, которое осуществляется в них на базе различной операционной структуры, различной номенклатуры операций (А.А. Леонтьев). Исходя из данного положения, В.В. Рязов [1] считает, что в процессе обучения следует учитывать факт переноса одних операций из родного языка в изучаемый, потребность в коррекции других операций, а также необходимость заново формировать те операции, которые отсутствуют в родном языке обучаемых. Он устанавливает градацию учебных трудностей усвоения падежных форм существительных, а значит, и потребности в их преодолении посредством упражнений с учетом сходства или различия соответствующих операций в двух контактирующих языках.

Этот путь привлекает и других авторов. Так, И.М. Радионова в своей статье "Пути и приемы обучения учащихся порядку слов придаточного предложения" [1], отмечая расхождения в построении соответствующих немецких и русских конструкций, выделяет следующий набор операций, нуждающихся в автоматизации:

- 1) постановка на последнее место сказуемого (различные варианты);
- 2) постановка на первое место подлежащего (два варианта);
- 3) согласование отстоящих друг от друга подлежащего и сказуемого (различные случаи);
- 4) упрочение связи союза или союзного слова с глаголом главного предложения.

Стремление к учету типологических данных, к выявлению операционной структуры речевых действий, положительное и перспективное само по себе, имеет и скрытую негативную сторону. Если в процессе тренировки идти по линии изолированной отработки каждой из выделенных операций, это почти неизбежно вызовет потребность в большом количестве языковых упражнений и приведет тем самым к непроизводительным затратам учебного времени. По-видимому, не оправдан также излишний упор на аспект формообразования в ущерб аспекту формоупотребления (или смысловоразличения). В этом отношении более перспективной представляется позиция Л.П. Малишевской, которая в своей статье "Роль, характер и место учебных правил в процессе формирования речевых навыков" [1] говорит о формальных и функциональных трудностях грамматических структур. Под функциональными трудностями понимаются такие, которые связаны с употреблением новой, понятийно не известной учащимся из родного языка грамматической категории или же категории, имеющей расхождения в родном и иностранном языках. Примером функциональных трудностей, испытываемых учащимися с родным русским языком, является дифференциация в употреблении форм настоящего совершенного и прошедшего неопределенного времен в английском языке; преодоление этой трудности требует специальных упражнений контрастного типа. В основе таких упражнений, как показано в статье Б.П. Годунова [1], должно лежать противопоставление ситуаций; например, для названного выше случая – противопоставление ситуаций, подчеркивающих связь прошлого с настоящим, ситуациям, относящим действие только к прошлому.

4. Стимулирование речемыслительной активности учащихся.

Как вовлечь в процесс учения весь потенциал человеческой личности, в том числе зрелые формы мышления (выходящие за рамки действия по аналогии) и одновременно обеспечить ускоренное овладение иноязычными умениями – такова одна из граней проблемы, которую ставит и пытается решить Д.Н. Александров в своей статье "К вопросу о развитии интеллектуальной самостоятельности учащихся в процессе обучения иностранному языку" [1]. Обобщенный ответ на этот вопрос, вытекающий из большей части материалов сборника, заключается в требовании формировать у обучаемых не столько речевые, сколько речемыслительные действия. Решению данной задачи, как об этом свидетельствуют материалы сборника, способствуют такие факторы, как осмысление учащимися ориентировочной основы учебных действий и формирование механизма осознанного выбора конкурирующих языковых средств на этапе речевой тренировки, обеспечение творческой, интеллектуальной активности учащихся на этапе речевой практики, стимулирование самостоятельности учащихся в решении познавательных-коммуникативных задач на всех этапах учебной работы.

Особого внимания заслуживает вопрос об использовании правил в процессе формирования речевых навыков и умений. Ретроспективный взгляд на развитие отечественной методической мысли показывает, что оно характеризовалось движением от формулы "или правило, или речевой образец" к формуле "и правило, и речевой образец". Но это лишь общая тенденция. Конкретные пути ее реализации зависят от признания того факта, что бывают разные правила и разные речевые образцы. В частности, при установке на последовательное освоение морфологических вариантов синтаксических структур на первое место выдвигаются трудности формообразования, преодолению которых наилучшим образом способствуют не словесно формулируемые правила, а наглядно представляемые схемы. Так, в исследовании, проведенном и описанном Л.П. Малишевой [1], специально разработанные ею схемы выступают в качестве материализованных опор или структурных сигналов при выполнении учащимися различного рода условно-речевых упражнений. Потребность в вербальных правилах, точнее, в правилах-инструкциях, возникает при наличии трудностей смыслоразличения, что имеет место при параллельном, контрастном рассмотрении языковых форм.

Пример такого правила, мы также находим в работе Л.П. Малишевой: "Запомните: если вы хотите подчеркнуть только важность события, используйте формы Present Perfect Tense; если для вас важны и событие, и время его совершения в прошлом, а период времени истек, используйте Past Indefinite". Применяются ли такие правила-инструкции как предваряющие тренировку или обобщающие какой-либо раздел учебной работы, зависит от принятой стратегии обучения. Задачу управления формированием речевых действий более высокого уровня, связанного с овладением структурно-композиционными элементами высказывания, некоторые авторы связывают с использованием логико-синтаксических схем, а также с серией логически связанных между собой вопросов проблемного типа.

5. Усиление мотивационной стороны устно-речевой деятельности.

Высокий уровень речемыслительной активности учащихся, очевидно, возможен лишь в том случае, если у них есть желание заниматься иностранным языком, а также имеется мотивационная готовность к участию во всех формах учебной работы. В этой связи ряд авторов выдвигают и обосновывают конкретные пути и средства усиления мотивационной стороны устно-речевой деятельности. Один из главных путей, несомненно, связан с обеспечением подлинной ситуативности обучения и тем самым с реализацией коммуникативной функции языка.

Например, Н.П. Ковалев в статье "Использование визуальных материалов в целях усиления мотивации устно-речевой деятельности учащихся" [1] предлагает в связи с демонстрацией видеofilьма давать учащимся задания творческого, проблемного характера, такие, как:

а) расскажите о событиях видеофильма в форме репортажа (вы журналист);

б) предположите, что предшествовало данной сцене;

в) дайте оценку поведению (действиям) героев видеофильма в той или иной ситуации;

г) опишите случаи из своей жизни, близкие к сюжету видеофильма и т.п. Как видно из приведенного примера, решению сформулированной выше задачи способствует применение средств изобразительной наглядности и ТСО.

Другим средством усиления мотивационной стороны обучения является использование элементов дифференциации и индивидуализации учебного процесса. Дифференциация обучения в свою очередь может быть реализована в двух направлениях: во-первых, посредством учета местных условий (например, некоторых особенностей жизни иногородних студентов), общей языковой подготовки группы и потребности в вариативном учебном материале, о чем пишет в своей статье А.П. Старков [1]; во-вторых, посредством специальной методики параллельной работы на занятии с двумя или тремя группами, в каждую из которых входят учащиеся с разной степенью языковой подготовки, о чем пишет Л.М. Тимофеев [1].

Проблеме индивидуализации обучения устной речи посвящена статья В.П. Кузовлева "Приемы индивидуализации в цикле уроков по разговорной теме" [1]. Описываемые приемы основаны на предварительном изучении интересов отдельных учащихся и контекста их деятельности (например, с помощью специальных "тематических" анкет) для отбора и организации соответствующих учебных материалов, с тем, чтобы речевые действия учащихся были мотивированными и включались в учебный процесс в нужный момент.

Учет индивидуальных, групповых и возрастных особенностей учащихся необходим и в другом отношении. Как пишет ряд авторов, сильная для учащихся дозировка материала и доступные для них приемы его активизации препятствуют скоплению неотработанных речевых образцов и лексических единиц и обеспечивают поддержание оптимального и мотивационно стимулирующего уровня трудности в учебной работе.

Среди других средств и приемов формирования внутренних мотивов для устно-речевой деятельности называются такие, как использование ролевых игр, видеофильмов и песен особенно на начальной стадии обучения языку; учет принципа новизны при подборе учебного материала и выборе форм работы; проведение заключительных уроков по теме в виде различного рода соревнований, смотров, КВН и т.п.; включение в учебный процесс текстов для аудирования на возможно более ранней стадии. О последнем факторе говорится в статье М.Д. Рыбакова "Функции аудирования в учебном процессе" [1].

6. Взаимосвязь в обучении различным видам и формам устно-речевой деятельности.

Потребность в интенсификации обучения иностранному языку, а также близость психофизиологических механизмов аудирования и говорения способствуют переосмыслению общей стратегии обучения устной речи. Традиционное представление о различном наборе навыков для становления умений аудирования, диалогической и монологической речи, а также об особых системах упражнений, применяемых в этих целях, уступает место идее о единой системе упражнений для обучения аудированию и говорению (в диалогической и монологической формах) на этапе формирования навыков и автономных подсистемах упражнений для обучения каждой из трех сторон устной речи на этапе развития умений. Учебный процесс при этом освобождается от засилья языковых упражнений, аудирование выступает как средство обучения говорению и поддержания достигнутого уровня владения устной речью (М.Д. Рыбаков), диалогическая речь (в форме типовых микродиалогов) выступает как исходная для овладения монологической (в форме типовых микромонологов), все три стороны речи развиваются параллельно.

В качестве иллюстрации к сказанному можно привести рекомендуемый Е.И. Пассовым специальный этап работы над особым образом составленным "устно-речевым" текстом, выступающим в качестве содержательной базы для устных высказываний учащихся. Такая возможность возникает в связи с тем, что учащиеся читают текст, затем, выполняя различные задания преподавателя (сократить или расширить текст, составить его план и т.п.), вынуждены неоднократно просматривать его, что способствует усвоению материала. Как отмечает В.П. Кузовлев, задания учащимся, связанные с текстом, могут быть индивидуализированы. Например: Прочти текст еще раз и скажи, что нового и полезного ты узнал о своем любимом виде путешествия; Расскажи о преимуществах своего любимого вида путешествия, подтвердив свои соображения примером из личного опыта.

Шатилов С.Ф. и Вязовова Н.В. выделяют особую разновидность монологической речи – контекстно-ситуативную речь – мотивационной основой которой, как правило, является текст. Предметно-смысловое содержание такой речи определяется не только информацией, заключенной в тексте, но и содержанием коммуникативных ситуаций, которые создаются учащимися с привлечением фактов, изложенных в тексте.

Таким образом, в обучении монологической речи наблюдается тенденция к использованию текста как повода к самостоятельному высказыванию, при этом такая традиционная форма работы, как пересказ, отступает на второй план. Вместе с тем, опора на печатный текст у некоторых авторов почти полностью вытесняет аудирование как более естественную и коммуникативно-оправданную содержательную основу для развития экспрессивной устной речи.

В заключение следует сказать, что активные процессы, происходящие в современной методике, отражают объективную потребность в интенсификации обучения иностранному языку, в частности иноязычной устной речи.

2.2. Профессиональные умения преподавателя иностранного языка при коммуникативном подходе к обучению

В последние годы в методике преподавания иностранных языков наибольшую актуальность приобрел вопрос обучения не иностранному языку вообще, а общению на иностранном языке. Такая постановка задачи в известной мере нашла отражение в современных ФГОСах для вузов, где практической целью обучения является "обучение практическому владению языком для активного применения иностранного языка в профессиональном обучении. Учебная цель – обеспечить подготовку специалистов, владеющих иностранным языком как средством осуществления научной деятельности и средством межкультурной коммуникации" (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования).

Правомерность и обоснованность такой постановки задачи не вызывают сомнений. В то же время у методистов и преподавателей-практиков возникает в этой связи немало вопросов, требующих своего оперативного решения. Прежде всего, нет достаточной ясности, в каком объеме, на каком материале, каким конкретным умениям речевого и неречевого поведения, в рамках какой психологической концепции следует вести обучение студентов общению на иностранном языке. Подробно, применительно к вузу, не изучен и сам термин "применение иностранного языка в профессиональном общении". Необходимо обратить внимание и на такой факт, что вопросы психологии общения решаются по-разному различными исследователями.

Все это подчеркивает сложность психологического и методического изучения параметров общения на иностранном языке. Эта сложность объясняется во многом и тем, что любой учебный процесс представляет собой процесс общения, но учебный процесс на уроке иностранного языка - это не просто процесс общения, а обучение общению и, к тому же, на незнакомом языке. Осуществляется данный процесс в форме общения преподавателя и студентов, а также через общение студентов друг с другом (режимы преподаватель – группа, преподаватель – студент, студент – студент, студент – группа, группа – студент). На уроке иностранного языка иноязычное общение составляет не только средство, но и цель обучения. Однако достичь этой цели в условиях вуза очень трудно. Отсюда вытекает важность учета коммуникативной направленности обучения иностранному языку при подготовке преподавателей вуза. Ведь любая задача, решаемая преподавателем иностранного языка в процессе педагогического труда, связана с организацией общения. Поэтому установление на уроке

иностранный язык педагогически и психологически правильных взаимоотношений, адекватный выбор преподавателем содержания и средств управления речевым и неречевым поведением студентов могут рассматриваться как комплекс первостепенных задач в деятельности педагога. К этому следует добавить направленность на обеспечение благоприятных условий для протекания коммуникации, чему способствуют создание эмоционально приподнятой обстановки в процессе обучения (с целью развития у студентов нужной мотивации и придания учебной деятельности творческого характера), формирование у студентов устойчивого интереса к изучению иностранного языка и выработка у них навыков и умений реального общения. Таким образом, задача преподавателя иностранного языка на современном этапе предполагает обучение студентов комплексу умений общения на иностранном языке через правильно организованное, координируемое преподавателем общение в аудитории (в научной литературе принят термин "педагогическое общение"). При этом имеется в виду, что педагогически и психологически адекватные поставленной задаче коммуникативные умения являются своеобразным отражением социального, профессионального и личностного опыта взаимоотношений индивида с окружающими его людьми, опыта, который должен сознательно формироваться (со стороны обучаемого) и целенаправленно управляться (со стороны обучающего).

Заметим, что теория и практика обучения иностранным языкам сделала большой шаг вперед по определению конкретных умений общения, подлежащих усвоению учащимися, а также по рациональной организации общения в педагогическом процессе.

Итак, задача преподавателя иностранного языка – научить учащихся использовать иностранный язык как средство общения. Но решить эту задачу можно только в том случае, если педагог сам хорошо знаком с правилами общения, владеет умениями речевого и неречевого поведения. Какими же умениями общения должен владеть преподаватель иностранного языка, и как эти умения реализуются в практике обучения данному предмету? В психологии общения А.А. Леонтьевым выделяются следующие основные правила общения (назовем их комплексами умений):

I. Ориентация в условиях общения.

II. Выбор содержания общения.

III. Определение адекватных средств для передачи содержания сообщения.

IV. Обеспечение обратной связи.

Рассмотрим каждый из этих комплексов.

I. Ориентация в условиях общения предусматривает умение преподавателя ориентироваться в коммуникативных ситуациях и прогнозировать весь комплекс речевых и неречевых реакций собеседников.

На предречевой стадии данное правило общения осуществляется путем предварительной оценки имеющегося у учащихся речевого опыта, контекста совместной деятельности, степени социальной дистантности, разделяющей участников общения, их настроения и т.п. На этой же стадии преподаватель определяет свое ролевое поведение. Остановимся вкратце на рассмотрении последнего.

В общении люди предстают друг перед другом не только как неповторимые индивидуальности, но и как исполнители социальных ролей. Играя роль, личность осуществляет свое ролевое поведение. Важно отметить, что от каждой личности, выполняющей ту или иную роль в общении, ожидают определенного поведения. В практике обучения часто имеет место несовпадение ролевого поведения преподавателя с предъявляемыми требованиями (со стороны общества, со стороны коллег по работе, со стороны студентов). Причиной такого несоответствия, как показало исследование В.П. Кузовлева, может быть отсутствие соотнесенности приемов обучения с компонентами личностной (при ее ведущей роли), субъектной и индивидуальной подструктур индивидуальности каждого студента.

Другими словами, преподаватель, организуя иноязычное общение в группе, должен учитывать, помимо контекста деятельности, личный опыт, сферу желаний, интересов, склонностей, эмоционально-чувственную сферу, мировоззрение, статус личности каждого студента. Как на младшей ступени, так и на более продвинутых этапах обучения преподаватель должен отдавать себе отчет в том, насколько сформированы умения общения у его студентов на родном языке, какие возрастные и индивидуальные особенности он обязан принимать во внимание для того, чтобы поддерживать мотивы учебной деятельности, педагогически и психологически верно регулировать, координировать не только свои взаимоотношения с группой, отдельным студентом, но и взаимоотношения каждого студента как с группой в целом, так и с любым потенциально возможным партнером в ситуации общения. Следовательно, преподаватель иностранного языка на занятии предстает не только в роли инициатора, но и главным образом координатора общения, с тем, чтобы обеспечить успешное взаимодействие учащихся в режимах студент – студент, студент – группа, группа – студент, студент – преподаватель, группа – преподаватель. Ориентировка важна и на речевой, и на неречевой стадиях общения. Здесь ориентировка включает в себя и такие, казалось бы, незначительные вопросы, смотреть ли студенту в глаза во время ответа или отвести взгляд, кивать ли головой в знак одобрения или оставаться внешне нейтральным. В проблеме ориентировки существенны также выбор расстояния, на котором происходит общение, допустимость или недопустимость повышения голоса, использование преподавателем вербальной или невербальной реакции и т.д.

II. Выбор содержания общения определяется действующей программой, но этим он не исчерпывается. Преподаватель должен уметь:

1) переносить ситуации общения, заданные в учебнике, в реальный контекст обучения, т.е. проигрывать ту или иную ситуацию со своими студентами, постоянно (и не формально) мотивируя и стимулируя их речевую деятельность;

2) использовать ситуации, реально возникающие на уроке (например, приход в класс студента, пропустившего несколько уроков по болезни, можно обыграть так, чтобы остальные студенты проявили искренний интерес к самочувствию своего товарища, рассказали ему о чем-либо, имевшем место в педагогическом процессе);

3) создавать искусственным путем ситуации общения, приближенные к реальным (например, высказать какое-либо суждение в связи с прочитанным или прослушанным текстом или в связи с ситуацией, заданной в учебнике, чтобы вызвать соответствующее речевое высказывание учащихся).

4) создавать цепь ассоциаций, вызванных какой-либо одной ситуацией с тем, чтобы на ее основе сконструировать несколько сходных ситуаций (при этом варьировать компоненты ситуаций и создавать условия для обильной коммуникативно-направленной речевой практики).

III. Определение адекватных средств для передачи содержания сообщения.

Данное правило общения тесно связано с предыдущим. Среди средств передачи содержания сообщения главное место принадлежит речи преподавателя. К ней предъявляются высокие требования, ибо образцом и ориентиром для любого речевого действия студента должны быть действия преподавателя. Однако, как показывает анализ речевого поведения преподавателя иностранного языка, оно не только не всегда стимулирует речемыслительную деятельность учащихся, но и в ряде случаев является ее своеобразным тормозом, препятствует возникновению благоприятного психологического климата при обучении. Если рассмотреть речевое поведение преподавателя:

1) с точки зрения системы языка;

2) с точки зрения общепринятого употребления языковых единиц;

3) с точки зрения психологической целесообразности речевых действий, то легко выделить наиболее частые нарушения второго и третьего аспектов.

Остановимся на рассмотрении нарушений третьего аспекта. Неверные в психологическом плане речевые действия педагога вызываются, например, авторитарным стилем его деятельности, излишне строгой оценкой знаний и умений студентов, фиксацией внимания на ошибке, а не на том, как следует помочь ее устранить, и т.д. Категоричность суждений преподавателя, ограниченность его ролевого репертуара (я – преподаватель, ты – студент; я

отдаю команды, ты их выполняешь), монотонность, стереотипность, эмоциональная бесцветность высказываний педагога также не способствуют созданию благоприятного психологического климата, коммуникативной обстановки на уроке. При выборе адекватных средств для передачи содержания сообщения преподавателю необходимо помнить, что одно и то же сообщение можно передать различными способами и не в каждой ситуации общения для этого обязательно использование "речи". Так, например, движение руки, обводящей класс, может заменить просьбу преподавателя повторить сказанное хором. Мимикой, глазами преподаватель может показать, какую информацию и от кого он хочет получить. Опытные преподаватели обычно широко используют жесты, мимику в качестве средств общения, создавая вместе со студентами свой условный микроязык. Такой микроязык вносит доверительный элемент в отношения между преподавателем и студентом, учит их выражать свои мысли не только с помощью речи.

IV. Обеспечение обратной связи является принципиально важным правилом психологии общения, поскольку, для того чтобы добиться эффективности общения и обучения общению, преподаватель должен контролировать все акты коммуникации, происходящие на уроке, по речевой и неречевой реакции студентов определять дальнейшую стратегию и тактику своего поведения. Заметим, что контроль и самоконтроль при иноязычном общении педагога с коллективом группы имеют свои специфические черты.

Во-первых, коллектив группы представляет собой определенную целостную структуру, у которой есть свои особые качества, не сводимые к совокупности качеств отдельных студентов. Преподаватель может прекрасно знать каждого студента, заранее правильно предугадывать его поведение при беседе "с глазу на глаз", но о том, как поведет себя тот или иной студент при коллективных формах работы, как проявит себя при непосредственном общении весь коллектив группы, преподаватель может только строить предположения. И здесь очень важно постоянно соотносить целостный образ группы, сформировавшийся у преподавателя, с каждым из студентов, сидящих на уроке, корректировать этот образ, учитывать сиюминутную реакцию студентов. Если преподаватель не будет делать этого, он может легко потерять контакт с группой.

Во-вторых, следует иметь в виду, что урок иностранного языка или отдельные моменты урока могут представлять известную трудность для некоторых студентов. Чтобы сохранить атмосферу общей заинтересованности в уроке, преподаватель может прибегнуть к помощи так называемого механизма взаимного заражения: в большинстве случаев достаточно подчинить себе внимание части студентов, чтобы заставить не отключаться от урока всех.

В-третьих, обратная связь стимулирует речемыслительную активность и самого преподавателя. Чувствуя интерес, увлеченность учащихся, педагог

ведет себя более естественно, речь его приобретает эмоциональную насыщенность и убедительность. В методических целях рассмотренные выше основные комплексы умений общения могут быть расчленены на более конкретные умения, обеспечивающие эффективность педагогического общения. Используя терминологию А.А. Леонтьева, выделим группы умений, имеющих наибольшее значение для преподавателя иностранного языка при организации иноязычного общения в классе.

Перцептивные умения. К ним, прежде всего, относятся умения, связанные с организацией внимания и развитием его свойств: общей наблюдательности, гибкости (переключения), устойчивости, широты, избирательности. В этом же ряду находятся умения социальной перцепции, т.е. способности "читать по лицам", замечать и интерпретировать в поведении студентов то, что сигнализирует об их состоянии, настроении, динамике взаимоотношений с преподавателем и т.д.

Социально-коммуникативные умения. Их можно разделить на несколько подгрупп:

1. Умение контакта с аудиторией включает в себя способность понимать, когда и каким образом преподаватель должен проявить и адекватно выразить коммуникативную активность при помощи речи, жеста, мимики. Умение контакта предусматривает обеспечение включения собеседника в общение, установление уровня интимности, определение динамики этого уровня (сознательную "интимизацию"), перемену характера общения (от неформального к формальному и наоборот), обеспечение собственного лидерства в общении или передачу его учащемуся, выход из общения и т.п.

2. Умение планировать общение. Планируя урок, преподаватель иностранного языка планирует не только свое общение с группой, но и общение студентов друг с другом. Умение планировать общение включают также планирование поведения преподавателя до урока (например, как войти в аудиторию), выбор стиля вербального и невербального общения (темпа речи, степени громкости и экспрессивности, дистантности и т.д.).

3. Умение реализации плана общения включает в себя ситуативно-обусловленное соблюдение стиля общения, полное и дифференцированное владение необходимыми языковыми средствами, сознательное и целенаправленное использование паралингвистических (громкость, логическое ударение, интонация, пауза), мимических и других невербальных средств, умение фонации (владения голосом).

Социально-психологические умения. Следует отметить, что данные умения наименее исследованы в психологии общения. Здесь выделяются следующие подгруппы:

1. Умения "самоподачи", т.е. способность преподавателя создавать и поддерживать в глазах студентов такой свой образ, который наиболее благоприятен с точки зрения эффективности воздействия, а также способность персонификации (личностной окрашенности) речи. Именно в связи с

данными умениями часто возникает вопрос, нужно ли преподавателю иностранного языка быть актером. С точки зрения психологии общения педагог-мастер всегда играет роль самого себя, "подавая себя" аудитории в необходимом ракурсе, наиболее эффективном для установления и поддержания взаимопонимания с учащимися.

2. Организационные умения, включающие в себя умения организовывать работу группы в нужном направлении, включать учащихся в общение, "провоцировать" их на вопросы, ответы, полемику. В этом же ряду – умения преподавателя организовывать свою деятельность, в частности распределять время, подавать учебный материал так, чтобы он был воспринят с максимальной эффективностью.

Рассмотрим насколько соотнесены умения педагогического общения с требованиями, предъявляемыми к профессиональной подготовке преподавателя иностранного языка?

Традиционно выделяют следующие педагогические функции: конструктивно-планирующую, организаторскую, коммуникативно-обучающую, исследовательскую. При этом основное значение придается коммуникативно-обучающей функции, осуществление которой обеспечивается за счет овладения преподавателем следующими умениями: вести занятие на иностранном языке, устанавливать контакты преподаватель – группа, преподаватель – студент, студент – группа, студент – студент средствами иностранного языка; перестраивать свою речь в зависимости от конкретных условий обучения (упрощать или усложнять ее, переходить от одной формы речи к другой: от монологической к диалогической, от устной речи к чтению и т.п.); словесно побуждать учащихся к мотивированной речевой деятельности и управлять ею, ставить перед ними определенные коммуникативные задачи (при говорении, аудировании, чтении и письме); создавать и использовать учебно-речевые ситуации с целью стимулирования речевой деятельности учащихся и управления ею путем постепенного усложнения речевых задач, обеспечивать при этом единство речевой деятельности и речевого поведения учащихся; создавать у учащихся потребность пользоваться иностранным языком в устной и письменной форме; определять характер ошибок в речи учащихся, выявлять их причины, намечать пути их предупреждения и способы исправления; использовать аудиторную работу учащихся на иностранном языке в целях совершенствования практических навыков и умений и повышения интереса к иностранному языку как учебному предмету.

Таким же образом градуированы профессиональные умения преподавателя иностранного языка, обеспечивающие реализацию других педагогических функций.

Как видим, профессиональные умения преподавателя иностранного языка недостаточно соотнесены с умениями педагогического общения. А между тем, если преподаватель не владеет коммуникативными умениями,

процесс обучения приобретает формальный характер. Анализ уроков иностранного языка позволяет выделить в действиях преподавателя наиболее типичные коммуникативные ошибки (типичные неумения). Так, многие преподаватели не владеют логикой общения на занятии, своими действиями разрушают атмосферу, благоприятную для коммуникации. Логика общения – это нечто другое, чем просто соблюдение правил формальной логики построения речевого высказывания. Логичные с формальной точки зрения рассуждения преподавателя могут быть абсолютно непонятными для его студентов. В то же время можно нарушить правила формальной логики и добиться нужного воздействия на учащихся, найти взаимопонимание. Приведем следующий пример. Преподаватель организует работу студентов с новым грамматическим материалом. Его вводная беседа продумана, логична, отличается краткостью. Однако педагог, увлеченный своим объяснением, в какой-то момент упускает из виду, что некоторые студенты потеряли нить его мысли. Здесь бы преподавателю "остановиться и оглянуться", отойти от своего ранее составленного плана, но он, движимый словно только силой инерции, продолжает придерживаться лишь логики своего высказывания. В результате – потеря взаимопонимания, нарушение контакта с аудиторией и, как следствие, плохо проработанный, не усвоенный студентами материал. Многие преподаватели не умеют придавать коммуникативный характер своим обучающим воздействиям, не знают, как сделать контроль коммуникативно-направленным, как исправить языковую ошибку, используя технику общения. Многословие преподавателя иностранного языка – одна из наиболее часто встречающихся в практике обучения ошибок. Типичным недостатком является и замедленный темп речи преподавателя (в таком же темпе, копируя манеру преподавателя, привыкают работать и учащиеся).

В коммуникативной деятельности преподавателя иностранного языка можно выделить профессионально значимые умения, формирование которых является важным для осуществления коммуникативной направленности обучения. К ним относятся умения, о которых речь шла выше. Выделим среди них следующие: умение выявлять интересы, склонности учащихся с целью создания атмосферы заинтересованности, увлеченности на уроке; умение по лицу учащегося определять настроение, выявлять характер возникших затруднений и своевременно обеспечивать необходимые коммуникативные подкрепления в виде вербальной или невербальной реакции; умение самому использовать мимику, жесты в общении с учащимися и т.д. При обучении иностранным языкам в русле коммуникативного подхода практически каждая педагогическая функция деятельности преподавателя (конструктивно-планирующая, организаторская, коммуникативно-обучающая), реализующаяся в его профессиональных умениях, должна иметь коммуникативную направленность. Так, перед пре-

подавателем стоит задача составить не просто план урока, а коммуникативно-направленный план урока, задача подобрать не просто иллюстративно-наглядный материал к уроку, а такой материал, который поможет сделать учебный процесс коммуникативно-направленным. При осуществлении коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам обучающая деятельность преподавателя настолько взаимосвязана с процессами общения, создаваемыми на уроке, что ее анализ невозможен в отрыве от деятельности общения педагога. При таком понимании эффективное педагогическое общение на уроке иностранного языка не будет сведено только к обеспечению благоприятного психологического микроклимата. Данное общение следует интерпретировать как педагогически и психологически правильно организованное взаимодействие обучающей деятельности преподавателей и учебной деятельности студентов.

Следовательно, любое коммуникативное действие преподавателя иностранного языка на уроке будет действием, включенным в процесс педагогического общения преподавателя и студентов, а под профессионально значимыми умениями преподавателя иностранного языка нужно понимать, прежде всего, умения педагогически (с позиций реализации основных функций деятельности преподавателя) и психологически (с позиций психологии общения и теории речевой деятельности) правильно организовывать обучающую деятельность.

На основании учета не только функций педагогической деятельности преподавателя, но и данных психологии общения как отрасли знаний, особенно важной для обучения иностранному языку, можно сформулировать некоторые наиболее общие требования к деятельности преподавателя иностранного языка.

1. Преподаватель должен знать, что ему необходимо осуществлять обучение иностранному языку в органическом единстве с деятельностью общения. Исходя из этого, он определяет, как ему следует предъявлять учебный материал, как организовывать тренировку и контроль, для того чтобы учебный процесс имел коммуникативную направленность. Деятельность преподавателя иностранного языка должна быть ориентирована не на формальное предъявление учебной информации и формальный контроль знаний, речевых навыков и умений обучаемых, а на организацию вербального и невербального общения и личностное самовыражение учащихся.

2. При обучении учащихся иноязычному общению, преподаватель должен опираться на свой коммуникативный опыт (в родном и иностранном языках), а также учитывать коммуникативный опыт учащихся. Необходимость такого учета объясняется тем, что в процессе обучения иностранному языку и воспитания средствами этого предмета перед преподавателем по-

стоянно возникают проблемные коммуникативные ситуации: с одной стороны, особенности содержания учебного предмета, сложность его усвоения заставляют преподавателя заранее решать разнообразные педагогические задачи, в том числе, определять стратегию своего поведения; с другой стороны, студент может побуждать преподавателя к изменению выбранной ранее стратегии поведения (в случае конфликтной ситуации, недопонимания чего-либо и т.д.).

3. Преподаватель должен владеть широким комплексом специализированных умений педагогического общения. Следующие функции выражают основное назначение этих умений:

а) профессионально направленное осознание преподавателем личного опыта изучения иностранного языка, соотнесение его с теорией и практикой обучения этому предмету в вузе на современном этапе и проецирование полученных данных на индивидуальные возможности конкретной личности учащегося и условия обучения;

б) планирование целенаправленного обучающе-коммуникативного воздействия на учащегося;

в) обеспечение включения учащихся в иноязычное общение: установление положительной психологической основы взаимоотношений преподавателя и учащихся, а также учащихся друг с другом; психологическая целесообразность речевых действий;

г) формирование у преподавателя механизма самоконтроля в педагогическом общении; осознанное отношение к своей профессионально-коммуникативной деятельности; понимание необходимости владеть умениями иноязычного педагогического общения.

В качестве обобщенного коммуникативного умения, на наш взгляд, должно выступать умение преподавателя иностранного языка ориентироваться в ситуациях педагогического общения и на основе этой ориентировки строить свое речевое и неречевое поведение каждый раз по-новому.

Идея коммуникативной методики обучения (КМО) является одной из самых влиятельных теоретических разработок в языковом образовании, поскольку она помогает пересмотреть инструкции по обучению второму языку. Хотя большинство учителей признают важность обучения второму языку, многие по-настоящему не практикуют ее. Представляется интересным исследовать аргументацию преподавателей за или нежелание преподавать коммуникативный язык в классе. Роль КМО в повышении устных компетенций рассматривается на основе анализа взглядов и убеждений учителей. Данные собраны с использованием интервью. Предлагается ряд практических мероприятий для учителей иностранного языка для интеграции КМО в уроки иностранного языка.

КМО, как известно, получила широкое признание как эффективный способ преподавания английского языка как второго языка и английского языка как иностранного языка. В КМО подчеркивается умение общаться, в

отличие от обучения набору грамматических правил. Большинство учителей признают важность принятия КМО в классах для развития студенческих коммуникативных знаний английского языка. Хотя есть те, кто искренне хочет практиковать его, есть и те преподаватели, кто не верит в эффективность подхода в повышении устных компетенций среди изучающих язык. В работе исследуется роль КМО в повышении устных компетенций среди изучающих второй язык в пределах Малайзии, путем изучения отношений и убеждений учителей относительно данного подхода.

Английский, будучи важным средством общения на внутринациональном и международном уровнях, принимает статус второго языка в стране. В Малайзии в школах английский язык преподается в качестве важного предмета на начальном и среднем уровнях наряду с другими предметами. Преподавание английского языка как второго видело различные подходы и методы, которые внедряются и реализуются для повышения эффективности процесса обучения второму языку среди не носителей языка. Тем не менее, мотивация для изучения английского языка в школах среди большинства изучающих язык, особенно тех, кто из сельских районов, в основном, внутренняя, то есть сдать экзамены вместо того, чтобы общаться с другими, используя второй язык. Свободное владение устным английским студентами сравнительно невелико по сравнению с письменной формой. Результаты исследовательской деятельности, проведенные одним из исследователей в отношении обучения студентов разговорной речи, касающиеся деятельности ее студентов следующие: разговорные навыки студентов Малазийского университета: тест по английскому показал, что 50 % кандидатов незначительно говорили и еще 50 % знали язык с ограничениями. Эти говорящие, как сообщалось, не берут на себя инициативу для принятия участия в групповых дискуссиях.

С требованием освоения английского языка как международного языка на мировом рынке многие из местных выпускников сталкиваются при поиске работы, поскольку им не удастся найти работу, потому что у них отсутствует навык английского языка, особенно во время интервью. Это неизбежно указывает на низкий уровень эффективности этих студентов в общении на английском языке в устной форме. Это является самой большой проблемой для учителей английского языка, особенно на уровне высшего образования, поэтому общение в устной форме с использованием английского языка поощряется у учащихся второму языку, для того, чтобы подготовить их к требованиям рынка труда.

Таким образом, выработка устных компетенций у изучающих второй язык является главной заботой учителя иностранного языка.

КМО был признан многими как один из эффективных подходов для повышения коммуникативной компетенции учащихся потому, что принципы, которые лежат в основе подхода, сосредотачиваются на увеличении коммуникативных компетенции в использовании английского

языка для различных целей в различных условиях с различными группами. На самом деле, с конца 1970-х годов, Малайзия приняла КМО в преподавании английского языка как второго языка для замены структурно-ситуационного учебного плана английского языка, и коммуникативная программа была полностью реализована в гимназиях в 1977.

Тем не менее, после нескольких лет изучения английского языка в школе в качестве обязательного предмета, у изучающих второй язык были слабые знания, особенно в устной речи. Это по-прежнему остается проблемой, которую надо решить. Это требует понимания взглядов и убеждений учителей, так как они являются агентами реализации различных подходов к обучению иностранным языкам. Таким образом, взгляды и убеждения учителей об эффективности КМО второму языку в классах должны быть пересмотрены, поскольку это будет способствовать обоснованному решению относительно использования подхода в классах изучения иностранного языка, чтобы улучшить устный навык среди студентов Малайзии.

Тот, кто не имеет полного понимания КМО в обучении языку, вряд ли сможет развивать практику соответствующего обучения. Таким образом, они легко вернуться к традиционному обучению. В то время, когда большинство учителей признают для себя важность КМО, на практике они используют более традиционные подходы.

Целью настоящего исследования было изучение отношений и убеждений, касающиеся использования подхода к коммуникативного обучению языку в языковых классах для увеличения устного навыка среди студентов. Исследователи хотели выяснить, каковы отношения учителей, касающиеся использования коммуникативного подхода к обучению языку для повышения устных компетенций студентов и каковы убеждения учителей относительно КМО языку.

Исследовательский вопрос 1. Каково отношение преподавателей к КМО языку?

Это было небольшое исследования, в котором выводы не могут быть обобщены для всего населения. Это попытка поиска понимания взглядов и убеждений в отношении КМО языку, как подхода к преподаванию языка для повышения учителями устных компетенций у студентов. Тем не менее, есть некоторые ограничения данного исследования. Это исследование ограничивает себя использованием метода интервью в сборе данных, и поэтому данные не являются исчерпывающими, но оно было важным, так как дает представление о взглядах и убеждениях преподавателей английского языка относительно КМО языку, в качестве подхода для использования в языковых классах, который добавит устных компетенций студентам. Тем не менее, исследование становится предварительным шагом к статистически значимым количественным исследованиям в будущем. Результаты помогут ответить будущим исследованиям на вопросы, которые

могут определить области исследования, требующие дальнейшего изучения, а также определить категории для классификации, которые должны быть изучены количественно в будущих исследованиях. Мало исследований было предпринято, которые позволяют понять и использовать подход коммуникативного обучения языку. Таким образом, выводы служат в качестве руководства в планируемых пунктах анкет для будущего углубленного масштабного исследования, которое поможет выявить наибольшее представление о взаимопонимании учителей относительно коммуникативного подхода в обучении в классе, и как он на самом деле практикуется в классе. Кроме того, оно также может обеспечить исследователей некоторыми общими данными, излагающими на какие аспекты смотреть во время наблюдений в классе и т.д. Все это дает ценную информацию для различных заинтересованных сторон, например, для тех, кто составляет языковые планы, разработчикам по учебным программам, разработчикам материалов, языковым инструкторам, а также учителям, с тем, чтобы принять обоснованное педагогическое решение о преподавании второго языка. Принятие коммуникативного подхода в преподавании второго языка носит фундаментальный характер, касающийся подготовки учителей, материалов для разработки тестирования и оценки, в данном исследовании содержится призыв для дальнейшего исследования, с тем, чтобы повысить уровень эффективности изучаемого языка у студентов, особенно в устном общении.

В исследовании использовались термины, определение которых необходимо для точного понимания данной работы.

Коммуникативная компетенция – лингвистический термин, который относится к способности учащегося использовать язык. Он относится не только к способности учащегося применять и использовать грамматические правила, но и вести переговоры с другими носителями языка, для выражения своих взглядов в отношении некоторых вопросов, и чтобы знать, как использовать определенные высказывания надлежащим образом согласно определенным ситуациям. Термин подчеркивает мнение об изучении языка через КМО.

Устная компетенция определяется, как умение общаться устно, используя различные устные коммуникативные стратегии для различных коммуникативных целей в различных коммуникативных контекстах с различными коммуникативными группами.

Отношение определяется как состояние ума, чувства или расположения в отношении КМО языку.

Вера определяется как признание и убеждения в истине, действительности или действии КМО языку.

Вот уже более тридцати лет большой акцент делается на преподавании английского языка с использованием коммуникативного подхода, который был определен, описан, разработан и используется в преподавании и

изучении вторых языков для развития коммуникативных компетенций учащихся. Коммуникативная компетентность, термин, введенный Хаймсом (1972), для обозначения социальных и функциональных аспектов нашей способности передать и интерпретировать сообщение и договориться о значении в определенном контексте, где в центре внимания не только развитие грамматических знаний языка, но и знания когда, где и кому использовать соответствующий язык в коммуникативном плане. Понятие Хаймса "коммуникативная компетенция" было дополнительно определено и разработано другими практиками, такими как Канале и Суэйн, которые предлагают четыре аспекта коммуникативной компетенции, а именно грамматическая компетенция, дискурса компетенция, социолингвистическая компетенция и стратегическая компетенция. Приведем краткое описание этих четырех аспектов коммуникативной компетенции. Грамматическая компетенция подчеркивает способность учащихся говорить точно структурированные понятные высказывания, в то время как социолингвистические компетенции указывает на способность использовать социально-определенные культурные коды в значимых отношениях. Дискурса компетенция акцентируется на способности пользователя языка общаться в специальных разных жанрах, используя сплоченность и слаженность, и, наконец, стратегическая компетенция направлена на способности учащегося к повышению эффективности общения.

Кроме того, в соответствии с Вилкинсом (1972), коммуникация означает, что изучающий языки должен понимать и выражать свои мысли. Вместо того, чтобы описывать ядро языка с помощью традиционных понятий грамматики и лексики, подход коммуникативного обучения языку предполагает участие, их поведение и убеждения, объекты лингвистического обсуждения и выбор слов (Ричардс и Роджерс, 2003). В основном, эта теория делает акцент на практике как способе развития коммуникативных навыков.

В коммуникативном подходе преподавание языка используется в реальных жизненных ситуациях, то есть ситуациях, с которыми студенты могут столкнуться в реальной жизни, которые требуют общения. Таким образом, студентам обеспечены широкие возможности для участия в коммуникативных мероприятиях с использованием языка. Следовательно, деятельность направлена на содействие самообучению, взаимодействие в реальных ситуациях, согласование смысла, завершение задач посредством языка и т.д., где уроки сосредоточены на некоторых операциях, которые студенту нужно будет выполнить на целевом языке (Литтлвуд, 1981). Роль учителей в коммуникативном подходе сводится к минимуму, чтобы быть посредником или зеркалом развития своего студента или прогресса в изучении языка. С другой стороны, участники станут активными участниками процесса обучения, где они ведут большую часть разговора и несут полную ответственность за их собственное обучение.

Вонг (1998) в своем исследовании отношения учителей к коммуникативному подходу в Гонконге обнаружил существенные различия между аргументированным и неаргументированным отношением преподавателей английского языка в отношении некоторых аспектов коммуникативного метода обучения. Предполагается, что те преподаватели, кто определяет политику преподавания, должны рассмотреть текущие программы по преподаванию английского языка и оценить пригодность коммуникативного обучения языкам для преподавания языка в Гонконге. Учителя должны также обогатить свои знания коммуникативного обучения языку и иметь соответствующую поддержку, оказываемую Департаментом образования для преподавательской практики, если коммуникативный подход хорошо вписывается в местное преподавание английского языка.

Исследование убеждений и взглядов египетских учителей иностранного языка к КМО в преподавании языка подчеркивает важность социального и культурного контекста при отношении учителей к практике и обращает внимание на некоторые ограничения, которые препятствовали успешной реализации коммуникативного подхода в обучении языкам. С 1988 года внимание было направлено на изучение материалов на основе коммуникативного подхода, в то время как меньше внимания уделяется учителям, обладающим необходимыми навыками и пониманием для обучения английскому языку. Несмотря на все усилия, внимание всегда было направлено на поведение учителей, а не их взгляды и убеждения. В этом исследовании эта точка зрения подтверждается существенными различиями, обнаруженными среди респондентов в связи с их специализацией, преподавательским опытом, и повышением квалификации. Стало ясно, что практические и культурные ограничения препятствовали способности или готовности учителей к принятию коммуникативного подхода в обучении языками. Если те, кто определяет программу образования, серьезно не рассмотрят контекст, в котором учителя учат, то не смогут представить коммуникативные стратегии преподавания, качество учебных материалов, и подготовки учителей будет иметь незначительное влияние.

В контексте преподавания и изучения английского языка в качестве второго языка, сфера коммуникативного обучения языку фокусируется на систематическом внимании к функциональным, а также структурным аспектам языка (Литтлвуда, 1984). Теория процесса обучения языку, который лежит в основе КПО отражает характерные черты коммуникативного подхода, который фокусируется на пяти общих принципах обучения.

Во-первых, в центре внимания изучения языка лежит общение посредством взаимодействия на изучаемом языке.

Во-вторых, аутентичные материалы вводятся и используются в учебной ситуации.

В-третьих, предоставляются возможности для обучения, чтобы помочь учащимся сосредоточиться не только на языке, но и на сам процессе обучения.

В-четвертых, личный опыт учащегося рассматриваются как важный элемент, способствующий обучению в аудитории.

Наконец, попытка связать изучение языка в классах с активацией языка за пределами класса

Хотя большинство литературы по коммуникативному обучению языкам отражает достаточную степень теоретической согласованности в отношении языка и теории обучения, существуют некоторые расхождения в убеждениях о практичности и пригодности коммуникативного подхода в обучении языкам, особенно в контексте ESL/EFL. Как утверждают Холлидей (1994) и Пенникук (1989), современные взгляды выделяют педагогические проблемы, присущие передаче из западных англоязычных стран в другие страны, в которых не говорят на этом языке, моделей поведения, которые противоречит социальным, культурным и физическим аспектам страны-получателя. Таким образом, Фам (2006) подчеркивает, что принять коммуникативное обучение языкам в качестве подхода в неродных условиях требует переосмысления и корректировки, над которыми местные учителя должны постоянно размышлять, как они относятся к учащемуся, к автономии и равенству в их преподавательском контексте.

Полуструктурированные интервью проводились для понятия взглядов и убеждений учителей по принятию коммуникативного подхода обучения в повышении устных компетенций у студентов.

Четыре преподавателя языка, которые преподавали на высшем и среднем уровнях, и у которых были различные подходы к преподаванию, были выбраны для интервью, У этих преподавателей был минимальный опыт от 4 до 11 лет преподавания.

Целью исследования было объяснение и утверждение полученных у респондентов данных, и им дали возможность сняться с исследования в любое время. Все респонденты согласились на интервью, которые были записаны на диктофон.

В целях обеспечения выводов этого исследования, в основе которых лежит достоверная и надежная информация, исследователями были проведены следующие действия. Исследователи подготовили связанные структурированные вопросы интервью, основанные на научных вопросах, которые помогли в получении информации, которая выявила взгляды и убеждения, касающиеся этого вопроса. У одного интервьюируемого был один интервьюер. Первое интервью было проведено с целью тестирования вопросов интервью так, чтобы они были ясны по смыслу. Каждый интервьюер получил свободу во время интервью, если возникала необходимость, респондент мог обратиться за разъяснением. Каждое интервью длилось 20-30 минут, и было записано. К каждому интервью были сделаны

заметки. Интервью проводились полностью на английском языке. Каждый исследователь транскрибировал записанное интервью и стенограммы, которые затем были обобщены и распространены всем исследователям. Респондентам дали псевдо имена с целью анонимности.

В процессе анализа данных, каждый исследователь, прежде всего, сегментировал записи и позднее проверил на наличие неточностей. Затем они были объединены в более широкие темы. Стенограммы были проанализированы и классифицированы по категориям. Сначала это было сделано в индивидуальном порядке, так как каждый исследователь придумал свои категории кодирования, которые были проанализированы на основе записанных текстов. Затем закодированные категории сравнивались, чтобы принять решение о стандартных категориях кодирования, на основе самых повторяющихся закономерностей, обнаруженных во всех записях текста. Например, выражение мнения, обмен идеями, связь предложений и т.д. Диаграммы, единогласно выявленные исследователями, были затем интерпретированы для показа отношения и представления респондентов по заданным вопросам индивидуально и в целом.

Ответы на интервью были проанализированы и выявлены темы, которые были показателем взглядов и убеждений участников. Результаты исследования были обсуждены на основе исследовательских вопросов:

Исследовательский вопрос 1. Каковы отношения учителей к и использованию коммуникативного подхода в обучении языкам для повышения устных компетенций студентов?

В основном, все респонденты согласились с использованием коммуникативного подхода в обучении языкам для повышения устных компетенций у студентов. Причины были названы следующие: поощряет участие студентов, повышает доверие, готовит студентов к реальной жизни, а также развивает коммуникационные стратегии. Респонденты отмечали, что коммуникативный подход в обучении языкам призывает студентов использовать язык больше, поскольку это предоставляет возможность студентам взаимодействовать друг с другом, то же время, давая им шанс попрактиковаться в использовании целевого языка, способствует развитию доверия.

Коммуникативный подход в обучении языкам повышает уровень доверия у студентов, поскольку они несут ответственность за свое обучение. Когда студенты станут более ответственными за собственное обучение, они будут иметь выбор, что сказать и как сказать. Коммуникативный подход готовит студентов к общению в реальной жизни, использованию языка в реальной ситуации за счет использования аутентичных материалов. Они в состоянии использовать материалы, которые приходят из аутентичных источников.

Разрабатывает коммуникативные стратегии. Коммуникативный подход в обучении языкам помогает развивать коммуникационные стратегии, такие как обоснование мнения, поддержка группового обсуждения, обмен идеями

и т.д. КМО помогает использовать целевой язык для выражения своих идей, для того чтобы студенты были в состоянии поддержать групповую дискуссию.

Исследовательский вопрос 2. Каковы убеждения учителей относительно коммуникативного подхода в обучении языкам, как эффективного подхода, должны быть использованы в языковых классах, для повышения устных компетенций у студентов?

В основном, все респонденты считают, что коммуникативный подход в обучении языкам эффективен для использования в языковом классе. Причинами было то, что подход повышает роль учителей и поощряет участие студентов со слабыми знаниями. Коммуникативный подход в обучении языкам позволяет учителям выступать в качестве посредника, инициатора, гида, наставника, чтобы помочь студентам в процессе обучения. Коммуникативный подход преподавания языка поощряет студентов с низким уровнем знаний к участию в учебной деятельности. Это позволяет студентам с разным уровнем знаний участвовать в работе в классе, поскольку он не сосредотачивается на грамматической точности. Водной аудитории работают студенты с разным уровнем владения языком.

На основе выводов исследования можно сделать вывод, что все респонденты отражали отношение, показывающие, что использование коммуникативного подхода преподавания языка повышает устные компетенции у студентов. Они заявили, что коммуникативный подход поощряет участие студентов, способствует укреплению доверия, готовит студентов к общению в реальной жизни, а также разрабатывает коммуникационные стратегии. Респонденты также считают, что коммуникативный подход преподавания языка эффективен для использования в языковых классах. Они заявили, что данный подход повышает роль преподавателей и поощряет участие студентов с низким уровнем знания языка.

Респонденты в данном исследовании пришли к выводу, что коммуникативный подход способствует повышению устных компетенции у студентов, так как он стимулирует целевое общение на языке. Кроме того, они считают, что коммуникативный подход к преподаванию языка эффективен для использования в языковых классах, так как студент находится в центре внимания. Так как коммуникативный подход к преподаванию языка не полностью сосредоточивается на грамматической точности, он призывает к участию студентов с низким уровнем знаний. Исследователи пришли к выводу, что малазийские преподаватели должны принять коммуникативный подход к преподаванию языка в своей педагогической практике, так как было доказано, что это эффективный метод обучения.

В заключение были выдвинуты предпосылки для будущих исследований. В более крупном исследовании шкала может включать преподавателей начального, среднего и высшего уровней преподавания языка путем сбора "взглядов и убеждений" в отношении КМО в повышении

учителями устных компетенций у студентов. Небольшое исследование ограничено в качестве выводов, не может быть обобщено для больших групп. Использование метода интервью в сборе данных занимает много времени для проведения на более широкой выборке. Таким образом, будущие исследователи могут использовать анкеты на большей выборке, так как выводы являются исчерпывающими. Наблюдение за практикой коммуникативного подхода в преподавания языка в языковых классах также может быть использовано для понимания, какой подход может быть использован для повышения устных компетенций у студентов в рамках любого языкового контекста.

Языковая деятельность для интеграции КМО на уроках. Это исследование также предлагает ряд практических видов деятельности, чтобы помочь учителям языка интегрировать КМО в свои занятия. Было сделано интересное практическое предложение для дальнейшей практической работы: в коммуникативном классе для начинающих преподаватель может начать занятие, раздав карточки каждому студенту с другим именем и другими данными, напечатанными на ней. Затем преподаватель переходит к модели обмена приветствиями на целевом языке. Используя сочетание целевого языка и жестов, преподаватель передает задачу и просит студентов представиться и узнать у своих одноклассников информацию. Поскольку студенты не знают ответы заранее, это и есть подлинный обмен информацией.

Она также сделала другое предложение, которое заключается в прослушивании текста о видах деятельности, в качестве упражнения повышающего навыки восприятия речи на слух. Преподаватель может воспроизводить записанный диалог между двумя людьми, беседующими друг с другом в первый раз. Это упражнение называется "Собеседование" и ориентировано на продвинутых студентов. Студенты обязаны выделить следующие вопросы:

1. Кто говорил?
2. Сколько им лет?
3. Где они были, когда вы прослушивали?
4. О чем они говорили?
5. Что они сказали?
6. Они осознают, что вы слушали их?

Этот тип упражнений ставит студентов в ситуации реального мира, когда они должны сообщить информацию, которую услышали. Студенты поощряются выразить свое мнение по теме во время обсуждения в аудитории. Это обеспечивает возможность студентам использовать целевой язык, когда речь идет об их опыте и точке зрения.

Коммуникативные упражнения, предложенные выше, могут мотивировать студентов общаться на изучаемом языке уверенно, так как темы актуальны для них, при условии, что они разработаны на должном сложном

уровне. Использование коммуникативного подхода к преподаванию языка повышает устные компетенции студентов, так как коммуникативный подход поощряет участие студентов, способствует укреплению доверия, готовит студентов к общению в реальной жизни, а также разрабатывает коммуникационные стратегии в рамках осуществляемой деятельности. КМО важна для пользования в языковом классе, так как она повышает роль преподавателя и поощряет участие студентов с низким уровнем знаний.

2.3. Практические приемы реализации коммуникативного подхода в обучении иностранному языку

Цель данного раздела – обобщить и проанализировать приемы практической реализации коммуникативного подхода к развитию умений и навыков иноязычного обучения, предлагаемые зарубежными исследователями. Эти приемы дают представление о методических принципах, положенных в основу разработки коммуникативного подхода. Среди зарубежных методистов наиболее полное описание данных принципов осуществила Уилга Риверс [46]. В конкретно-методическом аспекте идеи коммуникативного подхода реализованы в ряде работ Дж. Хармера, А. Метьюса, А. Томаса и др., а также в статьях, публикуемых на страницах методического журнала "English Language Teaching Journal". Подробно коммуникативный подход изложен в практических пособиях по английскому языку для иностранных студентов Дж. Хармера [34], Л. Джоунса [36], М. Ревелла [45] и др.

Особое внимание заслуживают те приемы, которые вытекают из таких основополагающих принципов коммуникативного подхода, как принцип личностной направленности обучения (*personal involvement*) и принцип коллективного взаимодействия обучаемых в процессе учебной деятельности (*interaction*).

Рассмотрим прием преднамеренного создания различий в объеме информации у потенциальных партнеров по иноязычному общению (*induced information gap*). Этот прием основан на неравномерном распределении между партнерами по общению определенной информации, которой им надлежит обменяться на иностранном языке, что и является стимулом для общения.

П р и м е р 1. Студентам, работающим в паре, предлагается задание заполнить таблицы недостающей в них информацией, общаясь друг с другом на изучаемом языке (и не показывая таблицы друг другу). Например, студентам А и Б в каждой из пар могут быть выданы следующие таблицы:

Student A

Country	Russia	Great Britain
Location	Eastern Europe and Asia	Western Europe
Area		243,809 sq.km
Population	143,666,931 people	
Main industries	Food industry, wood processing, production of coke and oil, metallurgy	
Capital		London

Student B

Country	Russia	Great Britain
Location		
Area	17,125,187 sq.km	
Population		63,181,175 people
Main industries		Machine-building, ship-building, pharmaceuticals
Capital	Moscow	

Таким образом, в обеих таблицах, вместе взятых, содержится вся информация, необходимая для выполнения предложенного задания, но каждый из студентов имеет в своей таблице лишь часть этой информации (отсутствующую у другого), благодаря чему между ними и создаются различия в объеме информации. При использовании данного приема студенты общаются на иностранном языке, побуждаемые психологически реальным мотивом – потребностью обмениваться информацией, необходимой каждому из них для выполнения поставленной преподавателями задачи – заполнения пропусков в таблице.

На базе описываемого приема можно организовать следующий вид коммуникативной учебной деятельности, которая будет носить более ярко выраженный характер коллективного взаимодействия. После выдачи каждому из студентов, работающих в паре, соответствующих таблиц, преподаватель предлагает им совместно (задавая друг другу вопросы) выполнить верификационный (true – false) тест:

Russia and Great Britain are situated not far from each other.

Russia is much bigger than Great Britain.

The population of Great Britain is about half that of Russia. etc.

Чтобы установить, истинны данные утверждения или ложны, студенты должны обмениваться имеющейся у них информацией, объединить ее и принять соответствующие решения.

На основе этих же таблиц студентам можно предложить задание составить небольшие монологические высказывания о каждой из стран и

обменяться параллельно аналогичными сведениями, касающимся их собственной страны.

Интерес к парным формам работы, основанным на описываемом здесь приеме, может быть повышен благодаря включению в раздаточный материал дополнительной информации, которая имеет познавательную ценность. Например, при изучении какой-либо страноведческой темы можно включить в раздаваемые студентам опорные материалы сведения об известных ученых, писателях, общественных деятелях, имена которых связаны с той или иной страной.

Пример 2. Каждому студенту дается страничка дневника, разделенная на семь граф – по количеству дней недели. Преподаватель предлагает выбрать четыре дня недели и записать, что студент собирается делать в эти дни и в какое время, ориентируясь на свои реальные или воображаемые планы.

Затем студентам, работающим в парах, предлагается пригласить друг друга провести вместе три свободных вечера. Принимая или отвергая приглашение, они должны свериться со своими записями в дневниках и в случае отказа указать причину и предложить встретиться на другой день. При этом на доске могут быть записаны соответствующие речевые образцы: Invite: Would you like to ... + time and place. Refuse: I'm sorry. I am afraid I can't... + reason. Invite again: Could you ... instead? Accept: Yes, thanks. Only ... + change time.

Если преподаватель уверен, что соответствующий языковой материал усвоен и его надо лишь тренировать в употреблении в речи, студентам можно предложить опереться на функционально-семантическую опору (называемую *discourse-chain map*), которая имеет более обобщенную форму, например:

S t u d e n t A	S t u d e n t B
Invite you friend out, mentioning day and time.	Accept or refuse, consulting your diary.
Find out the reason (in case of refusal), offer some other time and place.	
End the conversation politely	Reply. Agree

Как видим, в отличие от первого примера описываемого методического приема, во втором примере реализована попытка не только создать условия для обмена информацией, но и сделать общение личностно-ориентированным.

2. Прием использования различий в точках зрения (*opinion gap*). В соответствии с этим приемом стимулом для иноязычного общения являются естественные различия в жизненном опыте и точках зрения на проблемы, обсуждаемые студентами в процессе обучения.

Пример 1. Каждому студенту дается список незавершенных предложений (так называемый sentence-stem sheet) и предлагается дополнить их той информацией, которая соответствует их жизненному опыту, например:

The first thing I do when I come home after classes is ...

Just before I go to sleep, I ...

Just before guests arrive, I ...

As soon as I realize someone is angry with me, I ...

The moment I hear the bell rings, I ...

Затем преподаватель распределяет студентов на группы по три человека и предлагает студентам В и С в каждой группе угадать, что делает студент А в ситуациях, представленных с помощью незавершенных предложений.

Студенты должны угадывать до тех пор, пока не приблизятся к тому варианту, который соответствует истине. Студент А либо подтверждает, либо отвергает высказываемые его товарищами предложения и в заключении сообщает записанный ими вариант. Затем аналогичным образом студенты А и С, А и В пытаются угадать, что делают студенты В и С в предлагаемых ситуациях, и такой, казалось бы, несложный прием порождает активный заинтересованный обмен мнениями между ними.

Это упражнение можно использовать для тренировки в употреблении глаголов в Present, Past, Future Simple.

Пример 2. Коммуникативно-языковая игра "Моё представление о тебе" ("My View of You").

Каждому студенту дается листок бумаги, на котором написаны имя одного из его товарищей и несколько незавершенных предложений, и он должен дополнить эти предложения, отразив в них своё мнение о товарище:

He/she always..

He often... .

He never...

He usually...

He seldom...

He hardly ever...

(Например: He always helps his friends. He never misses classes и т.д.)

Затем студенты объединяются в пары с теми, о ком они писали, и проговаривают свои предложения о том, что всегда (никогда, редко, часто, обычно и т.д.) делает, думает, чувствует их товарищ. Партнер подтверждает или отрицает сказанное, если оно не соответствует действительности.

Это упражнение подобно предыдущему, можно проводить в группах по три человека, предлагая одному из студентов угадать, что написал об их товарище другой студент.

Описываемый здесь приём широко используется зарубежными методистами в сочетании с другими приёмами, в частности с приёмом ранжирования (ranking), примеры которого будут рассмотрены ниже. Эти два приёма действительно способствуют реализации принципа личной направленности обучения, причём достигается это в эмоционально окрашенной форме, что очень важно для более прочного запоминания материала.

3. Прием перекодирования информации (information transfer). Данный прием основан на переводе информации из одной формы в другую, например из графической в вербальную и наоборот.

П р и м е р 1. Преподаватель рисует на доске (или демонстрирует нарисованное заранее на таблице) родословное дерево (family tree) и предлагает студентам прослушать текст о некоей семье, заполняя во время первого прослушивания соответствующие ветви родословного дерева именами членов этой семьи, а в ходе второго прослушивания внося в схему другую требуемую информацию: возраст, профессию, внешние приметы, место рождения, увлечения и т.п. членов семьи.

Заполненное каждым из студентов родословное дерево может служить опорой для устного монологического высказывания.

П р и м е р 2. Студентам, работающим в парах, раздаются рисунки, которые они не должны показывать друг другу. Им предлагается описать содержание своих рисунков с такой точностью, чтобы их партнер смог воспроизвести рисунок по его описанию или соотнести свой рисунок с описанием, установив сходства и различия.

Эти упражнения можно приурочить к освоению лексики, необходимой для описания внешности, одежды, квартиры, улицы и расположенных по ее сторонам объектов (в том случае рисунок может быть схематичным), а также для закрепления грамматического материала, например степеней сравнения прилагательных.

П р и м е р 3. Одному из студентов предлагается текст, в котором есть пропущенная информация, а другому – таблица, в графах которой необходимо представить информацию, имеющуюся в тексте. С опорой на два приема – information gap и information transfer – здесь стимулируется и устное общение, и поисковое чтение. Например, студенты А и В получают следующий материал:

Student A

Elizabeth Smith is a secondary school teacher. She is ... years old. She was born in Dundee, where she lives now in She is married and has two sons: one is eight and the other is two years his junior.

Mrs. Smith graduated from ... 1998.

Student B

<p>P e r s o n n e l S u r v e y S h e e t Name: Age: 28 Place of birth: Occupation: Professional training: college of education Marital status: Number of children: Their age: Present address: 8, Park Lane</p>
--

4. Прием ранжирования (ranking). В основе этого приема лежат различия в точках зрения при ранжировании информации, предлагаемой студентам для ознакомления и обсуждения в процессе иноязычного обсуждения.

Рассматриваемые ниже примеры использования данного приема полезно приурочить к тренировке в употреблении грамматического материала (например, Present Perfect, conditional sentences, modal verbs).

Пример 1. Преподаватель делит доску пополам и на одной половине пишет заголовок Good experiences I have never had, а на другой – Bad experiences I have never had. Затем он вызывает к доске двух студентов и просит их под диктовку группы записать по 5-6 предложений в каждую колонку. Например, один из студентов предлагает записать в колонку под заголовком Good experiences ... предложение I have never been aboard, другой – I have never had a camera и т.д. После этого студенты объединяются в пары и обсуждают, соответствуют ли записанные на доске утверждения их личному опыту, а затем ранжируют эти утверждения с точки зрения того, какие из хороших поступков или видов деятельности они хотели совершить в первую очередь и какие из плохих поступков или видов деятельности им представляются наиболее неприемлемыми.

Далее один из студентов выходит к доске и спрашивает каждую пару, выясняя ее отношение к записанным на доске утверждениям и делая параллельно соответствующие пометки против каждого из записанных утверждений. При хорошем уровне обученности студентов можно предложить парам прокомментировать причины выбора того или иного варианта ранжирования.

Когда все пары опрошены и на доске сделаны необходимые пометки, другой студент подводит общий итог ранжирования, суммируя мнение группы. Это может вылиться в достаточно развернутое монологическое высказывание.

Несколько изменив установку, можно предложить студентам ранжировать утверждения, содержащие модальные и другие глаголы:

Things I must do.

Things I shouldn't do.

Things I can do.

Things I cannot do.

Things my parents let me do.

Things my parents don't allow me to do.

Пример 2. Студентам предлагается написать, какие десять предметов из двадцати перечисленных на доске они непременно взяли бы с собой, если бы собирались в путешествие. После того как каждый напишет свои варианты, преподаватель объединяет студентов в пары и предлагает составить новый список из десяти предметов, согласовав его друг с другом. Затем обсуждение списка проводится всеми студентами группы с обоснованием своих вариантов выбора.

Для стимулирования интереса к этому виду упражнений рекомендуется включать для обсуждения различного рода морально - этические проблемы, противоречивые утверждения. Например, по теме "Семья" студентам можно предложить для ранжирования или коррекции следующие утверждения:

Parents should teach boys to sew and girls to mend the car.

Every child needs at least one brother and one sister.

A happy family is a large family.

Parents should never punish their children but try to persuade them.

5. Прием совместного решения партнерам и по общению предлагаемых им задач (problem solving).

6. Прием ролевой игры (role play). Данный прием дает наиболее ощутимые результаты как средство развития умений и навыков устной речи, если его использовать в сочетании с функционально-семантическими опорами, которые позволяют стимулировать развернутые высказывания студентов, ориентированные на употребление в речи конкретного языкового материала. Например, для ролевой игры "Buying Shoes" можно предложить такие опоры:

S a l e s m a n	S h o p p e r
Greet and ask what the shopper wants. Ask about size.	Greet. Reply. Reply. Ask about color.
Reply negatively. Offer another color.	Reject.
Offer another style.	Agree. Ask about price.
Reply.	End the conversation politely.

Для ролевой игры "Traveling. Booking Tickets" можно предложить студенту в роли работника железнодорожной кассы, следующую опору:

Plans of destination	Price of the ticket	Departure time	Arrival time
Moscow train No. 15	16,000	6 p.m.	10 a.m.
Moscow train No. 68	13,000	8 p.m.	3 p.m.

Студент в роли пассажира получает задание заказать билет на проезд до Москвы на 17 января, выяснив цену, время отправления и прибытия и т.д.

Использование этих и подобных им опор облегчает ролевую игру, для успешного проведения которой недостаточно только раздать студентам роли и описать ситуацию.

Рассмотрим пример несколько непривычного подхода к организации ролевой игры – в нем понятие "роль" толкуется более широко, чем это обычно принято в использовании данного приема для обучения иноязычному общению.

Начиная такую игру, преподаватель сообщает студентам, в каких "ролях" он выступает в жизни: 1) отца; 2) брата; 3) сына; 4) друга; 5) мужа;

6) преподавателя; 7) члена профсоюза; 8) члена клуба любителей рыбной ловли; 9) члена секции любителей большого тенниса и т.д. Затем он просит студентов задать ему уточняющие вопросы о каждой из его "ролей". После этого преподаватель предлагает каждому студенту записать свои "роли". Объединив студентов в пары, преподаватель предлагает им либо задать уточняющие вопросы о каждой из "ролей", либо сказать, что каждый из студентов делает обычно (делал на прошлой неделе, будет делать завтра), выступая в каждой из "ролей", либо сказать, что, по его мнению, делает в данный момент тот человек, по отношению к которому он выступает в той или иной "роли".

Для ролевой игры в предлагаемом выше понимании этого термина полезно использовать в качестве опоры для устных высказываний фотографии студентов, иллюстрируя выполнение той или иной "роли".

7. Прием использования вопросников (questionnaires). Вопросники являются эффективным способом стимулирования устных высказываний студентов на всех этапах обучения. Они легко проецируются на любую изучаемую тему и отвечают практически всем принципам коммуникативного обучения, речевой направленности, личностной индивидуальности, функциональности, ситуативности, новизны. Преимущество вопросников состоит также и в том, что с их помощью можно легко обеспечить любую требуемую грамматическую направленность устных высказываний.

Ниже приводятся два примера использования простейших вопросников с целью обеспечения тренировки в построении вопроса, в частности с модальным глаголом can и с различными вспомогательными глаголами (do, have, be).

Пр и м е р 1. Преподаватель рисует на доске таблицу:

Name	Chess	Guitar	Dance	Skate	Swim	Knit
Nick	-	+	+	-	+	-

Затем выбирается студент, его имя записывается в таблицу, и группе предлагается задавать ему вопросы, чтобы выяснить, что он умеет делать или делает обычно, постоянно.

После того как в таблицу внесены пометки, соответствующие ответам студентов (с помощью знаков "+", "-"), преподаватель предлагает одному из студентов прокомментировать содержание таблицы в виде краткого резюме типа Nick cannot (doesn't) play chess, but he can dance, swim and play the guitar.

С помощью этого несложного приема чисто тренировочные по цели упражнения превращаются в коммуникативные.

Пр и м е р 2. Упражнение с вопросником "Найди кого-то, кто..." ("Find Someone Who..."):

- 1) plays the guitar;
- 2) often goes to the cinema;
- 3) has three brothers;
- 4) went to bed late last night;
- 5) was born in December.

Преподаватель предлагает студентам свободно перемещаться по аудитории и задавать друг другу вопросы типа Do you often go to the cinema? Did you go to bed late last night? При получении утвердительных ответов они вписывают имена своих товарищей и выданные им вопросники. В случае отрицательного ответа им не разрешается задавать вопросы тому же студенту. Работа заканчивается, как только кто-либо из студентов соберет ответы на все вопросы. Естественно, при формулировании вопросов преподаватель должен хорошо знать своих студентов и ориентироваться на имеющуюся у него информацию о группе.

8. Прием использования языковых игр, викторин (language games, quizzes). Такие игры занимают значительное место в обучении иностранному языку в рамках коммуникативного подхода. Примеры их многочисленны и многообразны:

Пример 1. Игра "Крестики и нолики" ("Crosses and Naughts"). Преподаватель рисует на доске две таблицы, одна из которых заполняется словами, а другая остается пустой:

where	why	what for
when	who	how many
what	how	which

Группа делится на две команды, представители которой задают друг другу вопросы с указанными вопросительными словами о вывешенной преподавателем картинке (прочитанном или прослушанном тексте и т.д.). За правильно сформулированный вопрос одна команда получает право поставить в графу пустой таблицы крестик, за правильно сформулированный ответ другая команда вписывает нолик.

Если в вопросе заданном представителями первой команды, допущена ошибка, второй команде поручается исправить ее и дать ответ, заработав в случае правильного сформулированного вопроса право записать еще один нолик, в то время как команда, допустившая ошибку, лишается возможности записать крестик. Так же и при неправильном ответе первая команда имеет право исправить ошибку и записать дополнительный крестик. Выигрывает та команда, которая первой проставит себе три крестика или три нолика.

Пример 2. Игра "Задай правильный вопрос" ("Ask the Right Question"). Студенту А в каждой паре даются карточки с записанными на них словами или словосочетаниями, например:

winter

yesterday

morning star

he swims

Нужно задать студенту В такой вопрос, ответом на который могло бы служить слово или словосочетание, записанное на карточке. Если студент В не сумеет дать ответ, студент А должен снова попытаться задать ему вопрос, несколько изменив формулировку, пока не добьется правильного ответа.

9. Прием коллажирования. При изучении темы "Страна изучаемого языка" студенты знакомятся с географией, историей, литературой, искусством, бытом и традициями народов, с достижениями научно-технического прогресса. Такого рода информация содержит значительное количество национально-специфических элементов (реалий). Для пояснения таких слов рекомендуется использовать страноведческие справочники, где объясняются такие слова. Несомненно, что насыщенность страноведческих текстов реалиями усложняет процесс чтения. Вместе с тем отказаться от знакомства с реалиями или сократить их количество нельзя, так как именно они помогают передать национально-специфическую информацию, приближают учебно-речевые ситуации к условиям реального обучения, тем самым, подготавливая студентов к такому обучению (неопосредованному и опосредованному – через книгу).

Перед началом работы над страноведческим текстом представляется целесообразным сконцентрировать внимание студентов на ключевом понятии, выделить его и наглядно показать соотнесенность с ним родственных, сопутствующих ему понятий – реалий, раскрыть их содержание. При этом можно использовать прием построения обратного-смыслового страноведческого коллажа или, иначе говоря, прием коллажирования.

Термин коллаж пришел в методику преподавания иностранных языков из изобразительного искусства, где под коллажом понимается "прием в изобразительном искусстве, заключающийся в наклеивании на какую-либо основу материалов, отличающихся от них по цвету и фактуре, или произведение, исполненное в этой технике".

Применительно к преподаванию иностранных языков, коллаж – это наглядное вспомогательное средство обучения, методический прием, который предлагает последовательное наращивание лексического фона какого-либо ключевого понятия и создает, таким образом, зрительно-смысловой схематический образ рассматриваемого понятия.

По форме коллаж напоминает плакат или стенгазету. В центре находится ключевое понятие – ядро, а вокруг него располагаются понятия спутники, составляющие его фоновое окружение.

Возьмем для примера слово Holidays. Заранее готовятся к уроку наглядные материалы: из бумаги вырезаются геометрические фигуры одинаковой

или различной формы (окружности, ромбы, овалы и т.д.). Пишем на них ключевое понятие и понятия, составляющие его фон.

Сами по себе эти фигуры, их яркий цвет привлекают внимание студентов. Желательно использовать и другие средства наглядности: фотографии, рисунки, карикатуры. При составлении коллажей можно пользоваться магнитной доской.

Вначале необходимо обратить внимание студентов на главное понятие: "Today we shall look at the key-word Holidays". В центр помещается окружность с надписью Holidays.

T: Repeat in chorus Holidays.

Now you'll learn what the word means.

(Listen to the text or look through the text).

Далее, в зависимости от уровня подготовленности группы, студентам предлагается прослушать текст Holidays или дается несколько минут на ознакомительное чтение. Затем проверяется понимание содержания текста с помощью вопросов и одновременно отрабатывается фонетическое звучание слов-реалий:

T: What holidays do they have in Great Britain?

Find the answers in the text.

Затем появляются другие реалии. Если имеются рисунки или фотографии, то они тоже монтируются в коллаж. Постепенно основное понятие обрастает сопутствующими ему понятиями-спутниками, раскрывающими его содержание и составляющими страноведческий фон.

Задача следующего этапа работы – более близкое ознакомление с понятиями-спутниками. Раскрывается содержание каждого слова-реалии.

Коллаж включает не только определенное количество реалий, но также вопросы, грамматические формы, необходимые опоры для ответов.

Каждый получает индивидуальное задание на дом. Дома студенты должны подобрать информацию из учебников, страноведческих справочников, словарей и журналов. На следующем уроке коллаж составляется повторно, студенты комментируют понятия-спутники. Они по очереди представляют собранную информацию. В конечном итоге получается газета-коллаж, раскрывающая содержание основного понятия и расширяющая как словарный запас студентов, так и круг сведений о стране изучаемого языка.

В процессе комментирования лингвострановедческого материала желательно создавать учебные ситуации, вовлекая в обучение возможно большее число студентов. Преподаватель помогает созданию таких ситуаций:

- 1) Have you any questions about...?
- 2) Would you like to add anything?
- 3) Make up a dialogue about...?

Назовем некоторые положительные факторы, которые дает прием использования коллажа:

Презентация страноведческих реалий проводится в необычной форме, а это привлекает внимание студентов, стимулирует их познавательные интересы, создает положительную мотивацию.

Семантизация основного понятия достигается путем последовательного введения и раскрытия содержания фоновых понятий, что позволяет систематизировать в сознании студентов получаемые фоновые знания, проиллюстрировать их соотнесенность с ключевым понятием и с лингво-страноведческим содержанием текста в целом. Расширяется языковой запас у студентов.

Прием коллажирования способствует накоплению опыта построения зрительных логических опор, создает предпосылки для развития абстрактного мышления, а также навыков самостоятельной работы студентов.

Теперь рассмотрим более тщательно некоторые виды творческой самостоятельной работы, которые можно применить на занятиях английского языка на 1 курсе технического вуза. Это описание политических рисунков, карикатур, фотографий; составление диалогов на заданную тему; обсуждение газетных статей; дискуссии по различным проблемам современной политики.

Рассмотрим каждый из этих видов работы в отдельности.

I. Описание политических рисунков, карикатур, фотографий.

Рекомендуется тщательно подобрать материал для проведения такого вида работы: фотографии, карикатуры, посвященные актуальным проблемам современности, а также небольшие заметки, содержащие необходимую лексику и некоторую дополнительную информацию о том, что изображено. Каждый студент, получив фотографию и статью к ней, выполняет следующие задания:

- 1) внимательно рассматривает фотографию;
- 2) читает заметку, подчеркивая необходимую информацию и выписывая ключевые слова;
- 3) продумывает свой рассказ-описание в соответствии с планом (примерные пункты плана: что изображено на фотографии, какому событию она посвящена, что вы знаете об этом событии);
- 4) описывает фотографию своему партнеру.

Первые три задания выполняются учащимися индивидуально, четвертое – в парах. Во время парной работы преподаватель осуществляет контроль за деятельностью студентов.

При выполнении этих заданий учащиеся не только описывают события, которые изображены на фотографиях, но и дают им свою оценку, сообщают все, что читали и слышали о них.

II. Составление диалогов на заданную тему. Предварительно, в порядке подготовки, учащиеся выполняют упражнения по образцу, прослушивают в записи микродиалоги:

1. – Вы получили последний номер газеты "Московские новости"?

- Да. Эта газета опубликовала интересную статью под заголовком "Проект Сколково".

- Совершенно верно. Эта статья информирует читателей о выборе проекта строительства в Сколково.

2. - Вы знаете, какое событие сейчас находится в центре внимания мировой прессы?

- Конечно, это урегулирование взрывоопасной ситуации на Ближнем Востоке.

После упражнений в воспроизведении этих микродиалогов в ходе фонетической зарядки их можно использовать для упражнений на постановку, заменяя слова, набранные курсивом, другими примерами. Такие задания выполняются в парах. Преподаватель дает инструкции, прослушивает и оценивает диалоги, отмечая наиболее удачные варианты замен. Прежде чем приступить к составлению своего диалога, студенты получают тему диалога "Вы прочитали статью в газете и хотите обменяться с товарищем своими впечатлениями" и т.п. и отвечают на несколько вопросов преподавателя, направленных на то, чтобы освежить в их памяти основное содержание. Наши учащиеся нередко составляют подобные диалоги в форме интервью (один из студентов играет роль переводчика). Слабым учащимся предлагаются ключевые слова и фразы – начало диалога.

Студенты готовятся в парах, записывая опорные реплики своего диалога. Преподаватель помогает им выбрать тему, ситуацию, необходимый языковой материал. При прослушивании диалогов наиболее трудной задачей является организация внимания учащихся, которые должны внимательно слушать своих товарищей. С этой целью мы предлагаем студентам такие задания:

- 1) определите тематику диалога;
- 2) передайте содержание диалога в косвенной речи;
- 3) перефразируйте отдельные реплики и т.п.

III. Обсуждение газетных статей.

Прежде чем приступить к обсуждению статьи, мы проверяем глубину понимания прочитанного с помощью тестов с альтернативами:

1. Какой из данных заголовков более точно отражает тему (основную мысль статьи)?

a), b), c), d).

2. Какие проблемы рассматриваются в статье?

a), b), c), d).

3. Данное событие находится в центре внимания мировой общественности потому, что... a), b), c), d),

4. Причинами этого события являются...

a), b), c), d).

5. Данная проблема является одной из наиболее актуальных, поскольку...

a), b), c), d).

6. Решение данной проблемы будет способствовать...

a), b), c), d).

7. В заключение автор предлагает...

a), b), c), d).

После самостоятельного письменного выполнения таких заданий предлагается этот же тест для работы устно. При этом учащиеся обязательно обосновывают выбор той или иной альтернативы. Проиллюстрируем сказанное на примере устной работы над одним из тестовых заданий к статье "In the Interests of Extending Detente".

Какой заголовок более точно отражает основную тему статьи? a) "Broad-Ranging Discussion"; b) "At the Belgrade Meeting"; c) "In the Spirit of Detente"; d) "War or Peace".

Варианты c) и d) сразу же были отвергнуты, мнения разделились между первым и вторым вариантами заголовка. В конечном итоге учащиеся, выбравшие второй вариант, сумели убедить остальных в том, что данный заголовок является наиболее точным, поскольку он конкретно указывает, о какой именно встрече идет речь. Такой тестовый контроль способствует выработке умения правильно определять проблематику статей и аргументировать свою точку зрения.

На следующем этапе учащиеся делают краткую аннотацию в устной или письменной форме. Если статья носит проблемный характер, ее обсуждение может быть проведено в форме дискуссии. В данном случае преподавателю необходимо добиться того, чтобы вопросы для обсуждения выдвинули сами учащиеся.

Предварительно студенты выполняли такие задания при работе над газетной статьей:

1) разделите текст на логически законченные отрывки;

2) выделите проблемы, рассматриваемые в каждом из них;

3) сформулируйте проблемные вопросы.

Данная работа проводится фронтально. Вся группа принимает в ней активное участие. Вопросы, предложенные учащимися, записываются на доске и коллективно обсуждаются. Такое обсуждение проводится иногда в виде пресс-конференции. В соответствии с индивидуальными возможностями учащихся группа делится на "корреспондентов" и "специалистов" по каждой из выделенных проблем. В ходе пресс-конференции "корреспонденты" должны добиться от "специалистов" ясных и исчерпывающих ответов на свои вопросы. Роль ведущего пресс-конференции вначале выполняет сам преподаватель, а в дальнейшем – один из студентов. В круг его обязанностей входит: объявлять открытие и закрытие конференции, предоставлять слово выступающим, призывать участников к порядку и т.п.

Нескольким учащимся можно поручить роль "фотокорреспондентов". Из предложенных им снимков они должны выбрать лишь те, которые служат иллюстрациями к обсуждаемым вопросам, и придумать лаконичные подписи к ним. Отметки, выставляемые преподавателем, должны, наряду с оценкой навыков и умений учащихся, их знаний вопроса, поощрять находчивость, умение мыслить, аргументировать. При выполнении данного вида работы одной из наиболее важных и сложных задач является процесс освоения учащимися понятий, относящихся к области внутренней и внешней политики государств. Чтобы проверить, усвоено ли то или иное понятие учащимися, необходимо заставить их практически применить полученные знания.

IV. Дискуссии по различным проблемам современной политики.

Дискуссии проводятся на заключительном этапе работы над темами, когда учащиеся уже овладели необходимым лексическим и фактическим материалом. На подготовительных уроках организуем самостоятельное чтение газетных статей по теме будущей дискуссии. Предлагаем учащимся найти в газетных материалах ответы на некоторые вопросы по теме дискуссии. Вырезки из газетных статей студенты наклеивают в тетрадях под каждым вопросом. (Для того чтобы облегчить выполнение этого задания, можно указать номера газет, где ребята найдут необходимый материал.) Уроки-дискуссии проходят обычно очень оживленно. При этом учащиеся высказывают иногда и неверные суждения или недостаточно их аргументируют. Преподаватель должен ненавязчиво, с должным педагогическим тактом руководить дискуссией, анализируя высказывания студентов, учить их обосновывать правильную точку зрения по обсуждаемым вопросам. Хочется подчеркнуть, что эффективность рассмотренных выше видов творческой самостоятельной работы зависит, прежде всего, от хорошо продуманной системы в работе с газетой и соблюдения преподавателем педагогически обоснованной последовательности нарастания трудностей в учебном процессе.

Роль письменных контрольных работ в обучении иностранным языкам в последнее время явно недооценивается. Овладение письмом как средством изучения иностранного языка создает студенту благоприятные условия для расширения знаний по языку, для формирования навыков и развития речевых умений. Действительно, выполнение письменных тренировочных упражнений помогает формированию орфографических, грамматических и лексических навыков. Использование письма в процессе работы над текстом (например, осмысление его содержания путем выписывания предложений, заключающих в себе важные мысли, факты, составление плана для передачи основного содержания или изложение содержания текста в нескольких предложениях) помогает овладевать чтением как средством извлечения информации из текста и в то же самое время вооружает студента приемами самостоятельной работы над текстом. Обращение к письму при подготовке устного сообщения, заранее определенного

темой, или сообщения по тексту и в связи с текстом (запись плана сообщения, слов, словосочетаний и целых предложений для реализации замысла) организует устное высказывание студента, делает его с точки зрения содержания более информативным, а с точки зрения формы - более правильным, так как у студента есть возможность обратиться к учебнику, словарю или какому-либо пособию.

Обращение к письму в названных случаях позволяет создавать необходимые условия для использования этого средства и при контроле знаний студентов, уровня сформированности их навыков и речевых умений. В этом качестве письмо дает возможность осуществлять нужный контроль одновременно у всех студентов группы и оценивать работу каждого студента.

Далее речь пойдет о письменных контрольных работах, их назначении, содержании и методике проведения. В изложении вопроса мы будем исходить из следующих положений:

1. Письмо в вузе, используемое для контроля, должно сохранять свое назначение – служить средством, помощником в данном случае, в выявлении знаний студентами слов, грамматических форм, структур и сформированности лексических, грамматических навыков и речевых умений в иностранном языке. При этом письмо не должно выступать в качестве объекта контроля, как это делается при обучении родному языку, когда проверяются: умение учащегося пользоваться письменной речью (т.е. грамотно с точки зрения морфологии и синтаксиса пользоваться языком) путем проведения слуховых диктантов; умение передавать своими словами содержание прослушанного или прочитанного текста путем написания изложения; умение пользоваться письменной речью в разных речевых формах (описание, повествование, рассуждение) путем написания сочинения на предложенную преподавателем или избранную самим студентом тему.

При обучении иностранному языку ни одна из указанных форм контроля не является приемлемой, так как письмо не цель, а средство в изучении иностранного языка. Так, обращение к диктантам (одноязычным и переводным) как форме контроля знаний студентов – это ничем не оправданный перенос этой формы контроля из обучения родному языку на обучение иностранному, не учитывающей ни целей изучения этого предмета в вузе, ни условий обучения. Сказанное не вступает в противоречие с проведением зрительных диктантов, цель которых не контролировать, а обучать студентов правильному написанию, развивать у них "орфографическую" память, память на запоминание написания слов, сочетаний слов, предложений.

Представляется также неправомерным использовать письменный перевод с родного языка на иностранный в целях контроля сформированности лексических и грамматических навыков и устной речи, поскольку в этом случае от студента требуется умение грамотно, т.е. без орфографических ошибок, адекватно передать мысль, заключенную в предложении,

средствами иностранного языка, а студент не владеет орфографической стороной изучаемого языка настолько, чтобы она сама не выступала в качестве трудности в решении поставленной задачи, и, как показывают наблюдения, для средне и слабо успевающих студенты это и является причиной отказа от выполнения такого задания или неудовлетворительного его выполнения.

2. Письмо, используемое в качестве средства контроля, может помогать выявлять знание студентами значений слов, грамматических форм, сформированность лексических и грамматических навыков в доступной для каждого форме и при малой затрате времени. При этом надо исходить из того, что проверяется наличие в памяти студентов усваиваемых слов, сочетаний слов, грамматических форм и целых предложений типа "Меня зовут...", с тем, чтобы он мог быстро узнать требуемое слово (форму) в контексте и вне контекста при предъявлении в письменной (печатной) форме. Узнать же можно то, что запечатлено в памяти студента и "всплывает" при зрительном (или слуховом) восприятии требуемого материала.

3. Письменные контрольные работы должны укреплять в студенте веру в свои силы в усвоении иностранного языка, показывать ему, что он уже знает, может и умеет по этому предмету, а не лишать его этой веры. Письменная контрольная работа проводится тогда, когда преподаватель уверен в том, что студенты готовы к ней, что она не вызовет у них чувства боязни, неуверенности, а наоборот, доставит радость от возможности показать, что они знают, могут и умеют делать. Естественно, студенту нужно дать понять, что успешное выполнение письменных контрольных работ, хотя и показывает его готовность к осуществлению определенных действий с учебным материалом, еще не свидетельствует об успешном изучении иностранного языка в целом, так как таким путем можно проверить лишь очень малую часть учебного материала и речевых действий с ним. Владение изучаемым языком определяется умением устно пользоваться им (понимать на слух и говорить), читать и понимать читаемое в тех пределах, которые определены программой. Однако, если преподавателю удастся периодически пользоваться письменными контрольными работами для положительного "подкрепления" у студентов желания учиться, это благотворно сказывается на изучении ими иностранного языка.

Исходя из указанных выше положений, предлагаются возможные варианты письменных контрольных работ по иностранному языку для студентов 1 курса технического вуза. Их назначение состоит в том, чтобы периодически при минимальной затрате времени на данную контрольную работу одновременно у всех студентов выявлять знания (помня о том, что знание, как утверждают психологи, является обязательным компонентом навыка, формируемого на сознательной основе, оно органически входит в его структуру), определять сформированность навыков и умений.

Письменные работы, по лексике могут включать:

Запись на родном языке значений слов, данных на иностранном языке. Даются, например, слова: 1) university, 2) to enter, 3) to graduate from, 4) first-year student и т.д. Студент пишет их русские эквиваленты.

Можно несколько усложнить задание, предложив учащимся эти слова с предлогами: 1) a university, 2) to university, 3) at university и т.д. (до 10 слов). Студент пишет номер и перевод слова: 1) университет 2) в университет, 3) в университете и т.д.

Перевод словосочетаний с иностранного на родной язык, например: 1) civil engineering institute, 2) to take an exam, 3) the aim of the plan, 4) to educate young people, 5) to bring up people, 6) to pass an exam, 7) entrance exam, 8) post graduate, 9) full-time department, 10) to join the organization. (Можно дать до 15 словосочетаний.). Студент пишет номер и русский эквивалент: 1) инженерно-строительный институт, 2) сдавать экзамен и т.д.

Написание сочетаний слов. Даются отдельно существительные и прилагательные на английском языке. К каждому существительному нужно подобрать соответствующее прилагательное и написать оба слова, например: существительные: department, exam, library, industry; прилагательные: competitive, good, full-time, constructing. Студент пишет: full-time department, competitive exam и т.д.

Соединение слов в пары. Это требует знания значений слов и умения их правильно списать. Даются две колонки слов:

to pass a graduation thesis

to take lectures

to enter university

to attend an exam

to present the finals

Учащийся пишет: to attend an exam, to take the finals, to enter university, to attend lectures, to present a graduation thesis.

Узнавание интернациональных слов с записью эквивалентов на родном языке. Задания такого типа проверяют умение студента узнавать в иностранных словах слова, используемые в родном языке. Даются, например, следующие интернациональные слова: 1) mathematics, 2) physics, 3) logic, 4) system, 5) political, 6) nation, 7) initiative, 8) mission, 9) assembly, 10) resolution и т.д. (Можно дать до 20 слов.). Студент пишет: 1) математика, 2) физика и т.д.

Составление пар слов, противоположных по значению. Слова даются на иностранном языке. От учащегося требуется умение прочесть эти слова и составить пары (слово и его антоним), что возможно при условии знания студентами значений слов. Даются, например, слова: obligatory, before, left, after, in front of, new, optional, right, behind, old. Студент пишет: obligatory – optional, before – after и т.д.

Составление пар слов, близких по смыслу. Это задание также выявляет знание студентами значений слов.

Приведенные выше варианты письменных контрольных работ позволяют выявлять знание студентами значений слов, требуют от него узнавания слова, распознавания нужного слова среди других, умения сочетать слова. Сама же форма проверки знаний не представляет трудности, так как студент использует родной язык, а также простейший вид письменной работы на иностранном языке – списывание.

Письменные контрольные работы, выявляющие сформированность лексического навыка.

В этом случае от студента требуется включить нужное слово в структуру, а для этого ему необходимо понять высказывание, чтобы употребить требуемое по смыслу слово в каждом из заданных предложений (их может быть до 10). Предложения пронумерованы, студент пишет номер и слово, не переписывая предложения. Приведем варианты письменных контрольных работ:

Выбор нужного слова из двух заданных. Например: Прочитайте предложения и напишите под каждым номером то слово, которое нужно оставить в нем: 1. I (live, leave) in Gagarina Street. 2. I (live, leave) home at a quarter past eight. 3. Spring is warmer (then, than) autumn. 4. We learn words and (than, then) read a text. 5. Alec rests (little, a little). 6. Look at that (little, a little) boy. Студент пишет: 1) live, 2) leave, 3) than, 4) then, 5) a little, 6) little.

Сформированность лексического навыка устанавливается в данном случае правильностью выбора нужного слова.

Запись недостающего слова (под определенным номером). Даются предложения: 1. Have you ... been to Moscow? 2. Boys and girls usually like ... songs and dances. 3. They have ... received a letter from Mike. Look at it. 4. Don't ... Nick, he never tells the truth. 5. Will you give me a piece of... to write the exercise? 6. What ... your father read?

Формулировка задания может быть различной, в зависимости от готовности группы. Если такому контролю предшествовала специальная работа над орфографией слов (например, студенты выполняли зрительный диктант), то задание может быть сформулировано так: Напишите, какого слова недостает в каждом из следующих предложений. Студент пишет 1) ever, 2) modern, 3) just и т.д. В этом случае он сам пишет слова. Если же слова трудны по написанию и это мешает студенту показать сформированность лексического навыка (т.е. студент знает, какое слово ему нужно написать, но не знает, как его написать), то лучше дать слова в конце предложений вразбивку. Студент выбирает нужное слово и пишет его под определенным номером.

Правильность и быстрота реакции студентов на задание являются достаточными показателями сформированности лексического навыка.

Письменные контрольные работы, выявляющие знание грамматических форм и сформированность грамматического навыка:

Написание существительных, данных в единственном числе, во множественном числе. Даются существительные: holiday, city, shift, class, term, exam и т.д. Студент пишет: holidays, cities и т.д.

Написание в единственном числе существительных, данных во множественном числе. Даются существительные: societies, exams, wishes, nobleman и т.д. Студент пишет: society, exam, wish, nobleman и т.д.

Написание формы прошедшего времени глаголов (причастий), данных в форме инфинитива. Даются глаголы: stay, study, stop, treat, serve и т.д. Студент пишет: stayed, studied, stopped, treated, served и т.д.

Написание исходной формы (инфинитива) глаголов (причастий), данных в форме прошедшего времени. Предлагаются следующие глаголы в форме прошедшего времени: played, copied, proved, planned, crossed, counted и т.д. Студент пишет: play, copy, prove и т.д.

Написание данных прилагательных в сравнительной и превосходной степенях. Даются прилагательные в положительной степени: small, big, easy и т.д. Студент пишет: smaller, smallest; bigger, biggest и т.д.

Написание прилагательных в положительной степени. Даются прилагательные в сравнительной и превосходной степенях: funniest, lazier, greater, cleverest и т.д. Студент пишет: funny, lazy, great и т.д.

Во всех этих заданиях проверяется знание студентами грамматических форм в их чистом виде, умение преобразовывать одну форму в другую, что необходимо для быстрого распознавания грамматических форм при чтении, нахождении незнакомого слова в словаре. Быстрое и правильное выполнение подобных заданий свидетельствует о том, что студенты знают грамматические формы, которые они могут использовать в качестве ориентиров при работе над текстом. Действительно, слова в тексте всегда встречаются в грамматически оформленном виде, например: lighter than, discovered by, running fast, had faded.

В случае если студент не знает значения слова, знание грамматической формы слова поможет ему установить принадлежность слова к определенной части речи, определить его функцию в предложении, выделить исходную форму, по которой он найдет его значение в словаре. Для выявления сформированности грамматических навыков предлагаемые для выполнения задания могут быть связаны с такими действиями студентов с материалом:

Выбор нужной грамматической формы для данного контекста из двух заданных, например: Прочитайте предложения, выберите правильную форму и напишите под каждым номером ту форму, какую нужно оставить:

1. What do you (mean, meant) by that? 2. He (put, puts) the book on the table and went away, 3. Andrew usually (says, said) "Good afternoon" when he came home. 4. Kate always (thinks, thought) before she answers. 5. We (say, said) "Goodbye" and went home. Студент пишет:

1) mean, 2) put, 3) said, 4) thinks, 5) said.

Написание нужной для данного контекста формы (дается исходная форма), например: Прочитайте предложения и напишите под каждым номером требуемую ситуацией грамматическую форму: 1. It is 5 o'clock. The family (have) tea. 2. Every day the family (have) tea at 5 o'clock, 3. In the morning Mother (cook) breakfast for us. 4. Where is Mother? She (cook) breakfast in the kitchen. 5. We often (watch) TV in the evening. 6. We are sitting in arm-chairs and (watch) TV. Студент пишет: 1) is having, 2) has, 3) cooks, 4) is cooking и т.д. Или: 1. This bridge (build) in 1970. 2. The doctor (send) for. He will be here soon. 3. These trees (plant) by the students of our university two years ago. 4. When the home-work (do), we went for a walk. 5. Fresh vegetables (send) to town every morning. Студент пишет; 1) was built, 2) is sent, 3) were planted и т.д.

Правильность и быстрота реакции студентов при выполнении заданий говорят о сформированности грамматического навыка.

Письменные контрольные работы, выявляющие речевые умения. Письменный контроль можно использовать для определения понимания студентами воспринятого им на слух текста. Студенты прослушивают текст и выполняют следующие задания:

Отвечают на общие вопросы, записывая под определенным номером "Да" или "Нет" на иностранном языке. Несколько таких вопросов позволяют охватить содержание всего текста, и, таким образом, выявить понимание его учащимися.

Отвечают на специальные вопросы типа Где? Когда? Кто? записывая кратко ответы под определенным номером.

Определяют правильность или ложность утверждений, записывая под определенным номером "Верно" или "Неверно" на иностранном языке.

Передают содержание прослушанного текста на родном языке.

Задания на выявление понимания прослушанного текста можно давать по-разному. В одном случае преподаватель, например, сам задает вопросы, в другом – он записывает их на доске, в третьем – проецирует на экран, используя ноутбук.

Контроль понимания прослушанного текста осуществляется после одного прослушивания. Можно предложить студентам прослушать текст второй раз, однако в этом случае желательно, чтобы студент записывал ответы на некотором расстоянии от номера. Таким образом, преподаватель видит, что ответ дан после второго прослушивания, и появляется возможность выявить значение вторичного прослушивания для понимания текста данным студентом. Правильность выполнения задания и скорость, с которой студент справляется с ним, могут служить показателем того, как сформировано умение понимать текст на слух.

Письменный контроль можно использовать и для выявления умения составлять устные высказывания. Задания в данном случае могут быть связаны с преобразованием данных предложений, с построением предложений,

расширением их, сокращением высказываний, составлением вопросов, ответов на вопросы и т.п.

Правильность предложений, составленных осмысленно, свидетельствует об умении построить высказывание. Само же выполнение задания связано со списыванием, а поэтому студент не должен испытывать трудность в написании слов,

Напишите предложения, расширив их за счет слов, данных в скобках: 1. Use this (red, long, nice) pencil, 2. This is a shop (village, big, new). 3. You can see a building (beautiful, new, on the other side of the river).

Напишите предложения, сократив их за счет использования местоимений: 1. Ann and Helen are great friends. 2. Mike helps Nick and Alec. 3. My sister and I will be glad to see Mary.

Закончите предложения: 1. One who teaches is a 2. One who studies is a.... 3. One who prints is a... 4. One who dreams is a....

Или: I want to become a... (Слова – названия профессий, специальностей даются студентам).

Не согласитесь со следующими утверждениями: 1. The British Isles lie in the north-west of Europe. 2. New York is the capital of the USA.

Усомнитесь в правильности данных утверждений: 1. He was very pleased to receive his letter. 2. He has gone to the seaside for his holidays. 3. I wrote my course-paper yesterday.

Во всех вышеприведенных заданиях от студентов требуется структурное оформление высказывания с соблюдением норм изучаемого языка. Правильность и скорость выполнения задания свидетельствуют о сформированности речевых умений.

Письменный контроль можно использовать для определения понимания прочитанного текста. Студенты прочитывают текст и выполняют следующие задания: выписывают предложения из текста, содержащие основные факты или мысли автора, важные для понимания содержания; составляют план прочитанного текста; пишут вопросы к тексту; письменно отвечают на вопросы, данные к тексту.

Указанные выше задания выполняются студентами дома, проверка осуществляется преподавателем в аудитории или дома. Каждому выставляется оценка за выполненную работу. Выполнение студентами письменной работы при чтении текста облегчает ему чтение, а ее результаты (выписанные предложения, написанный план, вопросы к тексту, ответы на вопросы) говорят о том, как студент понял текст. Больших трудностей в написании не должно возникать, так как студент работает с текстом, учебником и, следовательно, у него есть возможность выписать все, что ему нужно, из текста или словаря. Указанные выше задания можно давать как контрольные лишь в том случае, если их выполнению предшествовало обучение приемам подобной работы с текстом.

Контроль можно проводить и в аудитории, однако желательно, чтобы студенты выполняли письменное задание (одно из указанных выше) по тексту, прочитанному дома, тогда работа не займет много времени.

Возможен и такой контроль, как письменный перевод текста с использованием словаря. Но и в этом случае нужно сначала научить студента приемам работы с текстом при таком задании: сначала прочитать заголовки и постараться догадаться, о чем этот текст; потом прочитать весь текст; далее читать текст по абзацам, предложениям, находить в словаре слова, о значении которых не удалось догадаться, переводить предложения на родной язык и, наконец, отредактировать текст перевода, чтобы он адекватно передавал содержание текста на иностранном языке.

Виды письменных контрольных работ, конечно, не исчерпываются изложенными выше вариантами. Возможны и другие виды работ, например, с использованием тестовой методики контроля. Эффективность письменного контроля, его действенность во многом будут определяться его организацией, которая включает такие факторы: время проведения (когда и как часто); каким образом предъявляется материал; где, на чем студенты пишут; кто проверяет и оценивает письменную работу.

Остановимся подробнее на каждом из этих факторов. Письменная контрольная работа дается тогда, когда преподаватель видит, что студенты (каждый из них) усвоили учебный материал, умеют выполнять определенные действия с ним, и контроль позволит укрепить веру студентов в свои силы, показать им, что они усвоили то, что требовалось, в чем они упражнялись. Контрольная работа и ее успешное выполнение непременно сыграют положительную роль в повышении мотивации учения. Поскольку все описанные выше письменные работы, связанные с выявлением знаний и сформированности навыков, требуют от полутора до трех минут и пять - семь минут затрачивается на контрольные работы, выявляющие сформированность речевого умения (кроме перевода, который может занять половину урока). Контроль может быть проведен сразу после тренировки в чтении и письме, а также в процессе применения усвоенного в устной речи и чтении. Следовательно, исходя из того, что контроль носит "подкрепляющий" характер, желательно проводить его систематически. К таким контрольным работам студенты специально не готовятся (т.е. их не предупреждают о том, что будет письменная контрольная). Им просто предлагают проверить, что и как они усвоили, когда преподаватель находит нужное время на занятии.

Задание контрольной работы, выявляющей знание или сформированность навыка, может предъявляться по-разному, например, устно: преподаватель называет слова, словосочетания на иностранном языке, студенты пишут их значения на родном языке; письменно: задание написано на доске (естественно, эта часть доски была закрыта) или оно проецируется на экран, если используется ноутбук; наконец, задания могут быть индивидуальными, написанными на карточках. Во всех случаях они должны быть заранее

подготовлены. Задания на выявление речевого умения записываются на доске. Но лучше дать индивидуальные задания на карточках с учетом возможностей каждого студента. Преподаватель, исходя из конкретных условий, найдет наиболее приемлемый способ предъявления. Желательно, чтобы письменные контрольные задания выполнялись в специальной тетради, в которой студенту не следует писать ни "классная работа", ни "контрольная работа", ни дату; нужно лишь проставить номер письменной работы, например: № 1, № 8, № 25 и т.д. Тогда вся процедура выполнения задания не превысит тот лимит времени, о котором мы писали выше. Работа проверяется преподавателем и оценивается. В результате у каждого студента накапливаются оценки, на основании которых будет выставлена комплексная оценка по иностранному языку.

Систематический, "следающий" письменный контроль за усвоением знаний и сформированностью навыков и умений в практическом пользовании изучаемым языком (как показывают наблюдения и проводимые исследования) повышает эффективность обучения и создает благоприятные условия для овладения иностранным языком.

2.4. Устная речь как важнейший компонент коммуникативного обучения иностранному языку

Под структурой связного высказывания, состоящего из ряда сверхфразовых единств, или смысловых компонентов мы понимаем строение всего тематического высказывания от начала до конца, включая порядок следования его частей и тип смысловой связи между исходным компонентом и остальными, а также последних между собой. Связное высказывание этого уровня состоит, как правило, из трех смысловых частей: введения, основной части и заключения. Во введении говорящий использует фразы, направленные на то, чтобы привлечь внимание слушающего, а также фразы, указывающие на предмет (тему) и цель высказывания. Основная часть высказывания является подробным раскрытием темы, упомянутой во введении. Она обычно состоит из одного или нескольких сверхфразовых единств, или смысловых компонентов. Ее целостность достигается путем использования соответствующих средств связи, как между фразами, так и между компонентами. Замечено, что связь между компонентами осуществляется в основном с помощью тех же союзов и союзных слов, тех же соотносительных средств связи, которые используются для соединения фраз.

Целостность основной части была бы недостаточной, если бы говорящий пренебрегал выбором соответствующей последовательности смысловых компонентов и фраз внутри компонентов. Под логической последовательностью мы понимаем изложение мыслей по определенному "логическому основанию", своеобразному логическому ориентиру. Выбор логического основания зависит от коммуникативной направленности сообщения.

Так, в рассказе логическим основанием является хронологическое следование событий. В описании предметной ситуации логическим основанием является не столько порядок расположения предметов в пространстве, сколько степень их важности. Например, при описании города мы обычно начинаем с описания его центра. При описании какой-либо семьи логическим основанием обычно является возраст или статус члена семьи с точки зрения говорящего. При описании сложной иерархической ситуации очень часто используется логическая последовательность от общего к частному. Так, при описании квартиры мы даем сначала ее общую характеристику, затем описываем отдельные комнаты, потом – отдельные части этих комнат и наконец – отдельные предметы. Заключение, как правило, является кратким выводом или заключением из сказанного в основной части.

Вполне вероятны, конечно, отклонения от нарисованной выше схемы построения связного высказывания, но они влекут за собой затруднение в восприятии и запоминании информации слушающими.

Преимущество приведенного выше плана тематического высказывания, на наш взгляд, заключается в следующем. Информация говорящего о своем желании сказать что-то новое, важное настраивает внимание слушающего на активное восприятие сообщения. Упоминание говорящим конкретной цели или предмета высказывания дает возможность слушающему благодаря прежнему аналогичному речевому опыту в какой-то мере антиципировать ход сообщения. В процессе восприятия антиципированный схематический план заполняется фактами, а при необходимости претерпевает изменения. Наличие вывода или заключения помогает слушающему обобщить, а следовательно, усвоить полученную информацию. Необходимо еще раз отметить, что изложение мыслей говорящим в определенной логической последовательности намного увеличивает вероятность того, что схема восприятия, антиципируемая слушающим, совпадет с планом связного высказывания, построенным говорящим.

Использование средств связи между смысловыми частями тематического высказывания также зависит от его коммуникативной направленности или типа высказывания. Так, в описании предметной ситуации введение часто присоединяется к основной части с помощью обобщающих слов, словосочетаний, например: *I'm going to tell you about our new flat. It consists of two (three, the following) rooms.*

Введение в рассказе, т.е. описание динамической событийной ситуации, подсоединяется к основной части с помощью обобщающих слов, словосочетаний, указывающих на последующий порядок событий, например: *It happened as follows (in the following way). It happened like this.*

Основная часть, как в первом, так и во втором случае является последовательным раскрытием значения обобщающей фразы. Вывод или заключение присоединяется к основной части, как это было уже упомянуто, с

помощью союзных слов со значением заключения, следствия или обобщения.

Выбор типа связи между компонентами основной части также зависит от типа высказывания. Так, в основной части рассказа связь между компонентами осуществляется с помощью союзных слов, указывающих на цепь событий: начало событий (*once, one day, recently, last year*), последовательность событий (*first, then, after that, some day later, later on*), завершение событий (*finally, in conclusion*). В более зрелых сообщениях типа рассказ о событиях хронологическая цепь может прерываться, если говорящий хочет пояснить причину, цель, последствия или описать время и место события с помощью соответствующих типов сложноподчиненных предложений. Иногда основная хронологическая цепь повествования прерывается (описываются прошлые события), затем повествование возвращается в прежнее русло. Замечено, что порождение и аудирование таких сообщений представляют большую трудность по сравнению с сообщениями, передающими простую хронологическую цепь действий.

Организация устного общения на занятиях в вузе является наиболее сложным и уязвимым местом в учебно-воспитательном процессе по иностранному языку. Эти трудности обусловлены как объективными, так и субъективными причинами. К первым можно отнести, прежде всего, недостаточную четкость требований программы к процессу совершенствования навыков и умений учащихся в устной речи, отсутствие теоретических работ, освещающих особенности методики работы над устной речью на завершающем этапе, и конкретных практических рекомендаций, адресованных преподавателям. Субъективные трудности коренятся в следующем: работа преподавателей носит интуитивный характер, они пробуют и ошибаются, не хватает опыта работы, различен уровень методического мастерства преподавательских кадров.

Создавшееся положение в области обучения и совершенствования устной речи стимулирует поиск наиболее рациональной методики работы над темой в вузе.

Специфика обучения в вузе заключается в том, что, во-первых, требования к говорению представлены в динамике (имеется в виду расширение тематики устной речи за счет включения в программу новых подтем и сюжетов) и, во-вторых, диалогическая и монологическая речь объединены и определены как умение вести беседу (с использованием элементов описания, повествования и рассуждения по тематике) и обсуждать прочитанные и прослушанные тексты, выражая свое отношение к их содержанию. Такая общая формулировка заставляет обратиться к рекомендациям авторов ФГОСов по иностранному языку, которые видят задачи работы над устной темой в совершенствовании навыков и умений устной речи. Оно происходит за счет качественных изменений высказываний учащихся: увеличения доли самостоятельности в выборе языковых средств и содержания

сообщений; выражения собственного мнения по поводу прочитанного, услышанного или увиденного за счет обязательного лексического минимума.

Как мы уже писали выше, требования к уровню владения устной речью в вузе высокие, материал, на основе которого предлагается вести общение, серьезен и объемен, поэтому трудно выделить систему упражнений, показывающих, как привести студента к конечному уровню владения устной речью, несмотря на то, что в учебниках предлагаются содержательные опоры для устных высказываний. Авторы лишь конкретно определили место для работы над развитием умений вести беседу-урок. Анализ рекомендуемых домашних заданий показал, что в домашних условиях работа над устной речью носит подготовительный характер. Это можно объяснить, во-первых, тем, что реальные или приближенные к реальным условия иноязычного общения, в которых должна совершенствоваться устная речь, создаются на уроке иностранного языка; во-вторых, если предположить, что в вузе следует требовать от студентов только неподготовленной, продуктивной речи, то ситуации речевого общения, стимулирующие речь в учебных условиях, возникают под управлением преподавателя на занятиях.

Эти и многие другие вопросы стимулируют поиск резервов времени и возможностей учащимся общаться на иностранном языке в устной форме, рациональной организации такого общения.

Публикации по теме особенности устной речи, а также монографические исследования трактуют устную речь на старшем этапе обучения как наиболее приближенную к естественной речи. Это означает, что устная речь является не просто описанием, повествованием и рассуждением (как допускалось на младшей ступени обучения), а органическим их слиянием и содержит элементы доказательства, оценки, собственного мнения. Эта особенность устной речи (назовем ее первой) накладывает отпечаток на языковой и речевой материал, необходимый для организации устного общения. Учитывая тот факт, что общение происходит на материале, усвоенном активно в предыдущие годы обучения и согласно законам человеческой памяти отчасти забытом, необходимо обеспечить его повторение.

Второй особенностью устной речи, которую следует учитывать в обучении, является ее продуктивность. Здесь следует напомнить, что разговор идет об условной продукции, так как в связи с элементарным уровнем языковой компетенции учащийся использует для выражения собственных мыслей так называемые "мысли-воспоминания" (П. Блонский). Но перенося известный языковой материал в новые ситуации общения, комбинируя изученные речевые образцы для достижения новой цели, студент затрачивает определенные усилия и энергию, характерные для реального творчества, реальной продукции. Продуктивный характер тематических высказываний определил место наиболее интенсивной

работы над устной речью – занятие, где преподаватель выступает как источник информации и совместно с учащимися как партнер по коммуникации; под его управлением ведутся дискуссии, обмены мнениями, впечатлениями, споры и т.д. Продуктивность устной речи в силу ее условности предъявляет преподавателю высокие требования: он должен осмыслить рекомендации авторов ФГОСов; продумать последовательность, количество и качество опор (вербального и иллюстративного характера) как временной, но необходимой подсказки для организации посильного для каждого студента участия в устном общении по теме (ситуации); время и место работы над устной речью в рамках урока.

Продуктивность устной речи определяет третью особенность данного вида речевой деятельности: учебный текст как образец диалогической или монологической речи служит не столько основой для пересказа, сколько средством, поводом, стимулом для общения. Цитирование или трансформированное изложение прослушанного или прочитанного текста используются для доказательства, подтверждения правоты своих мыслей, опровержения мыслей собеседника. Поэтому при работе со зрительными или аудитивными материалами преподаватель должен видеть перспективу использования отдельных смысловых кусков текстового материала в устной доказательной речи и ориентировать учащихся на создание "фактического текстового резерва".

Четвертой особенностью устной речи является ее личностный характер. В процессе общения обсуждаются события, происходящие в жизни студентов, в вузе, городе (области), стране (мире), в политической и культурной жизни нашей страны. Такая особенность устной речи обуславливает достаточное количество проблемных, дискуссионных вопросов, заданий, ибо только они могут служить тем внешним мотивом деятельности, который при умелом руководстве преподавателя преобразуется во внутреннюю потребность говорения на иностранном языке. Личностный характер общения обязывает обеспечить учащихся лексикой индивидуального пользования, объем которой не регламентируется программой, он будет разным для каждого студента. Так как источниками "индивидуального лексического пласта" служат тексты для чтения и аудирования, русско-иностранные словари, а также сам преподаватель, возникает необходимость продуманно фиксировать накопленный материал и обеспечить его повторяемость в устных высказываниях учащихся.

Перечисленные основные особенности устной речи определяют специфику работы над темой на первом курсе технического вуза.

Работа над устной темой на занятии включает предположительно три этапа: подготовительный, или репродуктивный; репродуктивно-продуктивный и продуктивный.

Целью подготовительного этапа является введение учащихся в устную тему путем повторения необходимого лексико-грамматического материала,

предъявляемого в виде печатного или аудитивного текста. Текст может быть заимствован из какого-либо источника или специально составлен преподавателем. Например, при изучении темы "About Myself" в качестве речевой подготовки студентами можно предложить прослушать записанный текст, содержащий необходимую для общения лексику:

"The boy was born in Argentina in 1928 in the family of a farmer. He was serious and clever. Even as a child he was interested in books, travel and chess. He liked to read novels about heroic deeds, about the struggle for peace and freedom. His favorite author was P. Neruda, he knew many of his poems by heart and often recited them.

In 1946 the boy entered a Medical College and took part in the progressive students' movement. Though his health was not good he made long and difficult trips round his country because he wanted to see the life of people with his own eyes. During these trips he worked as a doctor, a sailor, a docker.

When he was 27 years old he met F. Castro, entered his revolutionary detachment and took an active part in the struggle for the freedom of Cuba. He was wounded more than once in various battles but never left his friends. When Cuba won freedom he became a member of its revolutionary government.

His revolutionary activities took him from Cuba to Bolivia where he joined the Bolivian partisans. He was wounded, captured and killed near the village of Iger.

Now his name is known not only in Latin America. He is a hero in many countries. People admire his courage. His book "Bolivian Diary" is popular in the whole revolutionary world".

Работа на первом этапе проводится обычно в начале занятия в такой последовательности: ориентирующее замечание, снятие трудностей (языковых и смысловых), аудирование с определенным заданием и проверка понимания. В ориентирующем замечании сообщаются вид учебной деятельности и задание учащимся: "I'd like you to listen to a story about a revolutionary of our days. Listen to the speaker carefully and give the revolutionary's name".

В данном случае задание направлено на развитие смысловой догадки и является проблемным. Оно рассчитано на проверку общего понимания прослушанного текста.

По нормативным требованиям в аудитивном тексте могут содержаться до 3 % незнакомых слов, о значении которых студенты догадываются по контексту. При слабой подготовке группы некоторые слова или словосочетания могут быть записаны на доске и переведены, с тем, чтобы не создавать "психологического барьера" при аудировании. Фонетические трудности преподаватель снимает так: хором и индивидуально произносятся имена собственные, географические названия и т.д.

После того как студенты прослушали задание и текст, преподавателю рекомендуется проверить правильность понимания общего содержания

текста (в нашем случае – назвать имя героя). Для контроля понимания деталей текста и попутно для восстановления в памяти учащихся слов, относящихся к теме "About Myself", можно предложить такие контрольно-обучающие упражнения:

1. Ответьте на проблемные вопросы преподавателя.

Now I'd like you to answer the questions. Keep close to the text. You may use the props given on the board.

На доске написаны слова и выражения:

a) was interested in ...; liked to read; favorite author was ...;

b) students' movement; trips round the country; as a doctor; a sailor; a docker;

c) entered revolutionary detachment. He was wounded more than once ...

Was E.Che Guevara serious and clever? How do you know?

Was he active and industrious? How do you know?

Was he brave? How do you know?

Was he just? How do you know?

2. Восстановите ситуацию из текста по предложению, данному преподавателем.

Now I'd like to see how well you remember E. Che Guevara's biography. I want you to listen to a sentence, think back and give us the situation from the text in which it is used.

The boy was serious and clever.

During these trips he worked as a doctor, a sailor, a docker.

When Cuba won freedom he became a member of its revolutionary government.

He was wounded, captured and killed near the village of Iger.

3. Подтвердите или опровергните высказывания преподавателя.

Now I'll tell you what I think about E. Che Guevara's character. If you think the same tell me you agree with me. If you don't think the same, say the opposite. Show that you are right. You may use the props if you need them.

E. Che Guevara was a well-read person.

He was not an athlete at all.

He was passive in life.

I could call him a real comrade.

I could say that he was a courageous man.

Именно при проверке отдельных деталей содержания текста обеспечивается повторяемость тематической лексики и определяется необходимый индивидуальный словарь.

Используя аудирование как средство для развития устной речи, можно предложить учащимся после второго прослушивания текста пересказать его содержание. Помощь преподавателя состоит в том, чтобы подсказать те смысловые куски из текста, которые потом можно цитировать для доказательства правильности своих мыслей.

I want you to listen to the story about E. Che Guevara a second time. Listen carefully, I'd like you to say why people admire his courage. You may use the following: active – деятельный, brave – храбрый, courageous – храбрый, смелый, independent – самостоятельный, industrious – трудолюбивый, a real comrade – настоящий товарищ, clever – умный, just – справедливый.

Цель второго, репродуктивно-продуктивного этапа работы над устной темой - тренировка учащихся в определении черт характера человека на основе его действий, поступков. Этому способствуют короткие тексты, микротексты, составленные самим преподавателем. Опорные тексты в данном случае не являются материалом для пересказа учащимися, они служат подтверждением тех или иных качеств человека, названных студентом. На данном этапе большую помощь оказывает иллюстративная наглядность, она дает двойную подсказку учащимся, так как описание картинки преподавателем активизирует их слуховую память, а показ ее – зрительную.

На репродуктивно-продуктивном этапе наиболее эффективными нам представляются такие упражнения:

I'd like you to listen (read) to a story about ... and describe the ...'s character.

I want you to look at the picture of N. Listen to my description of N. and say whether I am right or wrong. Show us why you are right.

I'd like to tell you an episode from my friend's life and you are to describe his character.

I want you to remember a Russian fairy-tale about three mothers, their three sons and an old man and say why the old man saw only one son.

I am going to describe a famous person. Listen to me carefully. Try to name him. Show us why you are right.

Все упражнения данного этапа выполняются со зрительными или слуховыми опорами, их количество определяется преподавателем в зависимости от языковой подготовки группы.

Продуктивный этап работы над устной речью по теме ориентирует учащихся на относительно свободную речь. Студент самостоятельно высказывается по теме. Он произвольно выбирает форму изложения в соответствии со своей языковой компетенцией. Преподаватель может помочь лишь в выборе содержания и только в исключительных случаях.

На данном этапе желательно, чтобы учащийся высказал свое суждение о героях рассказа, книги, фильма, сравнил характеры и поступки людей, охарактеризовал своих товарищей и т.п. Например:

I'd like you to tell us why the young people want to be like ...

I'd like you to say why you've elected N. a manager of the group.

I want you to describe your best friend and say why he is your friend.

Persuade us to read a book about N. I'd like you to describe the main heroes of the book (film) and say who you want to be like. Why?

I want you to say what friend you'd like to have and why.

Определение качественных характеристик устной речи в вузе, четкая организация работы над устной темой помогут, как нам представляется, интенсифицировать процесс совершенствования навыков и умений студентов в говорении на уроке иностранного языка.

Прошло то время, когда Интернет считался то великим благом, то величайшим злом. Сейчас Интернет стал необходимым инструментом для работы людей многих специальностей, а для преподавателей иностранных языков это способ повысить эффективность работы во много раз.

Одной из очень эффективных технологий передачи информации в сети стал podcasts. Podcasts особенно эффективны для обучения говорению и аудированию.

Podcasts становятся все более популярной технологией. Изначально роль podcasts была в основном развлекательной, но вскоре представители профессионального сообщества преподавателей иностранного языка и репетиторов осознали все преимущества podcasts для обучения английскому языку. Многие методисты отмечают, что podcasts представляются особенно продуктивным педагогическим средством для обучения аудированию и говорению.

Podcasts – это аудио- или видеопрограммы, выложенные в Интернет и доступные для прослушивания или просмотра пользователями. Новые эпизоды (podcasts) можно прослушивать собственно в Интернете, либо загружать их в mp3-плееры или iPod.

Podcasts, доступные в Сети, можно разделить на две группы: "radio podcasts" и "independent podcasts". В radio podcasts представлены уже озвученные в эфире радиопрограммы, например, коллекции программ BBC. В independent podcasts пользователей представлены файлы, записанные конкретными специалистами или организациями.

Именно independent podcasts наиболее важны для преподавания английского языка, так как разнообразие интересов людей, создающих эти программы, приводит к появлению podcasts для разных групп изучающих английский язык. Кроме того, учащиеся самостоятельно могут создавать подобные podcasts при помощи очень простых и бесплатных программ аудиозаписи, таких как Audacity, а широкое распространение mp3-плееров и iPodов в сочетании с технологией podcasts позволяет сделать процесс изучения английского языка непрерывным и лично ориентированным.

Преподаватели английского языка как иностранного могут искать podcasts в Сети тремя способами.

Во-первых, на сайтах, представляющих собрания podcasts на разные темы. Для отбора подходящих программ в строке ввода следует набрать ключевое слово, например, "ELT", "ESL", "TESOL", "English" и т.д.

Во-вторых, можно пользоваться сайтами, содержащими только образовательные podcasts. И, наконец, существуют веб-страницы, содержащие podcasts исключительно для изучения английского языка как иностранного.

Содержание podcasts, связанных с изучением английского языка как иностранного, разнообразно. Представляется необходимым выделить следующие категории podcasts на основе содержания:

Podcasts, направленные на развитие умений аудирования. Программы включают традиционные задания по аудированию.

Podcasts, служащие основой для проведения занятий по английскому. Аудиофайлы данного типа рассчитаны на работу с ними в течение целого занятия и обычно сопровождаются раздаточным материалом и планом урока.

Podcasts для работы с лексическим материалом. Настоящий вид файлов очень популярен, вероятно из-за простоты их разработки: автор просто выбирает слово, словосочетание или идиому, объясняет значение и наполняет текст примерами функционирования рассматриваемой лексической единицы в английском языке.

Podcasts, сопровождающиеся вторичным текстом. Конспект аудиофайла может быть использован для опоры во время прослушивания.

Podcasts-шутки. Такие файлы содержат записи шуток, которые, как известно, не только делают изучение английского языка более интересным, но и стимулируют учащихся к особо внимательному прослушиванию текстов-шутки, основанных в основном на языковой игре.

Podcasts-песни. Настоящие файлы содержат песни, специально отобранные для изучения английского языка как иностранного.

Podcasts, развивающие фонетику. Программы данного вида направлены на отработку произношения английских звуков, постановку фразового ударения.

Podcasts-рассказы. Это записи – рассказы, прочитанные вслух, некоторые из которых сопровождаются заданиями на проверку понимания прослушанного.

Podcasts – это не только инструмент для развития умений аудирования, но и средство улучшения умений говорения: пользователи, интересующиеся английским языком как иностранным, могут самостоятельно создавать podcasts и размещать их в Сети.

Прежде всего, преподаватели английского языка как иностранного могут записывать podcasts для своих учеников. Это позволяет учителям выйти за рамки классно-урочной системы в преподавании английского языка.

Исследователи считают, что возможность самостоятельно записывать podcasts важна изучающим английский язык для развития умений говорения.

В современном мире общедоступных информационных технологий учащимся очень просто с технической точки зрения записывать общеобразовательные podcasts. Чтобы помочь ученикам создать podcasts, преподаватель может дать им следующие рекомендации:

Зарегистрируйте блог и размещайте на нем podcasts всей группы.

Создайте аккаунт для размещения podcasts группы на специальном сайте.

В группе создайте одну учетную запись и пароль к ней.

Загружайте mp3-файлы на блог или на сайт podcasts.

Преподаватель, в свою очередь, должен разрабатывать задания, подталкивающие учащихся отвечать на podcasts друг друга.

Podcasts, однажды размещенные в Сети, доступны всем пользователям Интернета в любой точке мира. Это означает, что учащиеся создают podcasts не для прослушивания в классной комнате, а для обширной аудитории. Именно это и является основным мотивирующим фактором изучения английского языка. Кроме того, при записи podcasts учащиеся уделяют больше внимания произношению, отбору верных лексических и грамматических единиц. Технология представляет новые возможности для организации разноуровневого обучения в группах. Ученики, испытывающие неуверенность во время беседы на иностранном языке "лицом к лицу", чувствуют себя свободней при записи podcasts.

Для развития умений говорения при помощи технологии podcasts можно использовать следующие типы заданий:

Чтение вслух.

Высказывание своего мнения по поводу содержания аудиозаписи.

Обсуждение содержания podcasts.

Создание устного дневника.

Презентация результатов группового проекта.

Устное реферирование письменного текста.

Ролевые игры.

Итак, новая информационная технология podcasts имеет большой потенциал как в сфере образования в целом, так и для обучения английскому языку как иностранному, в частности.

В современной высшей школе резко снижена сетка аудиторных практических часов по иностранному языку, вместе с тем требования к владению иностранным языком повышаются. Чтобы выйти из этой дилеммы, исходя из 30-летнего опыта преподавания иностранного языка в вузе, авторы пришли к выводу, что действенным способом повышения эффективности урока может стать его самоанализ. Особенно это важно для молодых начинающих педагогов.

Схема анализа урока дает возможность педагогу при планировании уроков обратить внимание на отдельные детали и элементы этапов урока, соответствующие новым ФГОСам и технологическим картам.

Схема состоит из восьми пунктов:

I. Организация начала урока.

II. Ознакомление с новым языковым материалом.

III. Отработка ЛЕ.

- IV. Использование новых ЛЕ.
 - V. Развитие навыков аудирования.
 - VI. Работа с учебником.
 - VII. Объяснение домашнего задания.
 - VIII. Организация конца урока
- Теперь рассмотрим каждый этап в отдельности.

I. Организация начала урока.

Готова ли группа к занятиям?

1. Когда и как преподаватель ознакомил студентов с основными задачами урока?

2. Какова связь этого урока с предыдущим по целевой установке и языковому материалу?

3. Как студенты были организованы на выполнение планируемых видов работы?

4. В какой форме проводилась речевая или фонетическая зарядка, какова их цель и связь с последующими этапами урока?

5. Использовалась ли наглядность при проведении зарядки?

6. Какой характер носила зарядка: управляемый или самостоятельный?

7. Как можно еще начать урок?

II. Ознакомление с новым языковым материалом.

1. Сколько лексических единиц (ЛЕ) и модельных фраз (МФ) вводилось на уроке?

2. Правильно ли были выбраны пути семантизации на данном уроке (контекст, наглядность, синонимы, антонимы, перевод, конкретная ситуация)?

3. Как работал преподаватель над расширением филологического кругозора студентов в процессе работы над словом?

4. Как преподаватель проверял понимание студентами нового учебного материала (показ предмета на картинке, выполнение действия, вопросы, перевод)?

5. Какие виды наглядности использовались на уроке (картины, речевые образцы на доске и др.)?

6. Насколько умело преподаватель использовал на занятии наглядные пособия (качество наглядных пособий, темп их демонстрации, их вербальное сопровождение)?

7. Как преподаватель поддерживал внимание группы в целом и внимание отдельных студентов?

III. Отработка МФ и ЛЭ.

Как студенты усваивали новый материал урока?

Как контролировалось усвоение лексики (грамматики)? Употреблялись ли новые ЛЕ в разноструктурных предложениях?

Создал ли преподаватель необходимую мотивацию для использования новых ЛЕ в речи? Какими способами (картинки простые, ситуативные,

комплексные картинные таблицы, серии картин, раздаточный материал без языковых опор, интерактивная доска)?

Были ли трудности в усвоении нового материала? Какие пути их преодоления вы можете предложить?

Какие режимы работы использовались на данном уроке при отработке структурного оформления высказывания на уровне предложения?

IV. Использование новых ЛЕ.

1. Какие режимы работы использовались преподавателем при работе над вопросо-ответными единствами?

2. Какие типы реплик употреблялись студентами на уроке (просьба, приказание, приглашение, уточнение, дополнение)?

3. Была ли четкой и целенаправленной формулировка заданий к упражнениям?

4. Были ли адекватны действия студентов при выполнении упражнений, формулировке задания?

5. Использовались ли учебные диалоги и игровые моменты на данном уроке?

6. Какие ситуации использовались на уроке (учебные, реальные, вызывали ли они интерес студентов, учитывали ли их жизненный опыт и языковые возможности)?

7. Какие виды работы над диалогом представлены на данном этапе урока (учебный диалог, управляемый, по образцу, данному преподавателем, самостоятельный диалог)?

8. Использовались ли аудиовизуальные средства на данном этапе? С какой целью (для стимулирования начала диалога, для подсказки содержания диалога, для соблюдения логики изложения)?

9. Соответствовала ли диалогическая речь студентов на данном уроке программным требованиям (критерии диалогической речи: ситуативность, коммуникативная быстрота реакции, обращенность, инициативность, эмоциональная окрашенность реплик, логичность высказывания, его объем)?

10. Как исправлялись допущенные ошибки?

11. Какие виды работы над монологической речью представлены на данном уроке (связное высказывание по схемам, микромонолог по образцу, по ситуации, по теме, рассказы по картине)?

12. Были ли на данном уроке самостоятельные высказывания студентов (по новой картине, по ситуации, по теме, передача своими словами прослушанного или прочитанного текста)?

13. Соответствовали ли монологические высказывания студентов программным требованиям (критерии монологической речи: композиция, логика, темп, объем, разноструктурность, смысловая законченность)?

14. Уделял ли преподаватель внимание правильности фонетической стороны речи студентов (интонация, логическое ударение, ритм)?

15. Какие пособия использовались на данном этапе, правильность их использования?

16. Как преподаватель поддерживал интерес студентов на данном этапе?

17. Как преподаватель привлекал внимание группы к ответам товарищей?

18. Какие нравственные черты личности воспитывались на данном этапе?

V. Развитие навыков аудирования.

1. Какие неспециальные упражнения использовались на уроке для развития навыков аудирования (воспроизведение прослушанных МФ и ЛЕ, вопросы, учебные диалоги, микрорассказы товарищей и т.д.)?

2. Какие тексты использовались для целенаправленного обучения аудированию (построенные на знакомом языковом материале, содержащие незнакомые слова)?

3. Какова информативная ценность аудиоматериала, доступность, воспитательная направленность?

4. Как предъявлялся аудиоматериал на занятии (речь преподавателя, звукозапись)?

5. Были ли даны предваряющие задания? Какие?

6. Как контролировалось понимание прослушанного материала?

7. Развивал ли преподаватель на данном этапе языковую догадку студентов?

8. Что выяснял преподаватель в ходе контроля (точность понимания всего текста или понимание общего содержания прослушанного)?

9. Испытывали ли студенты трудности при аудировании? Почему?

10. Какие пути их преодоления вы можете предложить?

VI. Работа с учебником.

1. Четко ли была определена целевая установка для чтения?

2. На каком материале отрабатывалась техника чтения вслух (на основе образца, самостоятельное чтение разноструктурных моделей, чтение тематических текстов)?

3. Как исправлялись ошибки в чтении?

4. Как осуществлялось обучение чтению про себя?

5. Каково соотношение чтения вслух и про себя на данном уроке?

6. Как реализуются общеобразовательная и воспитательная цели в процессе работы над текстом?

7. Как бы вы провели воспитательный момент на базе этого текста?

8. Какие способы активизации мыслительной и речевой деятельности студентов использовал преподаватель (стимулы, упражнения на развитие догадки)?

9. Какие упражнения выбрал преподаватель для проверки понимания прочитанного, их методическая целесообразность?

10. Что контролировал преподаватель (скорость чтения, правильность фонетического и интонационного оформления текста, умение понимать читаемое)?

VII. Объяснение домашнего задания.

1. Как было объяснено домашнее задание?
2. Каково его содержание, объем, посильность для студентов?
3. Было ли подготовлено домашнее задание ходом урока?
4. Вызвало ли домашнее задание интерес студентов?
5. Послужит ли оно базой для работы на следующем уроке?
6. Были ли приняты во внимание индивидуальные особенности студентов?
7. Направлено ли домашнее задание на развитие навыков самостоятельной работы студентов (каких?), на упрочение знаний (каких?)?

8. Своевременно ли было дано домашнее задание?

VIII. Организация конца урока.

1. Были ли сделаны выводы в конце урока?
2. Организованно ли прошло окончание урока?
3. Были ли сообщены оценки студентам и были ли они аргументированы?
4. Какова объективность и воспитательная направленность оценок, поставленных на данном уроке?

Данную схему рекомендуется использовать как при составлении плана предстоящего урока, так и при анализе проведенного урока. Можно анализировать по схеме все занятие или его отдельные этапы, либо анализировать письменно фрагменты занятия и разработать свой вариант их проведения с учетом допущенных на нем ошибок.

Пользуясь данной схемой для составления планов занятий можно значительно быстрее овладеть механизмом планирования.

Чтобы научиться обобщать и делать выводы по занятию в целом, предлагаем следующие вопросы:

1. Что дало студентам занятие в смысле образовательном и воспитательном, в приобретении практических навыков, навыков самостоятельной работы?

2. Какие причины мешали выполнить поставленные задачи (игнорирование преподавателем конкретных условий обучения, недооценка трудностей учебного материала, недостаточный уровень методической подготовленности преподавателя)?

3. Сколько времени затрачено на различные формы работы: групповую, парную, индивидуальную, по цепочке, хоровую? Было ли одновременное говорение?

4. Было ли потеряно время на уроке (где? когда)? Что надо было предпринять, чтобы избежать этого?

5. Какие возможности привития интереса к иностранному языку были упущены на уроке?

6. Что вы можете предложить для устранения замеченных недостатков?

7. Как проводилась работа со слабо подготовленными и с хорошо подготовленными студентами?

8. Каково было соотношение речи преподавателя и студентов?

9. Что вы можете сказать о дидактических материалах, используемых на уроке (научно-методическая выдержанность, образность, эмоциональность, доступность)?

10. Использовался ли дополнительный материал на занятии? Какова его образовательная и воспитательная ценность?

11. Что следует учесть при планировании следующего занятия?

Кроме того, следует обратить внимание на профессиональные (личностные) качества преподавателя и проанализировать следующее:

– методическую и педагогическую реакцию преподавателя в связи с обстоятельствами, возникшими на уроке (умение перестраиваться в связи с трудностью материала, непониманием студентов, с их неподготовленностью к занятию);

– проявление индивидуальности преподавателя, его взаимоотношения с группой;

– культуру речи преподавателя, способность увлечь аудиторию;

– умение преподавателя владеть аудиторией, поддерживать дисциплину и активность на протяжении всего занятия;

– педагогический такт преподавателя (умение слушать студента и т.п.);

– умение сочетать требовательность с добрым отношением к студентам (индивидуальный подход).

Все вышеизложенное дает основание считать, что данная схема для анализа занятия может стать одним из эффективных средств обучения практической деятельности преподавателя.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, мы рассмотрели некоторые из распространенных методических приемов реализации коммуникативного подхода в обучении иноязычной речи. Эти приемы свидетельствуют о том, что в распоряжении творчески работающего преподавателя имеются большие резервы для стимулирования интереса студентов к обучению иностранному языку и повышению качества обучения данному предмету.

В связи с изменением отношения студентов технических вузов к изучению иностранных языков полностью изменился подход к их преподаванию в вузах России. Задачи повышения активности, сознательности, самостоятельности и творчества студентов в процессе обучения английскому языку как иностранному приобрели особую значимость. Известно, что небезразлично, как обучающиеся овладевают иностранным языком: путем ли механического заучивания, простой передачи знаний от преподавателя к студенту в готовом виде, т.е. учитывая многочисленные единичные факты языка, или же приучаются с первых дней занятий к обобщениям, собственным выводам на основе понимания закономерностей функционирования языка и его реализации в речи, т.е. на основе коммуникативного подхода к изучению языка.

На кафедре иностранных языков в ПГУАС в течение десяти лет осуществляется обучение английскому языку на коммуникативной основе по учебникам английского языка британской фирмы "Longman", построенное на коммуникативном подходе к изучению английского языка по дополнительной квалификации "Переводчик в сфере профессиональной квалификации". Результатом обучения английскому языку стало развитие умения самостоятельно порождать и понимать высказывания на английском языке в постоянно меняющихся на занятиях ситуациях, создаваемых преподавателем.

Другими словами, чтобы сформулировать учебные цели, повысить мотивацию к усвоению иностранного языка, способствовать сознательному и произвольному отбору языковых средств в соответствии с поставленной коммуникативной задачей и научить студентов обобщать языковые закономерности, процесс усвоения английского языка был организован как процесс решения коммуникативных задач.

Важно также, что последовательный анализ ситуаций и постановка коммуникативных (учебных) задач создают мотивационную основу для овладения языковыми средствами, необходимость усвоения которых определяется самими студентами. Но, чтобы студенты приобрели способность произвольно подчинять выбор языковых средств условиям и целям общения на иностранном языке, недостаточно научить их ориентироваться в ситуации и речевом действии. В процессе говорения на иностранном языке возникает еще необходимость формирования речевых операций, так

как каждое речевое действие включает обязательно лексическое, грамматическое и фонетическое оформление высказывания. И этим видам речевой деятельности также успешно обучаются студенты с помощью новых учебных комплексов фирмы "Лонгман", так как кроме учебника и рабочей тетради, в комплект входят компакт диски с аутентичными записями и DVD с видеороликами..

При такой организации педагогического процесса повысилась не только эффективность обучения английскому языку, но и в значительной степени интенсифицировался процесс обучения.

Как показала практика, программный материал по английскому языку при использовании учебников фирмы "Лонгман" усваивается студентами быстрее и прочнее. Кроме того, они усваивают гораздо больший объем дополнительной лексики, связанный с реалиями англоязычных стран, так как в учебниках много интересных и познавательных текстов о жизни в Англии, США, Австралии, Новой Зеландии.

В течение последних лет студенты, сдававшие экзамены по английскому языку, продемонстрировали хорошие речевые навыки и умения: свободное понимание иноязычной речи, высокий темп речи на иностранном языке, значительно больший объем высказываний, чем предусмотрено программой.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вопросы интенсификации обучения иностранным языкам в школе [Текст]: сб. ст.; редактор-составитель А.Ю. Горячева. – Вып.2. – М.: Просвещение, 1980. – С.52-59.
2. Выбор методов обучения в средней школе [Текст]; под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1981.
3. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский // Собр. соч. – М., 1982. – Т.2. – 134 с.
4. Гринцова, О.В. Реализация коммуникативного подхода в обучении английскому языку в техническом вузе [Текст]: моногр. / О.В. Гринцова, Н.В. Солманидина. – Пенза: ПГУАС, 2012. – 120 с.
5. Гринцова, О.В. Курс английского языка для магистрантов [Текст]: учеб. пособие / О.В. Гринцова, Н.В. Солманидина. – Пенза: ПГУАС, 2013. – 223 с.
6. Гринцова, О.В. Практический курс английского языка для магистрантов, аспирантов и соискателей [Текст]: учеб. пособие / О.В. Гринцова, Н.В. Солманидина. – Пенза: ПГУАС, 2014. – 200 с.
7. Горбунова, В.С. Основы коммуникации в условиях билингвизма [Текст] / В.С. Горбунова, В.Н. Смирнова, Н.В. Солманидина // Современные направления в лингвистике и преподавании языков: материалы междунар. науч.-практ. конф.; под ред. Т.Н. Дубровской, Е.В. Китаевой. – Т.1. – М: МНЭПУ (Пензенский филиал), 2008. – 194 с.
8. Денисова, Л.Г. Snowball English [Текст] / Л.Г. Денисова, С.М. Мезенин. – М.: Просвещение, 2000.
9. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке [Текст] / И.А. Зимняя. – М., 1989. – 222 с.
10. Колкер, Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку [Текст] / Я.М. Колкер. – М., 2000.
11. Коммуникативность обучения в практику школы [Текст] / под ред. Е.И. Пассова. – М.: Просвещение, 1985.
12. Крутецкий, В.А. Проблемы формирования и развития способностей [Текст] / В.А. Крутецкий // Вопросы психологии. – 1972. – № 2. – С.6.
13. Лейтис, Н.С. Одаренные дети [Текст] / Н.С. Лейтис // Психология индивидуальных различий. Тенеты. – М., 1982. – С.142.
14. Леонтьев, А.А. Педагогическая психология общения [Текст] / А.А. Леонтьев. – Тарту, 1974. – С.17-19, 22.

15. Липкина, А.И. Психологический анализ труда, вложенного в учение [Текст] / А.И. Липкина // Вопросы психологии. – 1983. – №6. – С.35-42.
16. Мильруд, Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам [Текст] / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – №5.
17. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст] / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
18. Рахманина, М.Б. Типология методов обучения иностранным языкам [Текст] / М.Б. Рахманина. – М., 1998.
19. Рахманов, И.В. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв. [Текст] / И.В. Рахманов. – М., 1972.
20. Риверс Методика преподавания иностранных языков за рубежом [Текст] / Риверс. – М., 1976. – С. 233.
21. Рубинштейн С.П. Проблема способностей и вопросы психологической теории [Текст] / С.П. Рубинштейн // Психология индивидуальных различий. Тексты. – М., 1982. – С.67-68.
22. Солманидина, Н.В. Самоанализ урока английского языка в вузе [Текст] / Н.В. Солманидина, О.В. Гринцова // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2014. – Вып. 27.
23. Солманидина, Н.В. Письменные работы как средство контроля и оценки знаний студентов по иностранному языку в техническом вузе [Текст] / Н.В. Солманидина, О.В. Гринцова // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2014. – Вып. 27.
24. Солманидина, Н.В. Определение роли коммуникативных упражнений в процессе обучения иностранному языку [Текст] / Н.В. Солманидина, О.В. Гринцова // Иностранные языки в высшей школе: методика преподавания, инновации, перспективы развития: материалы междунар. конф. – 2013. – 283 с.
25. Солманидина, Н.В. Профессионально-значимые умения преподавателя иностранного языка при коммуникативном подходе к обучению [Текст] / Н.В. Солманидина, О.В. Гринцова; материалы междунар. конф. – 2013. – 283 с.
26. Солманидина, В.Ю. Практические приемы реализации коммуникативного подхода к обучению иностранному языку [Текст] / В.Ю. Солманидина, Н.В. Солманидина // Иностранные языки в 21 веке: актуальные вопросы лингвистики, теории перевода и методики преподавания иностранных языков: материалы 3-й Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 75-летию создания Педагогического ин-та им. В.Г. Белинского и историко-

филологического факультета Пензенского гос. ун-та / под общ. ред. Ю.А. Шурыгиной. – Пенза: ГУМНИЦ ПГУ, 2014. – 210 с.

27. Теплов, Б.М. Способности и одаренность [Текст] / Б.М. Теплов // Психология индивидуальных различий. Тексты. – М., 1982. – С. 129-130.

28. Толстой, Л.Н. Общение замечания для учителя [Текст] / Л.Н. Толстой // Педагогические сочинения. – М., 1953. – С.34.

29. Bonamy D. English for Technical Students. – М.: Высшая школа, 1994.

30. Byrne D., Teaching Oral English London. – 1976.

31. Shells, Joe, Communication in the modern languages classroom. – Strasbourg^ Council of Europe Press. – 1993.

32. Communication in the modern languages classroom | By Joe Sheils. Strasbourg : Council of Europe Press, 1993.

33. Farrell. M. Ceriani R., Rossi E. The World of English Longman Group Limited. – 1995.

34. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching // London. – 1983.

35. Jobbings, D. Exploiting the educational potential of podcasting // Retrieved. – January 17, 2007.

36. Jones, L. Eight Simulations // - Cambridge. – 1975.

37. Каминская, Л. Business before Pleasure. – М.: Научно-образовательный центр "Школа Китайгородской", 1993.

38. Learning and teaching modern languages for communication. – Strasbourg: Council of Europe Press, 1988.

39. Leech, G. A Communicative Grammar of English // - Longman London and New York. – 1994.

40. Lamb, M. Factions and Fiction: Exercises for Role Play //– Oxford. – 1982.

41. Littlewood . W. Communicative Language Teaching // Cambridge. – 1981.

42. Littlewood, W. Role Performance and Language Teaching // International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. - 1975. Vol. 13. No. 3.

43. Lynch, M. It is Your Choice// London. – 1977.

44. Modern Languages: 1971 – 1981. – Strasbourg: Council of Europe Press, 1988.

45. Revell, M. Teaching Techniques for Communicative English // London. – 1979.

46. Rivers, Wilga H. *Communicating Naturally in a Second Language: Theory and Practice in Language Teaching*. // Cambridge. - 1983.
47. Shaw, M. Load up your iPods, children. // *Times Educational Supplement*. – 2005.
48. Stanley, G. Podcasting: Audio on the Internet comes of age// Retrieved. – January 17, 2007.
49. Sturtrige , G. *Role Play and Simulations // Communication in the Classroom*. – Harlow. - 1981.
50. Swan, M. *Practical English Usage // - Oxford University Press*. – 1980.
51. Taylor, J., Walford, R. *Simulation in the classroom // - Harmondsworth*. – 1972.
52. Thomas, A. M. *Classroom Interaction // - Oxford*. – 1987.
53. *Threshold Levels 1990 - Strasburg: Council of Europe Press, 1991*.
54. Watcyn-Jones, P. *Act English //- Harmondsworth*. – 1978.
55. Watcyn-Jones, P. *Impact: English for Social Interaction // Harmondsworth*. – 1979.
56. Wilkins, D. *National Syllabuses // London*. – 1976.
57. Warlick, D. *Podcasting Technology & Learning // London*. – 2005.
58. *Wastage, 1990. - Strasburg: Council of Europe Press, 1991*.

О Г Л А В Л Е Н И Е

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
ВВЕДЕНИЕ	5
1. КОММУНИКАТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	7
1.1. Понятие интенсивной методики	7
1.2. Акт общения как коммуникативная единица.....	24
1.3. Принципы реализации коммуникативного обучения иностранному языку	32
1.4. Объективно существующая иноязычная информационная среда.....	50
1.5. Развитие иноязычных способностей как основа обучения иностранному языку	63
2. ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	70
2.1. Методология коммуникативного обучения иностранному языку	70
2.2. Профессиональные умения преподавателя иностранного языка при коммуникативном подходе к обучению ..	78
2.3. Практические приемы реализации коммуникативного подхода в обучении иностранному языку.....	97
2.4. Устная речь как важнейший компонент коммуникативного обучения иностранному языку	120
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	136
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	138

Научное издание

Гринцова Ольга Васильевна
Солманидина Наталья Викторовна

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.
КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД
Монография

В авторской редакции
Верстка Н.В. Кучина

Подписано в печать 25.02.2015. Формат 60x84/16.
Бумага офисная "Снегурочка". Печать на ризографе.
Усл.печ.л. 8,37. Уч.-изд.л. 9,0. Тираж 500 экз. 1-й завод 100 экз.
Заказ № 72.

Издательство ПГУАС.
440028, г. Пенза, ул. Германа Титова, 28