

Н.Д. Гальскова

СОВРЕМЕННАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ
**ИНОСТРАННЫМ
ЯЗЫКАМ**

Пособие для учителя

УДК 372.8+80
ББК 74.268.2
Г 17

Гальскова Н.Д.

Г 17 Современная методика обучения иностранным языкам:
Пособие для учителя. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: АРКТИ, 2003. —
192 с. (*Метод, биб-ка*).

ISBN 5-89415-290-9

Пособие освещает наиболее актуальные проблемы современной теории и практики обучения иностранным языкам, а также основные методические категории в контексте новой образовательной политики в этой области. Пособие адресовано учителям иностранных языков общеобразовательных учреждений различного типа, а также студентам языковых факультетов педагогических вузов.

УДК 372.8+80
ББК 74.268.2

ISBN 5-89415-290-9

©Гальскова Н.Д., 2003
©АРКТИ, 2003

ПРЕДИСЛОВИЕ

Процессы обновления в сфере обучения иностранным языкам в отечественной школе создают ситуацию, в которой педагогам предоставлены право и возможность самостоятельного выбора моделей построения курсов обучения предмету, учебных пособий и других обучающих средств. В этой ситуации необходимо подходить к решению ряда методических проблем с точки зрения активизации деятельности всех участников педагогического процесса и прежде всего — учителя. Именно учитель в новых условиях должен выбрать из множества методических систем ту, которая в большей степени соответствует современным педагогическим реалиям и конкретным условиям обучения иностранным языкам. Это положение в значительной мере и определило авторскую концепцию настоящего пособия, а именно: отказ от готовых методических «рецептов», жестко регламентирующих деятельность учителя в рамках конкретной методической системы, в пользу анализа современной ситуации обучения иностранным языкам в контексте общих проблем, стоящих перед обществом и школьным образованием в целом, а также с учетом современного уровня состояния методической науки и смежных с нею областей научных знаний.

В пособие, наряду с традиционно рассматриваемыми вопросами, включены такие, которые до настоящего времени не были предметом специального рассмотрения методистов. К последним относятся, в частности, вопросы о сущности понятия «иностраный язык», основных закономерностях усвоения языка и обучения предмету, о школьной языковой политике и др.

Автором предпринята попытка показать, по каким объективным законам развивается и функционирует современная система обучения иностранным языкам в отечественной школе. Конечно, мы отдаем себе отчет в том, что было бы ошибочным требовать от практикующего учителя умения свободно ориентироваться в теоретических основах обучения языку в учебных условиях — такой цели настоящее пособие не преследует. Но мы глубоко убеждены в том, что понимание учителем процессов, лежащих в основе функционирования и развития современной системы обучения иностранным языкам, будет способствовать выбору наиболее эффективного пути к достижению искомых результатов обучения. В реализации этой сложной задачи и заключается основная цель данной работы.

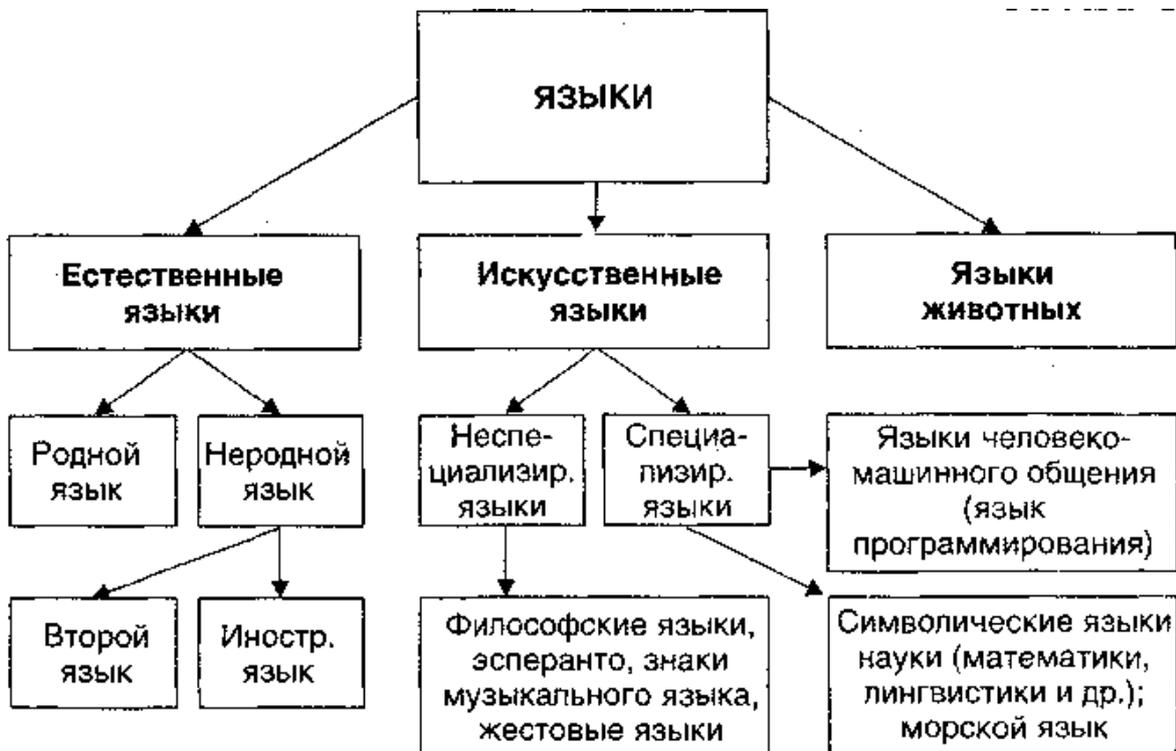
ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ В ШКОЛЕ

ПОНЯТИЯ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК», «ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ», «ОВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ», «ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА»

Что такое «иностранный язык»? Мы часто употребляем это понятие, но, к сожалению, редко задумываемся над его содержанием. Однако, чтобы правильно строить современный процесс обучения иностранному языку, необходимо знать, что есть иностранный язык и что следует понимать под обучением языку/овладением языком/изучением языка. Своё рассуждение мы начнем с того, как в науке трактуется понятие «язык».

Как известно, под языком понимают прежде всего естественный человеческий язык (в противопоставление искусственным языкам и языку животных — схема 1).

Схема 1



Возникновение и существование естественного языка неразрывно связано с возникновением и существованием человека — homo sapiens. «Язык вообще есть естественно (на определенной стадии развития человеческого общества) возникшая и закономерно развивающаяся семиотическая (знаковая) система <...>, обладающая свойством социальной предназначенности, — это система, существующая прежде всего не для отдельного индивида, а для определенного

социума» ([39], с. 604).

Искусственные языки, как «...знаковые системы, создаваемые для использования в тех областях, где применение естественного языка менее эффективно или невозможно» ([39], с. 201), не являются предметом нашего рассмотрения. Нас интересует иностранный язык (ИЯ), который выступает в качестве своеобразной альтернативы родному языку.

Но что следует понимать под родным языком? Как отмечает М.В. Дьячков, существуют различные, иногда противоречивые критерии определения родного языка ([26], с. 15). Оптимальным представляется критерий происхождения, согласно которому родной язык является тем языком, на котором мать начинает общаться с ребенком с момента его рождения и который усваивается им в какой-то мере еще в утробе. Понятие «родной язык» при выборе языка обучения в учебном учреждении адекватно заменяется понятием «основной функциональный язык», то есть язык, которым 5-6-летний ребенок владеет свободно. В некоторых случаях, особенно в многонациональном обществе, которым является Россия, основных функциональных языков может быть более одного. Это значит, что ребенок владеет несколькими языками практически в одинаковой степени, что делает весьма сложным разделение языков на родной и неродной.

Вновь обратившись к схеме 1, мы увидим, что неродной язык может быть представлен двумя вариантами: иностранным языком и вторым языком. Под ИЯ понимается язык, «...который изучается вне условий его естественного бытования, то есть в учебном процессе, и который не употребляется наряду с первым (родным. — *Н. Г.*) в повседневной коммуникации», в то время как второй язык есть язык, «...который после или наряду с первым (родным. — *Н. Г.*) служит вторым средством общения и усваивается обычно в социальном окружении, где он является реальным средством общения» ([109], с. 31).

Таким образом, ИЯ, в отличие от второго языка, усваивается человеком **вне социального окружения**, в котором этот язык является естественным средством общения. Однако данное отличие имеет условный характер, и установить четкие границы между ними достаточно сложно. Действительно, любой ИЯ может изучаться в различных условиях, и всякий раз один и тот же язык меняет свою значимость. Например, немецкий язык для изучающего его в России будет иностранным языком, а для иммигрантов, овладевающих этим языком как средством повседневного общения в Германии, он станет вторым языком. Если иммигрант покидает Германию и возвращается в свою страну, немецкий язык переходит из разряда второго в категорию ИЯ.

Итак, иностранный и «второй» языки могут при соответствующих обстоятельствах легко «переходить» друг в друга. Это дает основание, при всех имеющихся между ними различиях, не абсолютизировать последние. Правильнее было бы, поскольку речь идет о поиске оптимального пути совершенствования системы обучения ИЯ, искать различия между ними в плоскости «управляемого» и/или «неуправляемого» овладения языком. Управляемый процесс овладения языком связан с такими понятиями, как **преподавание языка и изучение языка**, то есть с обучением языку. Обучение

ИЯ представляет собой **специальным образом (институционально) организованный процесс, в ходе которого в результате взаимодействия обучаемого и обучающего осуществляется воспроизведение и усвоение определенного опыта в соответствии с заданной целью.** В нашем случае речь идет о речевом иноязычном опыте, которым в той или иной степени владеет обучающий (учитель) и полностью или частично не владеет обучаемый (ученик).

Обучение ИЯ, по определению И.В. Рахманова, есть «...процесс систематического и последовательного сообщения учителем знаний и привитие умений и навыков в области иностранных языков, процесс активного и сознательного усвоения их учащимися, процесс создания и закрепления у детей тех качеств, которые мы стремимся у них воспитать» ([68], с. 13). Из данного определения очевидно, что процесс обучения — это процесс двусторонний, включающий в себя в их единстве обучающую деятельность учителя/преподавателя ИЯ и учебную деятельность (изучение языка) обучаемого, направленную на **изучение языка/овладение языком.**

Между понятиями «изучение языка» и «овладение языком» есть существенные различия. В качестве иллюстрации последнего мы можем сослаться на мнение W. Ekimondson и J. House, считающих, что процесс овладения языком (acquisition) строится по законам овладения ребенком первым/родным языком. Для этого процесса характерно неосознанное, интуитивное усвоение языка, осуществляемое в ходе социализации личности ребенка ([99], с. 11). В отличие от этого процесса изучение языка (learning) есть процесс осознанный, предполагающий прежде всего эксплицитно выраженное использование и усвоение правил, языковых элементов. Следовательно, понятие «изучение языка» более широкое, нежели понятие «овладение языком». Процесс овладения языком можно рассматривать как «непреднамеренное», не находящееся под непосредственным управлением усвоение иноязычного содержания. Конечно, изучать можно и родной язык, которым ребенок уже владеет практически (что, собственно, и происходит, когда маленький ребенок приходит в школу). В непосредственном контакте с его носителем также имеют место элементы обучения (например, в ходе подсказки взрослым ребенку адекватных языковых и речевых средств или исправления ошибок). Обучение языку имеет конечной целью овладение этим языком, то есть ученик должен овладеть «речевыми умениями и навыками на определенном уровне, сколь угодно высоком» ([37], с. 13). Однако, к сожалению, изучение языка и обучение ему не всегда предполагают овладение учащимся этим языком.

В зависимости от того, в каких условиях изучается язык, в каком возрасте происходит приобщение к нему и какие при этом ставятся цели, различают разные типы владения языком (языками):

- владение первым (родным) языком — **МОНОЛИНГВИЗМ;**
- владение с самого начала развития речи одновременно двумя языками (**БИЛИНГВИЗМ**) или несколькими языками — **МНОГОЯЗЫЧИЕ;**
- владение вторым языком (билингвизм) наряду с первым (родным), при

этом процесс овладения происходит, когда первый (родной) уже полностью или частично сформирован;

— владение иностранным языком (в разных условиях его изучения: в естественном языковом окружении и вне его).

Отсюда можно сделать вывод, что применительно к отечественным условиям обучения в школе целесообразно говорить или об обучении ИЯ (последний тип владения языком), или о развитии двуязычия (русский язык и язык национальной республики/национально-административной территории, в которой обучаемый проживает), или о многоязычии (родной язык, государственный язык, иностранный язык). При этом двуязычие может быть детским, когда ребенок приобщается ко второму языку в возрасте от 3-х до 4-х лет, до периода полового созревания, и взрослым, когда овладение вторым языком как средством общения начинается после периода полового созревания. Что касается ИЯ, то в условиях обучения в средней общеобразовательной школе речь может идти о развитии **искусственного билингвизма** ([2], с. 95) как частного случая **смешанного билингвизма** [87].

Как уже отмечалось выше, приобщение человека к новому языку может осуществляться в разных условиях: в стране изучаемого языка и вне ее пределов. В том и другом случае речь может идти об обучении (изучении его).

Изучение ИЯ в стране изучаемого языка может осуществляться в двух формах:

— в группах обучаемых — представителей одной культуры и говорящих на одном родном языке;

— в гетерогенных группах (по языковому признаку), где изучаемый ИЯ выступает естественным средством общения на уроке и во внеурочное время.

Изучение ИЯ в отрыве от страны изучаемого языка также имеет свои по меньшей мере два подварианта:

— под руководством учителя — носителя изучаемого языка, что делает возможным естественное использование языка в общении с учителем не только на уроке, но и во внеурочное время;

— под руководством учителя — не носителя языка.

Последний наиболее типичен для отечественных условий обучения ИЯ. В то же время все названные формы имеют одну общую составляющую: они носят управляемый характер, и речь идет в этих случаях, как уже подчеркивалось нами, о **преподавании** языка и **изучении** языка. Однако мы уже отмечали, что овладение вторым/иностраным языком в естественных условиях его бытования и в отрыве от языковой среды может иметь не только управляемый, но и неуправляемый характер, то есть протекающий стихийно.

Как известно, в языковом окружении могут удачно сочетаться все необходимые для успешного овладения вторым языком компоненты: стимулы к использованию языка как средства общения (которые обучаемым могут даже не осознаваться), способности человека к овладению иноязычной речевой деятельностью и, что весьма существенно, непосредственный доступ к языку и культуре другого народа.

Неуправляемый процесс овладения неродным языком в языковой среде

строится по законам овладения ребенком первым/родным языком. Для данного процесса характерно неосознанное, интуитивное усвоение языка, осуществляемое в ходе социализации личности ребенка. Основные специфические особенности данного процесса, то есть процесса неуправляемого овладения языком, в обобщенном виде могут быть представлены следующим образом:

1. Язык используется в ситуациях повседневного общения в различных сферах жизни общества. Следовательно, человек, который пытается овладеть новым для него языком, располагает достаточно большим временем для языковой практики, при этом социальная потребность в этом языке чрезвычайно высока: знание языка может обеспечить человеку полноценное пребывание и проживание в стране, где этот язык является единственным (или основным) средством общения.

2. В процессе непосредственного общения с носителем языка человек, овладевающий этим языком, использует, как правило, все имеющиеся в его арсенале средства общения, в том числе и неязыковые. Попадая в новую языковую среду, он вдруг убеждается в том, что в его распоряжении находится достаточный арсенал неязыковых средств для выражения намерений, и на первых порах его речевая активность минимальна: он чаще всего использует невербальные средства, постепенно приобретая минимум языкового опыта. В самом процессе общения основное внимание акцентируется преимущественно на содержании (предмете общения), а не на осмыслении языковой формы и системе языка. Языковой аспект остается как бы на периферии интересов общающихся, ибо в коммуникации важным является взаимодействие, а не языковая корректность. Это обстоятельство имеет по меньшей мере два последствия: а) общающийся заинтересован в коммуникативном эффекте, а не в формально-правильном оформлении своей речи, поэтому он оценивает те или иные языковые средства иначе, нежели в учебном процессе; б) «метакоммуникативный» компонент общения слабо развивается, то есть человек не осмысливает язык, его формы и правила, в отличие от ситуации, когда эти правила должны изучаться.

3. Овладение языком в непосредственном контакте с его носителем осуществляется в ситуации погружения (подчас не имеющего ограничений во времени) человека в естественную языковую среду. Это, безусловно, не может не сказаться положительно на процессе овладения языком как средством общения. В этих условиях у приобщающегося к новому языку формируется творческая (креативная) компетенция, позволяющая использовать языковые средства в различных контекстах спонтанно и на продуктивном уровне, которая и обеспечивает коммуникативную деятельность на изучаемом языке.

4. Овладевая языком в естественном языковом окружении, человек использует, как правило, только те языковые средства, которыми он располагает и которые могут представлять различные языковые стили. При этом всегда есть соблазн научиться «оптимально» пользоваться минимумом языкового опыта, то есть выработать определенную стратегию их употребления в ущерб последующему самосовершенствованию в овладеваемой

деятельности..Чем старше возраст человека, попадающего в подобную ситуацию, тем с большими сложностями ему приходится сталкиваться. Известно, что ребенок в двуязычной среде естественным образом становится билингвом, взрослый же человек в этой ситуации в большей мере нуждается в специально организованных занятиях, то есть в управляемом овладении иноязычной речью. Трудности, с которыми приходится сталкиваться взрослому человеку, обусловлены в определенной степени утратой с годами уникальной детской способности к овладению речью, в том числе и на ИЯ.

5. Независимо от того, носит ли процесс овладения ИЯ вторым языком в естественных условиях его бытования спонтанный или управляемый характер, его эффективность существенным образом зависит от готовности человека к интеграции в новую для него социокультурную среду, которая может быть различной. Она определяется целым рядом факторов, в том числе и возрастом: чем старше человек, тем ему сложнее адаптироваться к новой среде. Последнее определяется имеющимся у взрослого человека социально-культурным опытом и страхом потерять свою идентичность (принадлежность) с родной культурой и социумом.

Однако, если говорить о принципиальных различиях между процессами овладения/изучения ИЯ (второго языка) в стране изучаемого языка и вне ее пределов, то их следует искать прежде всего в области тех функций, которые выполняет этот язык в обществе. Остановимся на раскрытии этого положения несколько подробнее.

D. Horn и A. J. Tumat называют немецкий язык для детей-эмигрантов языком социализации, открывающим им доступ ко всем сферам жизни общества, в то время как английский язык или какой-либо другой ИЯ, изучаемый этими школьниками в Германии, является для них языком образования ([106], с. 15). В первом случае речь идет о том, что процесс овладения языком как средством общения служит также усвоению социальных правил и культурных знаний носителя этого языка. Во втором — изучаемый язык и процесс овладения им используются в качестве средства, обеспечивающего человеку его интеграцию в новое общество, в новую социальную ситуацию. Создаваемая в этих целях модель обучения ИЯ/ второму языку нацелена не только на приобщение обучаемых к новому для них средству общения, но и на оказание им помощи в ориентации посредством языка в различных сферах жизни нового для них общества (как снять квартиру, как устроиться на работу и т.д.). Этим объясняется ярко выраженная прагматическая направленность в изучении языка: стремление выйти в сферу реального использования языка во взаимодействии людей (см., например, так называемый функционально-прагматический подход в Германии) и, как следствие этого, появление за рубежом новых методик обучения, в наибольшей степени соответствующих межнациональному общению в учебных группах, укомплектованных обучаемыми разных национальностей (см., например, TANDEM-модель: J. Wolf, с. 9—35). Все эти идеи, в равной степени как и построенные на их основе учебники и учебные пособия, становятся в последнее время достоянием отечественных методистов и учителей.

Процесс внедрения новых зарубежных методик нельзя не приветствовать, но лишь с поправкой на то, что многие из них разрабатывались со ссылкой на непосредственный контакт с носителями языка. Геополитическое положение (и, к сожалению, экономическое) нашей страны дает основание утверждать, что для большинства учащихся существующие в ней условия изучения ИЯ не отвечают всем выше перечисленным характеристикам. Эти условия носят «искусственный» характер, и в данном случае можно говорить лишь об **управляемом изучении ИЯ в отрыве от языковой среды**. Правда, как мы уже отмечали выше, нередко границы между управляемым и неуправляемым овладением и, следовательно, между понятиями «ИЯ» и «второй язык» могут быть размыты. Например, если учащиеся имеют возможность выйти на непосредственный контакт с носителями языка у себя в стране, то создается уникальная ситуация естественной языковой среды. Такая ситуация имеет бесспорное преимущество, ибо ни учитель, хорошо владеющий ИЯ, ни аутентичные средства обучения, объективно представляющие культуру страны изучаемого языка, не могут в полной мере восполнить отсутствие непосредственного взаимодействия с носителями этого языка. Вот почему так важно налаживать работу по обмену школьниками, искать в своей стране (области, городе, селе) реальные возможности «выхода» на носителей изучаемого языка, воспитывать у учащихся потребность использовать язык как средство общения (например, чтение аутентичной литературы).

Итак, как мы уже отмечали, применительно к отечественным условиям мы можем говорить об обучении языку. Для обучения характерны планомерность и системность, специальным образом отобранное и методически проинтерпретированное учебное содержание, наличие серии приемов, способов работы, нацеленных на запоминание учащимися этого содержания и на контроль со стороны обучаемого уровня и степени владения учебным материалом, а также определенная ограниченность во времени.

Речевые и неречевые действия учащихся достаточно жестко регламентируются целями обучения, выдвигаемыми учителем на каждом конкретном этапе школьного образования, а также содержанием обучения, репрезентирующим, как правило, литературно-разговорную норму современного языка. Конечно, в учебных условиях возможно погружение в иноязычную речь (см., например, некоторые положения прямых, натуральных методов), однако в данном случае имеется в виду погружение в язык на специально отобранном и методически организованном языковом и речевом материале. Отбор последнего для обучения в условиях управляемого овладения ИЯ осуществляется прежде всего с учетом трудностей в усвоении этого материала и важности его для коммуникации, что приводит к отказу от той последовательности, которая характерна для естественного процесса усвоения языка, и снижению отрицательного языкового опыта. Например, морфологическая флексия при неуправляемом овладении языком не играет той роли, которую она приобретает в учебном процессе.

В условиях овладения языком в естественной языковой среде и в обучении языку имеет место сравнение человеком приобретаемого им

языкового опыта с имеющимся опытом в родном языке, осуществляемое прежде всего на уровне осмысления грамматических правил. Различие заключается лишь в том, что в процессе обучения ИЯ грамматические правила «даются» учащимся или выводятся ими самостоятельно, в то время как при неуправляемом овладении языком правила не сообщаются и не отрабатываются сознательно. Во втором случае человек как бы «фильтрует» эти правила, исходя из своего личного языкового опыта. Таким образом, основные различия между двумя возможными вариантами изучения языка лежат не в области сознательности или интуитивности, а в способе усвоения языковых правил.

Управление становлением речевых навыков и умений возможно в процессе выполнения специальных заданий и упражнений. Поэтому нередко обучение ИЯ связывают лишь с формированием у учащихся репродуктивных умений, то есть умений пересказать заданный текст, высказаться на уровне подготовленного материала и т.п. С этим категорически нельзя согласиться. Результативность в овладении учащимися ИЯ определяется их способностью использовать усвоенный/усваиваемый языковой материал в новых ситуациях общения. Поэтому в учебном процессе необходимо развивать как репродуктивную, так и продуктивную деятельность обучаемого.

Как известно, обучение всегда включено в целостный учебно-воспитательный процесс, направленный на достижение воспитательного эффекта, заданного как цель ([79], с. 38—39). Это положение также позволяет дифференцировать понятия «управляемое» и «неуправляемое» овладение учащимся языком. В том и другом случаях, безусловно, осуществляется процесс формирования личности обучаемого, но при неуправляемом овладении языком он носит стихийный, «побочный» характер, в то время как обучение организуется специально для получения заранее предусмотренного обучающего и воспитательного результата. При этом логично было бы предположить, что управляемый процесс должен быть более экономным и эффективным, нежели неуправляемый. Однако на самом деле это не так. Практика показывает, что в естественных условиях процесс овладения языком как средством общения в повседневных ситуациях проходит намного результативнее в силу большей мотивированности речевых поступков и потребности в общении на этом языке. Чтобы учебный процесс был результативным с точки зрения усвоения учащимся содержания учебного предмета, необходимо знать, по каким законам происходит овладение школьным языком.

Перечисленные выше особенности отличают любое управляемое овладение ИЯ независимо от того, протекает ли оно в стране изучаемого языка или вне ее пределов. Однако, если в естественном языковом окружении изучаемый язык есть одновременно средство общения и взаимопонимания между людьми в повседневной жизни, что усиливает прагматическую значимость процесса овладения языком и мотивирует иноязычную речевую деятельность человека, то в отрыве от страны изучаемого языка ИЯ выступает как средство общего образования (и в более узком понимании как средство обучения) обучаемого; в качестве средства общения изучаемый язык чаще

всего присутствует лишь на учебных занятиях. Отсюда можно предположить, что процесс овладения ИЯ вне пределов страны изучаемого языка и без непосредственных контактов с его носителями будет эффективным, если он приобретет все возможные характеристики естественного процесса овладения языком и максимально приблизится по своим основным параметрам к условиям управляемого овладения языком в естественной языковой ситуации.

Однако данное утверждение не означает, что процесс обучения ИЯ должен уподобляться полностью естественному речевому общению. Конечно, в основе процессов усвоения любого языка лежат одни и те же фундаментальные законы усвоения и принципиально одинаков объект усвоения. Но в процессе обучения главным является «поиск наилучших способов для облегчения индивидуального процесса усвоения языковых знаний и овладения языком» ([69], с. 100). Поэтому методические проблемы должны рассматриваться в двух аспектах, находящихся в тесной взаимосвязи: с позиции обучающей деятельности учителя и с точки зрения индивидуальной деятельности ученика по усвоению им нового учебного предмета.

ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ СПЕЦИФИКУ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Хорошо известно, что в профессиональном общении понятие «система образования в области ИЯ» может использоваться по меньшей мере в трех смыслах: 1) как процесс или совокупность образовательных процессов по ИЯ; 2) как система образовательных учреждений, в которых изучается ИЯ, то есть система как социальный институт; 3) как социально-культурная сфера деятельности по приобщению граждан общества к ИЯ.

И это не случайно, ибо система образования в области ИЯ есть сложноорганизованный социальный объект, анализ которого сопровождается различными «срезами» с этого объекта, каждый из которых представляет определенную картину целого. В свою очередь, система образования в области ИЯ есть лишь отдельный элемент общей системы образования в нашей стране, и анализ первой (даже при признании объективно существующей ее специфики) не может не учитывать этого обстоятельства.

Однако, независимо от того, какой аспект понятия «системы образования в области ИЯ» является предметом рассмотрения, следует иметь в виду, что в основе функционирования этой сложной социальной системы лежит не только взаимодействие ее элементов друг с другом — система обучения предмету находится в самых тесных связях со средой, в которой она существует и развивается.

Всю совокупность факторов, обуславливающих специфику системы образования в области ИЯ на всех ее уровнях и во всех аспектах рассмотрения, можно условно подразделить на пять групп: социально-экономические и политические факторы, социально-педагогические, социально-культурные,

методические, индивидуальные.

Первую группу факторов составляют так называемые социально-экономические и политические факторы. Как справедливо отмечают W. Edmondson и Y. House, «...социально-политические факторы должны иметь приоритет, так как они определяют, состоится ли вообще обучение иностранному языку...» ([99], с. 26). Что касается экономических факторов, то их значимость в настоящее время неизмеримо возрастает в связи с тем, что школьные преобразования в мире и в нашей стране имеют все более последовательное экономическое обоснование, и усиление взаимосвязей экономики и образования есть, как отмечают ученые, долговременная тенденция. Идеология, государство и его экономические запросы, традиции и ритуалы педагогического сознания были и остаются ведущими ориентирами образования в обществе. Поскольку система образования в области ИЯ есть одна из подсистем общей системы образования, то высказанное замечание имеет самое прямое отношение и к ней.

Изменения социально-экономических и политических условий неизбежно влекут за собой изменения требований к системе образования по ИЯ, к ее основным составляющим, к характеру отношений в ней. Прежде всего это проявляется в отношении общества к ИЯ вообще и к конкретному языку в частности, к людям, говорящим на ИЯ, а также в требованиях, которые общество предъявляет к уровню иноязычного образования своих граждан на каждом конкретном этапе социально-экономического развития. Другими словами, социально-экономические и политические факторы определяют социальный заказ общества по отношению к уровню и качеству владения его гражданами ИЯ. Социальный заказ выражается в престижности/непрестижности знания ИЯ, в приоритетах в выборе ИЯ и в общественной потребности в людях, практически владеющих ИЯ как средством общения. Можно сказать, что социальный заказ есть стратегический ориентир школьной языковой политики в области обучения ИЯ.

Чем выше общественная потребность в знании языка и специалистах, владеющих одним или несколькими ИЯ, тем более значимыми становятся прагматические аспекты обучения предмету. Чем выше в обществе потребности в новых профессиональных, личных, культурных, научных контактах с носителями ИЯ, с Достижениями культуры разных стран и чем реальнее возможность реализовать эти контакты, тем, естественно, выше статус ИЯ как средства общения и взаимопонимания.

В настоящее время этот статус становится еще более значимым, как следствие определенных факторов, характерных для современного общества:

- расширения экономических, политических, культурных связей между странами;
- доступа к опыту и знаниям в мире, большому информационному богатству, в том числе в результате развития международных средств массовой коммуникации;
- миграции рабочей силы;
- межгосударственной интеграции в области образования и,

следовательно, возможности качественного образования у себя в стране и за рубежом (практически можно сказать, что изучение ИЯ на должном уровне есть показатель современного образования).

Открытость политики любого государства мировому сообществу стимулирует процессы интеграции и интернационализации разных сфер человеческой деятельности. Мир становится все «меньше и меньше», меняется понятие «сообщество людей»: представители разных национальностей начинают все более ощущать свою принадлежность к сообществу большего порядка, чем та «национальная общность», к которой они принадлежат. Интересно, что в обиход западноевропейских политиков, педагогов и методистов вошел термин «мобильность», который понимается как:

- право свободного передвижения и повсеместного проживания в пределах стран, входящих в Европейское Содружество;
- право быть свободным в получении профессионального образования не только в своей стране, но и в соседних государствах;
- способность человека к адаптации к современным условиям проживания в мультикультурном обществе;
- умение даже на элементарном уровне устанавливать контакт с носителями языка;
- способность преодолевать возможные трудности, возникающие в процессе контакта с чужой культурой и ее носителями; умение проявлять толерантность к чужой культуре.

В изменившихся условиях человек в своей повседневной, в том числе профессиональной, жизни все чаще «сталкивается» с ИЯ. Более того, интеграционные общественные процессы меняют не только статус ИЯ в обществе, но и выполняемые им в этом обществе функции. Приоритетными становятся установление взаимопонимания между народами; обеспечение доступа к многообразию мировой политики и культуры.

Поскольку ориентироваться в новой ситуации без способности к интеллектуальному и социальному взаимодействию с лицами, говорящими на других языках, становится все сложнее, вместо термина «общение» предлагается термин «ориентировка». Таким образом, язык рассматривается как инструмент, позволяющий человеку лучше ориентироваться в окружающем его мире; с его помощью можно создавать новые мировые модели и новое мировое знание.

Следовательно, знание ИЯ становится в современном обществе необходимой частью личной и профессиональной жизни человека. Все это в целом вызывает потребность в большом количестве граждан, практически владеющих одним или несколькими ИЯ и получающих в связи с этим реальные шансы занять в обществе более престижное как в социальном, так и в материальном отношении положение. Отсюда ясно, что социальный заказ общества по отношению к ИЯ в связи с наличием реального выхода на иную культуру и ее представителей выражается не просто в практическом знании языка (ов), а и в умении использовать этот язык(и) в реальной коммуникации.

В то же время новая социально-экономическая и политическая ситуация

обуславливает повышение требований к уровню языковой подготовки обучаемых всех категорий, в том числе и учащихся общеобразовательных учреждений. Интересно, что появление с середины 80-х годов у многих граждан нашей страны возможности реально использовать ИЯ в опосредованном/непосредственном обращении с его носителями явилось источником некоторых разочарований для большинства из них в результатах обучения предмету. Оказалось, что, несмотря на большие материальные затраты, которые несет государство на организацию массового обучения ИЯ, а также на значительные усилия преподавателей, большинство заканчивающих среднюю школу не умеют практически пользоваться языком. Отсюда резкие и в чем-то справедливые упреки в адрес методистов, учителей, авторов учебников по поводу слабой языковой подготовки учащихся. При этом к ИЯ, как ни к какому другому предмету, предъявляются особо высокие требования. Ведь не ставят в упрек учителям физкультуры то, что школьники имеют слабые физические данные, и не упрекают учителей математики в том, что большинство выпускников школы сразу после ее окончания не могут доказать ту или иную геометрическую или тригонометрическую теорему. И это не случайно. Во-первых, большинство людей считают, что знать ИЯ — значит владеть им на уровне родного языка (как будет показано ниже, это утверждение ошибочно). Во-вторых (и это самое главное), знание ИЯ превращается в новой ситуации развития общества в категорию, реально востребуемую в практической и интеллектуальной деятельности человека.

Востребованность ИЯ в обществе повышает, в свою очередь, статус иностранного языка как учебного предмета в системе общеобразовательной подготовки школьников. Так, например, в нашей стране ИЯ в последние десятилетия входил в число обязательных учебных дисциплин, однако управленческие органы и администрации учебных заведений, и прежде всего работники средних общеобразовательных школ, до последнего времени относились к нему как к предмету обязательному, но не первостепенной важности. Это выражалось, в частности, в сокращении учебных часов, отводимых на изучение ИЯ. Например, в конце 70-х — начале 80-х годов количество учебных часов в средней школе сократилось с 18 до 14. Начиная с 1985 года, когда государство стало активно проводить открытую политику по отношению к мировому сообществу, повышенный интерес к ИЯ стал одной из характерных черт общественной жизни. Роль и место учебного предмета в общей системе школьного образования коренным образом меняется: ИЯ переводится в разряд учебных дисциплин федерального значения, заняв в общем предметном реестре место рядом с родным языком и литературой.

Возросший статус ИЯ как средства общения стимулирует мощное движение общества навстречу новым формам и моделям обучения ему как предмету. Именно с конца 80-х годов в массовую практику обучения в нашей стране интенсивно внедряется раннее обучение ИЯ, начиная с детского сада и (или) начальной школы. Школа и семья стремятся как можно раньше приобщить ребенка к ИЯ, дав тем самым ему (ребенку) дополнительный шанс сориентироваться в современном динамично развивающемся обществе со все

более ярко выраженными тенденциями к интеграции всех сфер общественной жизни.

Школа достаточно быстро реагирует на общественную потребность в знании ИЯ и включает в учебные планы второй иностранный язык, а подчас, если позволяют условия, и третий.

В последнее время появилась большая общественная потребность в приобщении к ИЯ и взрослого контингента учащихся, что нашло выражение в открытии большого количества курсов, предоставляющих возможность взрослой категории обучаемых изучать ИЯ, в том числе по интенсивной методике, с использованием современных ТСО.

Таким образом, действующие в современном обществе социально-политические и экономические процессы не только формируют социальный заказ по отношению к обучению ИЯ, но и создают благоприятный контекст для реализации этого заказа. В то же время, как известно, финансово-экономические проблемы порождают трудности в реализации этого социального заказа в области образования на всех его уровнях. Так, например, недостаточное финансирование со стороны государства системы образования в целом привело в последние годы к оттоку части вузовских и школьных преподавателей ИЯ в коммерческие структуры, к дефициту учительских/преподавательских кадров, к снижению престижности учительского труда. Педагогические вузы и университеты не удовлетворяют потребность в учительских кадрах. Так, например, потребность в учителях ИЯ в общеобразовательных школах на начало 1995/96 учебного года составила чуть более 6 тысяч человек, то есть около 5% от общего числа учителей ИЯ. Это свидетельствует как о снижении престижности учительского труда, так и о том, что увеличение приемов в педвузы по всем специальностям до 2-х тысяч человек за последние три года (1994, 1995, 1996 гг.) мало повлияло на фактический выпуск специалистов и масштабы их направления на работу в сферу образования.

Эти и другие негативные обстоятельства порождают противоречивый характер современной системы обучения ИЯ. С одной стороны, наблюдается переосмысление роли ИЯ для общества, государства и личности в плане повышения его статуса и усиления прагматических аспектов обучения, связанных с выходом на реальную аутентичную коммуникацию, с другой — в функционировании системы обучения предмету отмечаются трудности, обусловленные ее слабой материальной базой. Последнее, несомненно, негативно сказывается на качестве образования по ИЯ, что тем более недопустимо в условиях становления демократического общества, ориентированного на выход в мировое сообщество.

Тактические действия по реализации социального заказа, а следовательно, и языковой политики в сфере школьного образования по ИЯ обусловлены социально-педагогическими факторами. Данная группа факторов отражает прежде всего уровень осознания теми, кто непосредственно занимается образовательной политикой в области обучения ИЯ, значимости ИЯ как учебного предмета в общем контексте образовательной политики. Это

выражается в определении места и статуса учебного предмета «иностранный язык» в общей образовательной системе и в конкретном типе учебного заведения, а также количества отводимых на изучение ИЯ учебных часов. Конкретное воплощение этих положений можно наблюдать на уровне директивных документов, определяющих государственную политику в области образования, в том числе и языкового. Таким образом, действие социально-педагогических факторов сказывается прежде всего на содержании учебного предмета на уровне учебного плана и частично программы.

Кроме того, как мы уже отмечали, система образования ИЯ является лишь одной из подсистем общего образования. Следовательно, специфика первой складывается под влиянием общей образовательной идеологии. Поэтому можно сказать, что действие социально-педагогических факторов выражается также в концептуальных подходах к содержанию учебного предмета «иностранный язык» и его (содержания) организации в контексте общеобразовательных задач. Система образования ИЯ в каждый исторический период своего развития призвана в полной мере отражать основные тенденции образовательной политики государства на определенном этапе его развития и воплощать в реальность прежде всего общеобразовательные цели системы образования в целом.,

Насколько качественно реализуется это положение, определяется действием так называемых методических факторов, воплощающих социальный заказ общества по отношению к ИЯ в категориях собственно методической науки. При этом важную роль играют не только результаты научных изысканий в области методики и смежных с нею наук, но и традиции в обучении предмету, существующие в обществе как следствие предшествующего опыта обучения ИЯ в конкретных социально-экономических условиях, а также реальные возможности, в том числе материально-технические, которыми обладает учебный процесс. Все это в целом позволяет в той или иной степени реализовать социальный заказ общества в методических концепциях обучения ИЯ, программах, учебниках и пособиях, используемых в практике.

Степень адекватности выражения этого заказа в полной мере зависит от того, насколько последовательно учитываются четвертая и пятая группы факторов, а именно: социокультурные и индивидуальные факторы.

Социокультурные факторы в последнее время стали предметом пристального внимания методистов [72]. Данные факторы предполагают последовательный учет социокультурного контекста обучения ИЯ, в понятие которого входят такие категории, как общность/различие культуры страны изучаемого языка и исходной культуры обучаемых; удаленность/близость страны изучаемого языка от страны, в которой изучается ИЯ. Наряду с этим, социокультурные условия определяются сложившимися в обществе отношением к народу, говорящему на том или ином ИЯ, его культуре, обществу, а также системой культурных и социальных отношений, принятой в обществе, и др.

Что касается последней, пятой группы факторов, то она традиционно волнует и теоретиков, и практиков. Действие индивидуальных факторов

сказывается на всех уровнях рассмотрения системы обучения, в том числе на уровне материальных средств обучения. Например, на уровне программы степень адекватности заявленных в ней целей социальному заказу общества в полной мере определяется уровнем и качеством индивидуальной интерпретации ее авторами объективных закономерностей, согласно которым должен строиться учебный процесс по предмету в конкретный исторический период общественного развития. В не меньшей степени достижение эффективных результатов в реализации требований общества по отношению к уровню владения ИЯ зависит от индивидуальных особенностей всех субъектов образовательного процесса, и в первую очередь — от обучаемых и обучающих, непосредственно воплощающих в жизнь программные установки. Поэтому целый ряд методических исследований рассматривает те или иные аспекты проблемы организации учебного процесса по предмету с учетом особенностей контингента обучаемых и профессионального мастерства учителя/преподавателя, а также специфики их взаимодействия как субъектов обучения.

Социально-экономические и политические факторы являются первичными по отношению к другим. Однако высокие требования к подготовке школьников по ИЯ, предъявляемые объективными законами развития общества в конкретный исторический период, могут быть реализованы лишь при условии достаточно высокого уровня развития теории и практики обучения ИЯ, создающих «благоприятный контекст» для изучения предмета в школе. Ведь хорошо известно, что общество всегда в той или иной степени нуждалось в людях, практически владеющих ИЯ, но, как показывает ретроспективный взгляд на обучение предмету, понятие «практическое владение ИЯ» уточнялось и конкретизировалось в зависимости от уровня развития методики и смежных с нею наук (см. ниже).

Методическая наука как одна из подсистем общей системы обучения ИЯ обладает интегрирующими свойствами. Она «преобразует» требования, выдвигаемые обществом и системой общего образования по отношению к ИЯ как учебному предмету, в конкретные методические концепции, учебные программы, учебные пособия и рекомендации по организации и содержанию педагогического процесса. Заметим, что на уровень языковой подготовки членов общества отрицательно влияет недостаточная разработанность как психолого-педагогических, так и методических аспектов обучения ИЯ.

В то же время и практика обучения в силу тех или иных обстоятельств может тормозить или ускорять процесс внедрения новых эффективных форм и технологий обучения. Это самым естественным образом сказывается на реализации общественных запросов по отношению к ИЯ. К таким сдерживающим методический прогресс обстоятельствам относятся слабый уровень профессиональной подготовки учителей/преподавателей ИЯ, их нежелание отказаться по тем или иным причинам от укоренившихся в их опыте привычек в организации учебного процесса, их неумение соотносить методические системы с конкретными условиями обучения и т.д.

Необходимо также подчеркнуть, что в современных условиях

расширяющихся профессиональных и личных контактов преподавателей и учащихся разных стран, обмена методическими идеями и опытом, обращение к анализу социально-экономического и политического контекста изучения/обучения ИЯ в конкретной стране, общей педагогической идеологии и методических традиций приобретает особую актуальность. Без должного анализа этой проблемы на условия другого общества могут быть экстраполированы чуждые этому обществу методические идеи, что может привести к «сбою» в системе обучения предмету и в конечном итоге к отрицательному эффекту прежде всего в практике работы школ. Так, например, известно, что стремление немецких методистов внедрить за пределами своей страны, в частности в странах третьего мира, разработанный ими функционально-прагматический подход в обучении немецкому языку как иностранному не увенчалось успехом, поскольку в разных условиях обучения понятие «практическое владение языком» объективно трактуется по-разному. Данный факт является еще одним подтверждением важности анализа всей совокупности факторов, обуславливающих особенности конкретной системы образования ИЯ, с целью установления «объективной ценности» каждой методической системы.

И.В. Рахманов, анализируя парадигму отношений между методической системой и всей совокупностью детерминирующих ее специфику факторов, писал: «В ожесточенных спорах, какой метод лучше при обучении иностранным языкам, часто остается без внимания ряд весьма существенных вопросов, а именно: кого мы хотим обучать, с какой целью, какому языку и т.д., а между тем это очень важно при выборе метода обучения, ибо **каждый метод при определенных условиях** (выделение нами. — Я. Г.) обладает определенной объективной ценностью» ([67], с. 3). Так, например, успешная реализация положений, на которых базируются прямые методы обучения ИЯ, нацеленные на достижение узкопрактических целей устного владения иностранной разговорной речью в пределах ограниченной тематики, возможна при условии, что изучаемый язык относится к той же языковой группе, что и родной, и преподается учителем, который является носителем изучаемого языка. При этом обучение проходит в небольших группах учащихся, одноязычных или разноязычных по своему составу. В свою очередь, сопоставительные методы, преследуя не только практические, но и общеобразовательные цели (прежде всего в плане рецептивного овладения языком), могут применяться в массовом школьном обучении. При этом непременным условием является то, что обучаемые имеют исходным (родным) один язык, которым должен владеть также и учитель. Как показывает И.В. Рахманов, принадлежность родного и иностранного языков к разным языковым группам является благоприятным условием использования сознательно-сопоставительного метода.

На наш взгляд, семантика понятия «условия обучения» должна быть расширена и не ограничиваться лишь лингвистическими обстоятельствами. Под условиями обучения ИЯ следует понимать всю совокупность факторов, влияющих на процесс обучения/изучения/ овладения ИЯ. Разный характер

условий обучения предмету в принципе исключает возможность создания универсального метода обучения, который бы «устраивал» всех обучающихся и обучаемых.

Во-первых, условия обучения определяют разную целевую направленность того или иного курса обучения ИЯ: лингвист, изучающий ИЯ с целью чтения текстов по своей специальности, руководствуется иными целями, потребностями, нежели секретарь-референт, работающий на фирме и ориентирующийся на ведение деловой переписки, или турист, который хочет относительно свободно чувствовать себя во время своего путешествия по стране изучаемого языка.

Во-вторых, на выбор метода (как совокупности приемов обучения) и его эффективность влияют разные ситуации изучения ИЯ: изучается ли язык в естественной языковой среде или в условиях Удаленности от страны изучаемого языка и т.п.

Можно было бы привести и другие аргументы, подтверждающие сложность понятия «условия обучения ИЯ» и его влияние на реализацию конкретного метода обучения. Однако это не входит в нашу задачу. Для нас важен вывод о том, что только всесторонний анализ ситуации в ее социально-экономическом и политическом контекстах, в соответствии с которыми выстраивается методическая система, дает возможность осмыслить новые тенденции в обучении предмету применительно к современным реалиям общественной жизни. Более подробному анализу этих обстоятельств применительно к отечественной школе будут посвящены последующие разделы настоящей работы.

ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Известно, что проблемам языковой политики как важному компоненту общественной жизни в нашей стране традиционно уделяется большое внимание. Разумное решение политико-образовательных задач способствует социально-экономическому и культурному развитию общества и созданию благоприятного климата в межнациональных отношениях как во внутригосударственных, так и в межгосударственных рамках. При этом под языковой политикой принято понимать совокупность целенаправленных и взаимосвязанных идеологических принципов и практических мероприятий, проводимых с целью решения различных языковых проблем в социуме, государстве. Речь идет о **сознательном воздействии** государства и общества на сложившуюся языковую систему, на функционирование, развитие и взаимодействие языков, на их роль в жизни народа или народов. Характер этого взаимодействия определяется идеологическими нормами и ценностями, господствующими в обществе, и выражается в комплексе соответствующих мероприятий, направленных на решение политических проблем в области

языкового воспитания и образования членов данного общества.

Образовательная политика в области приобщения школьников к ИЯ относится к сфере языковой политики государства и общества. В пользу этого высказывания говорят следующие обстоятельства. Во-первых, за счет включения ИЯ в систему школьного образования увеличивается реестр изучаемых в школе языков и, следовательно, диапазон возможных и реальных коммуникативных контактов между представителями различных иноязычных социумов. Во-вторых, обучение ИЯ меняет удельный вес разных языков и оказывает влияние на процессы языкового и личностного (в том числе культурно-речевого) развития обучающихся, на осознание ими взаимозависимости между собой и всеми людьми планеты в поиске решений глобальных проблем. Кроме этого, обучение ИЯ стимулирует процессы понимания социокультурных портретов страны изучаемого языка и представителей иного лингвосоциума. В-третьих, выбор конкретного языка для преподавания/изучения в школе и, в целом, включение ИЯ в содержание школьного образования определяются в значительной степени политическими позициями и ориентациями того или иного общества и государства. Таким образом, проблемы школьного обучения ИЯ имеют ярко выраженное политическое звучание.

Именно с этих позиций школьное обучение ИЯ или поддерживается и развивается, или, напротив, является, с политической точки зрения, нежелательным в обществе. Поскольку образовательная политика в отношении ИЯ выступает в качестве одного из элементов языковой политики в целом и, следовательно, является составной частью национальной политики любого государства, она, в своих основных чертах, зависит от общих принципов последней. Следовательно, языковая политика, в том числе и в образовательной сфере ИЯ, нацелена на *установление межгосударственных и межобщественных контактов, на предупреждение, регулирование и преодоление конфликтов, возможных вследствие подавления или необоснованного преувеличения роли тех или иных языков в обществе*. В этом смысле можно говорить о политической «рентабельности» знания языков — языков стран-соседей, языков иммигрантов, языков международного и межнационального общения. Как известно, именно в этом ракурсе языковая политика является, например, важным инструментом построения единой современной Европы и одним из актуальных направлений работы Совета Европы.

Особое значение решение проблем языковой политики имеет в многонациональном государстве, каким является Россия. В поликультурном и полилингвальном пространстве страны на цели и содержание языковой политики оказывают влияние такие факторы, как двуязычие/многоязычие, своеобразие национальных и межнациональных отношений и др.

Школьная языковая политика является неотъемлемой частью языковой политики страны в целом. Поэтому ей свойственны черты общей языковой политики. Однако она имеет и свои специфические особенности, которые обусловлены целями и содержанием общей образовательной политики,

которую проводит государство на определенном этапе общественного развития. Школьную языковую политику можно определить как **целенаправленное и научно обоснованное руководство государством и обществом функционированием и развитием системы школьного образования в области родных и неродных языков.** Поскольку языковая политика в образовательной сфере ИЯ является составной частью школьной языковой политики, то ее можно определить как совокупность целенаправленных и научно обоснованных мероприятий по руководству функционированием и развитием системы образования в области ИЯ. Она самым естественным образом несет в себе черты как общей языковой политики, так и школьной языковой политики. В то же время у нее есть собственные цели и задачи.

Общность языковой политики страны, школьной языковой политики и языковой образовательной политики в отношении ИЯ заключается в том, что все они в стратегическом плане нацелены на установление мира и взаимодействие между народами, а в условиях многонациональной страны — также и на избежание и устранение межэтнических конфликтов. Они призваны способствовать консолидации общества за счет правильных акцентов в выборе изучаемых языков и их приоритетов. Как отмечалось выше, современная ситуация в России требует новых подходов к решению языковых проблем в обществе, связанных с усилением национального самосознания народов, населяющих страну. Этим обусловлена направленность современной языковой политики на отказ от тоталитарной «русификации» народов России и на развитие подлинного многоязычия в национальных регионах страны. Развитие в стране многоязычия возможно только в результате политических действий, направленных на практическое осуществление равноправия языков. Следствием и инструментом реализации указанной цели в образовательной сфере должны явиться: 1) усиление роли и значения национальных языков в системе образования; 2) развитие национальных культур на базе родного языка; 3) создание новых и совершенствование существующих национальных систем обучения на родном языке; 4) создание условий для широкого применения родных языков как в учебной сфере, так и вне школы; 5) издание литературы, в том числе и учебной, на национальных языках и др. Совершенно очевидно, что эта работа не должна осуществляться в ущерб ни одному языку и что в этой системе должное место отводится ИЯ.

Особенность современной образовательной политики в отношении ИЯ состоит в ее направленности на **создание благоприятных условий в стране для изучения разными категориями обучающихся широкого спектра ИЯ с целью удовлетворения общественных и личных потребностей в изучении этих языков.** Поэтому в сферу интересов образовательной политики в отношении школьного обучения ИЯ входит целый ряд вопросов, решение которых направлено на создание благоприятных условий для функционирования системы языкового образования. Во-первых, это вопросы о выборе ИЯ для изучения в школе и языка обучения в школе, о количестве изучаемых языков и последовательности их изучения, а также о выборе

возраста, в котором учащиеся должны начинать изучать ИЯ. Во-вторых, речь идет об определении объема учебного времени, отводимого на изучение ИЯ в том или ином типе общеобразовательного учреждения, и о распределении этого времени в рамках одного курса. В-третьих, важным является вопрос, связанный с установлением статуса ИЯ в общей системе школьного образования (обязательность/необязательность изучения одного/двух/трех ИЯ или факультативность). В-четвертых, существенными вопросами, входящими в компетенцию образовательной политики в отношении ИЯ, являются определение форм обучения ИЯ (деление классов на языковые группы, количество учащихся, составляющих одну группу) и обоснование стандарта в области подготовки учащихся по ИЯ и средств, обеспечивающих его объективную оценку и сертификацию. И, наконец, в-пятых, особую роль играет решение проблем, связанных с обоснованием общей стратегической направленности системы школьного языкового образования, определяемой методологической базой методической модели обучения предмету.

Кроме этого, указанная выше цель образовательной политики в сфере подготовки учащихся по ИЯ обуславливает: 1) поиск путей развития и более полного удовлетворения образовательных потребностей страны, региона, личности; 2) расширение возможных сфер практического использования изучаемых языков, в том числе и за счет интенсивного внедрения средств новых информационных технологий; 3) издание разнообразной литературы, в том числе учебной, на ИЯ, подготовка различных видео- и телекурсов и передач на ИЯ; 4) подготовку высококвалифицированных педагогических кадров; 5) создание условий для привлечения специалистов в области преподавания ИЯ в разные типы учебных заведений и др.

Иными словами, если говорить о школьной языковой политике в образовательной сфере ИЯ, то следует иметь в виду совокупность научно-обоснованных идей и адекватных им планомерных, целеустремленных и управляемых мероприятий, которые:

— поддерживают положительные традиции, сложившиеся в недрах системы образования в области ИЯ, и стимулируют инновационные процессы внутри нее, обеспечивая тем самым, с одной стороны, *стабильность* в ее функционировании, и, с другой, ее *поступательное развитие и совершенствование*;

— приводят к улучшению качества и результативности языкового образования в стране за счет обеспечения *перспективного* развития образовательной системы в области ИЯ с учетом смены ее методологических и технологических парадигм и разработки соответствующих средств внедрения и реализации новых концептуальных подходов.

Языковая политика в сфере школьного обучения ИЯ влияет на качественные параметры всего образования в целом. Справедливость подобного высказывания подтверждается тем, что в данном случае речь идет о таких категориях, как способность к межкультурному общению и взаимодействию, способность к познанию своей и чужой действительности, умение выражать свои мысли и понимать мысли других, в том числе

представителей иных социумов, способность к речемыслительной деятельности и т.д. Как будет показано в последующих разделах книги, добиться этого можно лишь в том случае, если обучение ИЯ будет строиться на понимании целей как **формирование способности к межкультурному общению и с учетом принципов реализации его (обучения) личностно-образующей функции.**

Языковая политика страны, в том числе в области приобщения учащихся общеобразовательных школ к ИЯ, направлена на реализацию решений, постановлений, программ, касающихся языковой политики в целом (например, выбор того или иного языка в качестве государственного или языка межнационального общения, а также языка обучения; выбор изучаемых ИЯ). При этом учитываются интересы самых широких слоев общества: школьная языковая политика, так же как и образовательная политика в отношении ИЯ, — это та область, в которой возможны и реальны широкие дискуссии по тем или иным аспектам языковой политики в целом. Иными словами, школьная языковая политика и, следовательно, политика в отношении школьного обучения ИЯ есть уровень конкретного рассмотрения и реализации проблем языковой политики в обществе, связанных в том числе и с изучением ИЯ. Этот тезис особенно важен еще и потому, что школьная языковая политика отражает общественные потребности по отношению к языкам, в том числе и к иностранным языкам, изучаемым в школьной образовательной сфере. Тем самым она выражает общественное мнение относительно решаемых государством и обществом проблем языкового образования.

Научная и практическая сфера школьной языковой политики, равно как и образовательной политики в отношении ИЯ, призвана дать ответы на следующие вопросы:

— Каким образом государство и другие официальные органы влияют на систему языкового образования в стране?

— В чем заключается/должен заключаться основной смысл мероприятий подобного «вмешательства» и какова их эффективность?

— Какие изменения произошли/должны произойти в конкретный исторический период в системе и функционировании государственных, негосударственных и других организационных структур, оказывающих влияние на языковую политику в сфере школьного образования? ([99], с. 55).

Качество решения указанных вопросов в полной мере определяется тем, насколько последовательно реализуются основные принципы образовательной политики в отношении ИЯ как составной части общей языковой политики, проводимой государством и обществом в конкретный исторический период их развития. Характер развивающихся в современном обществе и системе языкового образования тенденций, а также сформулированная цель образовательной политики в сфере школьного обучения ИЯ позволяют представить данные принципы¹ применительно к отечественным условиям обучения предмету следующим образом:

1. Образовательная политика в отношении ИЯ направлена на сохранение и поддержку языкового и культурного плюрализма, господствующего в стране,

и его обогащение за счет приобщения учащихся к ИЯ как источнику личностного и общественного развития. Это значит, что в результате политико-образовательных решений, осуществляемых на государственном и общественном уровнях, в системе языкового образования должна быть обеспечена защита национальных культур и языков, культурных традиций. Помимо этого, должны быть созданы все возможные предпосылки для преодоления национального культуроцентризма и расширения возможностей для межкультурной коммуникации как внутри страны, так и за ее пределами. Поддержка культурного и языкового многообразия, естественно, требует расширения «палитры» изучаемых в школе языков. Проблема, связанная с необходимостью приобщения учащихся к иным культурам с целью формирования у них понимания, уважения и терпимого отношения к проявлениям чужого, требует проведения образовательной политики в отношении ИЯ в контексте «диалога культур» как безальтернативной философии мировидения настоящего и будущего в жизни современного общества. Результатом обучения ИЯ на каждом образовательном уровне должна быть личность учащегося, осознающая себя как носителя национальных ценностей и обладающая развитым мировосприятием прежде всего на уровне иных лингвокультур.

Следовательно, одним из качеств языковой политики в области школьного обучения ИЯ является ее *социокультурная* направленность.

2. Языковая политика в области школьного обучения ИЯ есть совокупность научно обоснованных и подтвержденных практикой мероприятий, которые направлены на создание благоприятных условий для последовательного перехода к личностно ориентированной образовательной стратегии и тактики обучения ИЯ. В этих целях в образовательной сфере ИЯ следует интенсивно использовать развивающие, интерактивные образовательные технологии. Кроме этого, в системе языкового образования должны быть предусмотрены мероприятия, нацеленные на расширение и развитие рынка образовательных услуг в области обучения ИЯ.

Высказанные принципиальные положения означают обновление содержания образования в области ИЯ как в соответствии с потребностями конкретной личности, общества, государства и их (потребностей) взаимообусловленности, так и с учетом последних достижений психолого-педагогических, лингво-дидактической и методической наук. Личностно ориентированная направленность образовательной политики в отношении ИЯ связана прежде всего с удовлетворением прав личности на получение языкового образования и последовательным воплощением в жизнь социального заказа по отношению к ИЯ. Каждый ребенок на определенном этапе своего развития должен иметь возможность и реальные права включиться в образовательные структуры— в соответствии со своими личностными потребностями в изучении ИЯ. При этом знание ИЯ должно осознаваться им как личностная ценность. В свою очередь, государство и общество обязаны обеспечить ребенку эту возможность, предоставляя ему широкую «палитру» образовательных вариантов, однако при условии сохранения в стране единого

образовательного минимума языковой подготовки для разных курсов обучения ИЯ. Система образования в области ИЯ должна строиться на понимании процесса обучения как взаимодействия всех его субъектов, и прежде всего, — ученика и учителя, а также учащихся друг с другом. При этом в центре этого процесса должна находиться структура языковой личности обучающегося и его способность осуществлять иноязычное общение на межкультурном уровне.

Следовательно, отличительным качеством образовательной политики в области обучения ИЯ в школе является ее *лично ориентированная* направленность.

3. В условиях возрастающей самостоятельности регионов и школы в определении стратегий и тактик обучения ИЯ языковая образовательная политика призвана предотвращать деструктивные тенденции в развитии системы образования в области ИЯ и содействовать сохранению единого образовательного пространства страны не только в географическом, но и в социокультурном плане. Единое образовательное пространство предполагает создание целостной и вместе с тем гибкой и вариативной системы образования в области ИЯ. Целостность образовательного пространства обеспечивается единой стратегической линией, направленной на развитие у обучающегося черт вторичной языковой личности, делающих его способным общаться на ИЯ в условиях межкультурной коммуникации на базовом уровне. Это значит, что в условиях достаточно высокой степени автономности и самостоятельности регионов в выборе образовательных стратегий и при общей лично ориентированной и социокультурной направленности региональных образовательных языковых систем должно быть сохранено базовое единство образовательного пространства, выражающееся в минимуме требований к владению учащимися ИЯ.

Гибкость и вариативность системы образования в области ИЯ создается за счет следующих факторов: 1) поддержки и совершенствования институционального обучения ИЯ в государственных и негосударственных общеобразовательных учреждениях различного типа; 2) развития, наряду с государственными, обязательными формами обучения ИЯ, разнообразных форм дополнительного обучения. При этом управление и координация деятельностью всех учреждений, равно как и всех субъектов реального образовательного процесса, должны осуществляться на демократическом уровне. Демократизация управления обеспечивается нормативно-правовой базой, реализующей демократические отношения между руководящими и исполнительными звеньями системы образования в области ИЯ; демократизация деятельности субъектов образовательного процесса — организацией этого процесса на принципах, отражающих современные закономерности преподавания/изучения языка в учебных условиях.

Данный принцип позволяет выделить в качестве отличительных качественных характеристик современной языковой политики ее *гибкость, целостность, демократичность* и *вариативность*.

4. Образовательная политика в области школьного обучения ИЯ призвана способствовать: 1) развитию и диверсификации языкового образовательного

пространства; 2) появлению разнообразных инноваций в сфере языкового образования; 3) развитию межрегиональных, международных проектов в области обучения ИЯ, в том числе с использованием современных информационных образовательных технологий; 4) созданию условий для творческого обмена научным и практическим опытом субъектов образовательного и управленческого процессов.

В ходе планирования и реализации политико-образовательных решений и мероприятий необходимо иметь в виду важность учета особенностей отечественных условий обучения ИЯ, региональной и местной специфики, а также возможность интеграции российской образовательной языковой системы в общеевропейское и мировое образовательное пространство. Поэтому важными характеристиками современной образовательной политики в отношении ИЯ являются ее *адаптивность* к реальным возможностям конкретного региона, конкретной личности, а также ее *интегративная сущность* — объединяющее начало в решении образовательных проблем в контексте интересов региона, всей страны, европейского и мирового сообщества.

5. Образовательная политика в области языкового школьного образования должна носить непрерывный, открытый и перспективный характер. В первом случае имеется в виду, что политико-образовательные действия в сфере школьного обучения ИЯ должны быть направлены на создание непрерывной системы языкового образования, которая обеспечивается преемственностью и сопряженностью содержания обучения предмету на различных образовательных ступенях. В результате политико-образовательных решений в стране должна быть создана система удовлетворения образовательных потребностей, возникающих как в обществе в целом, так и в отдельных регионах в интересах прежде всего личности. Создаваемая система призвана удовлетворять образовательные запросы человека по отношению к ИЯ на протяжении всей его жизни. В этом большую роль играет школьная система обучения ИЯ, решающая, наряду с другими задачами, задачу формирования у учащегося потребности и умения самостоятельно познавать язык, совершенствовать свои знания, осознавать ответственность за собственные результаты овладения ИЯ.

Открытость образовательной политики в отношении ИЯ обусловлена прежде всего привлечением к решению и обсуждению политико-образовательных вопросов широкого круга специалистов и общественности, в том числе родителей и учащихся. Открытость языковой образовательной политики обусловлена необходимостью создания в стране богатой и детально разработанной образовательной среды, в которой обучающийся ориентируется вполне самостоятельно, стремясь к достижению стоящих перед ним образовательных целей. Данная образовательная среда должна сочетать в себе как традиционные средства и способы обучения, так и новые информационные технологии обучения.

Перспективный характер языковой образовательной политики означает, что своими политическими, организационными и содержательными решениями

данная политика должна опережать сегодняшний день и быть нацелена на день завтрашний, т.е. на

перспективу. Для этого необходимы: а) тщательный анализ всех факторов, детерминирующих образовательную систему в целом и в области ИЯ в частности; б) учет наиболее перспективных результатов психолого-педагогических и лингвистической наук, методической теории и практики; в) изучение тенденций общественно-политического развития как внутри страны, так и на международной арене. Определение перспективных направлений развития языковой образовательной системы определяется умением всех ее субъектов сосредоточить внимание и ресурсы на узловых проблемах функционирования и развития этой системы.

Следовательно, *непрерывность* и *открытость* образовательной политики в сфере обучения ИЯ есть ее инвариантные качества, необходимые для реализации идей языкового образования в течение всей жизни. В свою очередь, *перспективность* — это качество, определяющее целесообразность и необходимость проводимых образовательных мероприятий в сфере обучения ИЯ с точки зрения их значимости в будущем.

6. Учитывая социокультурную среду бытования современной системы образования в области ИЯ и общие образовательные тенденции к демократизации и регионализации образовательной сферы в целом, можно говорить о том, что образовательная политика в отношении ИЯ есть реальный механизм общественного и культурного развития различных регионов и страны в целом. В качестве важного условия реализации данного принципа выступает *уровневый характер* (федеральный, национально-региональный, муниципальный, школьный) решения политико-образовательных вопросов в сфере школьного обучения ИЯ. Уровневый характер обеспечивается органичным сочетанием обязательного образовательного минимума содержания обучения ИЯ, устанавливаемого на федеральном уровне, и содержанием, учитывающим региональные, национальные и местные особенности.

В связи с этим можно сформулировать еще одно важное качество языковой политики в отношении ИЯ — *уровневый характер* ее планирования и проведения.

Итак, политика в области приобщения учащихся общеобразовательных учреждений к ИЯ должна быть направлена на обеспечение гармонии между обществом, государством и конкретной личностью. Как уже отмечалось выше, государство/общество могут не испытывать потребности в проведении на государственном/общественно-государственном уровнях языковой политики в школьной образовательной сфере (например, в том случае, если ИЯ не изучаются в образовательных учреждениях). Однако, если учебная дисциплина «иностраный язык» включена в систему общеобразовательных предметов, то содержание государственной/ общественно-государственной политики в области обучения ИЯ как части школьной языковой политики должно включать в себя проводимые **на институциональном уровне мероприятия по сохранению или изменению условий и норм функционирования системы**

образования в области ИЯ. Эти мероприятия носят системный характер и, как было показано выше, планируются и реализуются на разных уровнях. Остановимся на данном вопросе несколько подробнее.

В связи с рассмотрением уровневого характера образовательной политики в отношении ИЯ обратимся к системе уровней планирования и осуществления такой политики, предложенной E. Edmondson и J. House ([99], с. 63). Таким образом, макроуровень есть уровень институализации языковой политики. Он отражает социально-культурный (в широком понимании) контекст, в котором функционирует (при условии, что эта политика осуществляется) и формируется языковая образовательная политика в целом. Именно на этом уровне осуществляется поиск ответов на проблемные вопросы, выдвигаемые обществом и государством в области языкового образования (см. выше).

На промежуточном уровне — уровне реализации языковой образовательной политики — предполагается проведение в жизнь мероприятий, регламентирующих механизм ее проведения. По справедливому замечанию W. Edmondson и J. House, промежуточный уровень «ответственен» за внедрение социально-политических решений, принимаемых государством/правительством по отношению к ИЯ, в социальные институты, занимающиеся теми или иными образовательными аспектами. К подобным решениям относятся: 1) разработка рамочных условий для создания дидактико-методических документов (например, учебных планов); 2) создание учебников и учебных пособий и др.; 3) организация и содержание экзаменов по предмету.

Авторы считают, что организация и содержание экзаменов играют существенную роль в определении основных направлений образовательной политики в области школьного обучения ИЯ. С этим нельзя не согласиться. Действительно, в зависимости от того, носит проведение экзаменов по ИЯ централизованный характер или эта процедура проверки уровня языковой подготовки учащихся является достаточно демократичной (в плане выбора объектов, способов и форм контроля уровня обученности по изучаемому языку), могут измениться отношения обучающихся и учителей к процессу и содержанию обучения ИЯ в целом. Совершенно очевидно, что как учащиеся и учитель, так и администрация школы уделяют учебной дисциплине «иностранный язык» больше внимания, если экзамены по ИЯ являются обязательными.

Что касается микроуровня, то он представляет собой непосредственное внедрение политико-образовательных идей и решений в практику работы конкретного учебного заведения. На этом уровне ведущую роль в реализации политико-образовательных задач в области подготовки учащихся по ИЯ играют учитель и ученик, их система отношений, в том числе к содержательным и организационным аспектам конкретного учебного процесса.

Оценивая, в целом, положительно идею уровневого планирования и реализации поддержки и стимулирования образования в области ИЯ, предложенную авторами, нельзя не заметить, что эта идея вряд ли может быть приложима к условиям осуществления языковой политики в нашей стране. Это

объясняется следующими причинами. Во-первых, представленные уровни реализации языковой образовательной политики не отражают специфику образовательного поликультурного и полилингвального «фонового пространства» многонационального государства, каким является Россия. Авторы предлагают фактически лишь два уровня планирования и реализации политико-образовательных вопросов — государственный (в нашем понимании — федеральный) и школьный. Региональные уровни в концепции авторов не представлены. Во-вторых, данная схема не отражает тенденцию к осуществлению демократических процессов, протекающих в настоящее время в образовательной сфере. Как отмечалось выше, эти тенденции связаны с самостоятельностью регионов и конкретных видов общеобразовательных школ, вариативностью системы при сохранении ее инвариантного ядра и др. В-третьих, ряд содержательных параметров, представленных в схеме уровней планирования и реализации языковой образовательной политики, не релевантен для существующей в настоящее время и (по всей видимости, в ближайшей перспективе) отечественной практики обучения. К таким параметрам относится, в частности, предлагаемая авторами на промежуточном уровне система экзаменов.

Попытаемся дать свое видение уровневой организации языковой -- образовательной политики, адекватной отечественной сфере школьного обучения ИЯ.

Первый уровень планирования и реализации политико-образовательных решений в сфере обучения ИЯ — *федеральный*. На данном уровне осуществляется анализ всех условий существования языковой образовательной системы с целью формирования стратегических целей образовательной политики в области школьного обучения ИЯ в конкретный исторический период развития общества и системы языкового образования. На данном уровне происходит осмысление социально значимых для общества задач в сфере языкового образования и формируется социальный заказ по отношению к обучению ИЯ. Формирование этого заказа обусловлено совокупностью социально-культурных факторов, действующих в обществе на конкретном этапе его развития. Только при последовательном учете этих факторов возможно создание адекватных условий для **распространения и поддержки ИЯ в учебных условиях**, независимо от того, идет речь о раннем обучении предмету или об обучении учащихся более старшего возраста.

Как уже отмечалось выше, образовательная политика в области обучения ИЯ, затрагивая интересы и потребности широких слоев общества, определяется и регулируется непосредственно государством и соответствующими государственными учреждениями: министерствами и другими органами управления школьным образованием, школой как образовательным учреждением и др. Кроме этого, решением политико-образовательных задач занимаются также общественно-государственные и частные учреждения: издательства, средства массовой информации, ассоциации учителей ИЯ, общественность в лице родителей и др.

Влияние государства, т.е. органов управления образованием, на

образовательную политику в сфере ИЯ может быть опосредованным и непосредственным. Опосредованное влияние на систему языкового образования государство оказывает через средства массовой информации, издательскую деятельность, обеспечивающих развитие сферы приобщения граждан общества к ИЯ. Поскольку, как уже отмечалось, нас интересуют возможности непосредственного регулирования государством и соответствующими государственными органами языковой политики в сфере школьного образования в области ИЯ, то мы будем говорить о мероприятиях государства, направленных на систему языкового образования с целью ее реформирования, совершенствования, поддержки и др. Данные мероприятия находят свое выражение в директивных документах, программно-методических материалах, разрабатываемых в недрах государственных учреждений федерального значения и, как будет показано ниже, образующих определенную систему. Система программно-методических документов имеет целью создать условия для поддержки и развития единого образовательного пространства России и для обеспечения нормативно-правовой базы функционирования системы образования в области ИЯ в рамках общей образовательной политики и единого образовательного пространства страны. Следовательно, на первом уровне поддержки системы обучения ИЯ речь идет о документах, делающих эту систему легитимной в общеобразовательном контексте России.

Федеральная языковая образовательная политика связана, прежде всего, с правовым регулированием отношений в образовательной сфере ИЯ между федеральными органами управления и организациями, имеющими федеральный статус, а также органами управления субъектов Российской Федерации, органами местного самоуправления, образовательными учреждениями, реализующими образовательные программы по ИЯ, родителями, общественными организациями и др.

Успех образовательной политики в области обучения ИЯ во многом определяется тем, насколько своевременно и последовательно интерпретируются общественные и личные потребности в изучении языков на институциональном уровне, т.е. в документах федерального уровня, и прежде всего в государственном образовательном стандарте, концепциях обучения ИЯ для разных типов общеобразовательных учреждений, имеющих статус федеральных. Качество информационного и научно-обоснованного обеспечения образовательной политики в сфере ИЯ определяют представители методической науки, их оценка достижений развития теории и практики обучения предмету.

Второй уровень формирования и реализации политики в сфере языкового образования является *национально-региональным*. В связи с тем, что новая образовательная политика в целом предоставляет большую самостоятельность регионам — субъектам Российской Федерации, именно на национально-региональном уровне происходит уточнение социального заказа, сформулированного на федеральном уровне. Социальный заказ уточняется применительно к национальным, региональным и местным условиям функционирования системы образования в области ИЯ. На втором уровне

разрабатывается образовательная стратегия, адекватная социокультурному контексту развития конкретного региона. В области обучения ИЯ это находит свое выражение прежде всего в разработке Национально-регионального компонента образования по предмету, соотнесенного с общегосударственными требованиями к уровню языковой подготовки учащихся, и нормативно-правовой базы региональной образовательной системы, согласуемой с законами, принятыми на федеральном уровне. Такая деятельность позволяет реализовать основные принципы языковой образовательной политики, направленные как на развитие демократических процессов в образовательной сфере ИЯ, так и на поддержку единого образовательного пространства на территории страны. На региональном уровне должны создаваться региональные программы по ИЯ, учебники и учебные пособия, разрабатываться технологии обучения предмету, в полной мере учитывающие особенности региона/национального образования, его потребности и возможности, в том числе и в образовательной сфере.

Третий уровень — *муниципальный* — предполагает планирование и реализацию языковой образовательной политики на основе осмысления всех указаний и нормативной базы системы образования в области ИЯ с учетом реальных возможностей и потребностей школ, относящихся к компетенции конкретного муниципального органа управления образованием. Именно на этом уровне происходит разработка и утверждение учебных планов, программ учебных курсов и учебных дисциплин. Осуществляется эта работа на основе требований образовательного стандарта по ИЯ и с учетом национально-регионального компонента этого стандарта. Органы местного муниципального самоуправления разрабатывают и утверждают конкретные рабочие программы по ИЯ, осуществляемые в различных типах и видах школ. Качество этих документов определяется уровнем профессиональной квалификации представителей этих учреждений, понимания значимости и функциональной направленности образовательного стандарта по ИЯ, его федерального и национально-регионального компонентов.

Особую важность имеет право муниципальных органов определять с учетом местной специфики конкретное наполнение базисного учебного плана, в том числе и в отношении выбора изучаемых ИЯ. Поскольку «иностранный язык» в начальной школе не является, согласно базисному учебному плану, обязательным предметом и его включение определяется решениями региональных и местных органов управления, а также школами, то можно сказать, что именно от них в полной мере зависит будущее моделей 3 и 4, согласно которым изучение ИЯ должно осуществляться с начальной школы.

Третий уровень «ответственен» за материально-техническое и методическое обеспечение образовательного стандарта по ИЯ и за контроль выполнения обучающимися и работниками образовательного учреждения требований этого стандарта. При этом следует иметь в виду, что в современной образовательной сфере своеобразие школы и принимаемых ею стратегий и тактик обучения ИЯ должно подкрепляться внутренней педагогической логикой, а не логикой внешнего контроля, как это было ранее. Если

муниципальные органы управления образованием и администрация школы осознают значение ИЯ в современном мире, то они пытаются создать все необходимые условия для включения ИЯ в реестр преподаваемых в школе учебных дисциплин на всех ступенях обучения. От совместной деятельности администрации и учителей ИЯ зависит качество и результативность учебно-воспитательного процесса.

Четвертый уровень — уровень непосредственной реализации идей языковой образовательной политики в *реальном учебно-воспитательном процессе* по ИЯ, основными субъектами которого являются учащиеся и учителя ИЯ. Правильное понимание социально значимых задач в области обучения ИЯ и личностных потребностей в знании языка как со стороны школьника, так и со стороны учителя определяют качество реализации основных принципов языковой образовательной политики и, следовательно, качество языковой подготовки учащихся на каждом этапе получения образования. Это положение важно еще и потому, что в настоящее время ученик имеет возможность выбирать язык для изучения и вариант обучения этому языку, а также вместе с учителем — образовательную стратегию и тактику обучения ИЯ. В свою очередь, учитель стоит перед выбором средств и технологий обучения ИЯ, необходимых для выполнения требований образовательного стандарта. Умение сделать правильный выбор тактических шагов по обучению предмету — новое профессиональное качество учителя, ставшее актуальным в последние годы развития системы образования в области ИЯ. Это умение, наряду с Другими, лежит в основе способности учителя преобразовать выбранную им тактику обучения и адекватные средства ее реализации в соответствии с требованиями образовательного стандарта по предмету для конкретного образовательного уровня, организовать это содержание и адаптировать его к особенностям обучающихся и реальным условиям обучения в школе.

Как известно, государство может либо жестко регулировать функционирование языковой образовательной системы, либо осуществлять гибкую образовательную политику без жесткого диктата сверху. Во втором случае есть все реальные основания для проявления всеми субъектами образовательного процесса творческой инициативы и ответственности за планируемые результаты обучения ИЯ, т.е. за реализацию языковой образовательной политики. Степень осознания государством и правительством значения изучения гражданами ИЯ выражается в соответствующих документах и директивах, определяющих деятельность всех структур и организаций по поддержанию и развитию образовательной системы в отношении изучаемых языков.

В ряде стран приняты законы/программы, целью которых является создание правовой базы реализации языковой образовательной политики. При этом речь идет не только о национальных языках, но и о создании многоязычия в стране за счет изучаемых в школе ИЯ. Так, например, начавшаяся в Аргентине в 1993/94 учебном году реформа образовательной системы базировалась на специальном законе, в одной из статей которого («Языки») отмечались стратегические направления реформирования всей системы

языкового образования, в том числе и в области ИЯ. Однако в контексте необходимости создания в стране поликультурного и полилингвального пространства с привлечением ИЯ как средств, имеющих международное значение, потребовалось пересмотреть роль и статус ИЯ в обществе. Поэтому с 1996 года в Законе появляется отдельная статья, касающаяся только ИЯ.

Что касается России, то приходится констатировать, что на государственном уровне после Постановления Совета Министров СССР «Об улучшении изучения иностранных языков» от 1961 г., к сожалению, не был опубликован ни один документ, касающийся изучения ИЯ как главного элемента национальной языковой политики. Министерство образования регулярно издает методические письма, в которых лишь констатируется существующее положение дел в области обучения ИЯ в школах и определяются приоритетные направления по совершенствованию процесса обучения предмету.

В настоящее время проблемы языковой образовательной политики решаются в рамках разработки и реализации «Государственного образовательного стандарта основного общего образования». Конечно, включение иностранного языка в образовательную область «Филология» Государственного стандарта основного общего образования есть его признание в качестве одного из важных учебных предметов для всех видов школ. Но в то же время нельзя, к сожалению, не признать, что данный документ не раскрывает позиции государства по отношению к ИЯ как важному инструменту международной интеграции.

Как отмечалось выше, одной из важных проблем, входящих в круг «интересов» языковой образовательной политики, является проблема выбора ИЯ для изучения в школе. Анализ мировой практики показывает, что к решению данной проблемы в разных странах подходят по-разному. В отдельных случаях государство напрямую влияет на выбор изучаемых в школе языков. Это происходит, во-первых, как правило, в многонациональном обществе, когда речь идет о сосуществовании в нем многих языков/диалектов и государство «выбирает» один язык в качестве языка межнационального общения или языка образования (см. примеры выше). Во-вторых, государство может, по причинам экономического и организационного характера, диктовать «сверху», какой ИЯ в каких школах должен изучаться (например, ситуация со вторыми ИЯ в школах Греции). Однако следует отметить, что подобные случаи встречаются в мировой практике достаточно редко. Как правило, жесткая регламентация со стороны государства/правительства касается первых ИЯ, изучение которых является обязательным учебным предметом во всех типах школ. Выбор вторых ИЯ для изучения в школе осуществляется чаще всего на региональном и школьном уровнях. В ряде стран для изучения ИЯ в качестве первого языка предлагаются на выбор несколько языков (которые в данном случае являются равноправными); из этого же набора языков осуществляется выбор вторых ИЯ и третьих.

Что касается ИЯ, предлагаемых для изучения в отечественной школе, то их набор традиционно жестко регламентировался государством (см., например,

«Об улучшении изучения...», 1961). Жесткое управление процессом выбора изучаемых в школе ИЯ государство осуществляло с помощью кадровой политики. Кроме того, данный процесс регулировался директивными установками относительно того, какое количество языковых групп (учащихся) по каждому ИЯ в школах допустимо.

Как известно, с середины 80-х годов прошлого века ситуация коренным образом изменилась. Школа получила свободу в отборе и организации содержания образования, в том числе и в том, какие ИЯ предлагаются школьникам. Поэтому в качестве факторов, детерминирующих выбор языков в школе, на первый план выступают статус ИЯ в мире, престижность/непрестижность языка как средства общения, общественные и личные потребности граждан общества в изучении того или иного языка.

В условиях свободного выбора ИЯ, как было показано ранее, приоритетное положение занимает английский язык. Такое положение, типичное не только для отечественной школы, но и для зарубежной, в частности западноевропейской, порождает противоречивость современной языковой политики на западе: с одной стороны, в новом европейском пространстве провозглашается идея многоязычия и воспитания так называемой «еврокомпетентной личности», с другой — реализовать эту идею сложно, поскольку, преимущественным правом во многих западноевропейских школах (как, впрочем, и в мире) пользуется английский язык.

Процесс «вытеснения» из учебных планов отечественной и зарубежной школы английским языком других ИЯ можно объяснить объективными причинами экстралингвистического (мировое лидерство США в политической, экономической и культурной сфере) и лингвистического (наличие большого количества отраслевых терминологий на этом языке, и прежде всего в сфере компьютеризации) свойства. Однако вряд ли целесообразно в языковой образовательной политике слепо следовать сложившейся тенденции. На наш взгляд, правы те исследователи, которые считают, что повсеместное включение английского языка в качестве основного ИЯ может привести к негативным последствиям, когда под угрозу существования в учебных планах ставятся все другие ИЯ. Последним отводится роль «орхидей», требующих больших усилий и внимания со стороны органов образования, учителей, чтобы эти цветы не увяли. Конечно, управлять динамикой престижности/ непрестижности ИЯ нельзя, но установить основные тенденции этого развития можно и важно для организации и реализации языковой образовательной политики. Чтобы несколько редуцировать процесс «наступления» английского языка на учебные планы школ, государству необходимо проводить целенаправленные мероприятия по реализации языковой образовательной политики, нацеленной на **стимулирование многоязычия в обществе**. В этом отношении может быть полезен опыт ряда зарубежных стран.

Большинство стран стремятся снять противоречие между изучаемыми в школе ИЯ путем введения в учебные планы двух, а нередко и трех ИЯ. Таким образом делается попытка расширить реестр предлагаемых учащимся языков, с одной стороны, а с другой — реализовать современную цель приобщения

учащихся по меньшей мере к двум современным ИЯ. При этом можно указать на несколько моделей решения этих задач применительно к средней школе: 1) один обязательный ИЯ, который изучается на протяжении всего курса обучения, и второй ИЯ как обязательный предмет по выбору, предлагаемый в среднем звене или в старших классах (Чили, Франция, Греция, Корея, Марокко и др.); 2) из двух официальных государственных языков в различных этнических регионах один язык предлагается в качестве первого (родного), второй — в качестве иностранного; дополнительно может быть предложен также третий ИЯ как предмет по выбору (Новая Зеландия, Люксембург и др.); 3) один обязательный ИЯ и второй ИЯ как предмет по выбору наряду с другими учебными дисциплинами («Музыка», «Искусство» и др.) — (Алжир); 4) один обязательный ИЯ, второй ИЯ и третий ИЯ, который вводится факультативно (как предмет по выбору) или предлагается на старшем этапе вместо второго ИЯ (Нидерланды); 5) три ИЯ как обязательные учебные дисциплины (данная модель мало распространена и встречается в билингвальных школах, частных школах, гимназиях Финляндии, Греции и др.).

Однако, несмотря на то, что школа предлагает своим учащимся несколько ИЯ для изучения, установить равноправие между языками не удастся. Это объясняется тем, что во многих странах в качестве первого обязательного ИЯ выступает английский язык, а другие ИЯ вступают между собой или с другими учебными дисциплинами в жесточайшую конкуренцию, поскольку они предлагаются как учебные дисциплины по выбору.

На основании изложенного можно сделать вывод о том, что проводимые на государственном уровне мероприятия по реализации языковой образовательной политики должны быть направлены на поддержку и развитие подлинного многоязычия в стране, а также на создание условий, в которых все изучаемые языки будут равноправны, а все учащиеся будут иметь возможность приобщаться к нескольким ИЯ. Кроме того, важным является создание условий в обществе для практического использования учащимися ИЯ на каждом этапе обучения в школе. Речь идет о расширении «границ» межкультурного общения, в том числе с использованием средств новых информационных технологий. Обучение ИЯ в многонациональном обществе должно быть направлено на формирование глубинного индивидуального и социального уровня граждан общества, осознающих свою принадлежность к определенному этносу, к региону постоянного проживания и к России в целом, а также способных самоидентифицироваться в мировом пространстве. Это становится возможным, если планомерные и управляемые политико-образовательные мероприятия в сфере ИЯ будут направлены на реализацию основных принципов языковой образовательной политики, сформулированных выше, и создавать «открытую» систему языкового образования, которой свойственны: социокультурная и личностно ориентированная направленность; демократичность, вариативность, адаптивность; наличие реальных условий для интеграции российской языковой образовательной системы в общеевропейскую и мировую; непрерывность и перспективность.

В связи со сказанным попытаемся определить перспективу развития

содержания языковой образовательной политики применительно к отечественным условиям обучения ИЯ в школе.

Для совершенствования образовательных процессов по ИЯ, протекающих в современной школе, важным является создание методической модели, которая была бы адекватной актуальному пониманию специфики ИЯ как объекта усвоения и обучения и, независимо от вида школы и варианта изучения ИЯ, направлена на развитие у обучающегося способности и готовности к аутентичному межкультурному общению. Данная методическая модель призвана формировать самосознание обучающегося как культурно-исторического субъекта, чувствующего свою ответственность за будущее своего народа, своей страны и человечества, признающего равенство и достоинство всех культур и проявляющего готовность и способность к межкультурному взаимодействию.

В рамках этой модели каждый ученик, желающий добиться в перспективе личных и профессиональных успехов, должен иметь возможность приобщиться к одному, а в перспективе и к двум ИЯ.* Речь идет о повышении статуса учебной дисциплины «Иностранный язык» на всех образовательных ступенях, включая дошкольное и начальное школьное образование. В связи с этим актуальными становятся: 1) разработка образовательных стандартов по ИЯ (и, следовательно, системы уровней владения ИЯ) для каждой образовательной ступени; 2) определение принципов выделения минимального содержания образования на государственном и национально-региональном уровнях; 3) создание адекватной требованиям государственных стандартов системы итоговой аттестации по предмету в основной и полной средней школе, а также программ, учебников и других современных средств обучения.

Создание образовательных стандартов для среднего образования не должно осуществляться в отрыве от работы над стандартами профессионального образования. Предстоит обеспечить преемственность между этими стандартами, при этом создаваемая система языкового образования не должна «принуждать» всех к изучению ИЯ. Данная система должна создавать условия, в которых процесс обучения ИЯ сопровождает человека всю его жизнь. В этом смысле особую актуальность и перспективность могут иметь как работа по развитию у учащихся умений самостоятельно овладевать ИЯ и оценивать свой уровень обученности, так и использование современных телекоммуникаций.

Изменения, происходящие как на геополитическом уровне (новые интеграционные тенденции в Европе и мире, миграционные процессы, образование новых государств в связи с распадом СССР и др.), так и внутри России (демократизация общественной жизни, усиление роли и значимости национальных языков, ставших в отдельных национальных территориях

* Л.В. Щерба в своей работе «Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики» писал, что в средней школе должны быть «пройдены начальные трудности» по крайней мере по двум ИЯ (1947, с. 9).

государственными, и др.), требуют развития подлинного многоязычия (родной язык, русский язык как язык межнационального общения и как государственный язык, иностранные языки). В связи с этим актуальной является задача, связанная с развитием национальной культуры на базе родного языка, обучением на родном языке и широким применением родных языков в различных сферах жизни национальных территорий. Не менее важно также и создание условий для изучения, наряду с русским и родным языками, ИЯ (неродных языков) как реального средства общения и взаимопонимания с представителями других культур, а также для использования ИЯ в качестве средства обучения другим предметам (обучение на билингвальной основе). Расширение для обучающихся возможности осуществлять межкультурные контакты делает актуальной разработку такой части общей программы взаимосвязанного коммуникативного, социокультурного и когнитивного развития обучающихся, как методика школьного межкультурного обмена.

В условиях массового обучения ИЯ следует существенно более четко дифференцировать цели обучения применительно к потребностям разных категорий учащихся. Принимая во внимание «полифонию» целей обучения ИЯ в современном обществе, следует иметь в виду, что в настоящее время обучение ИЯ самым тесным образом связано с наличием реального выхода на иную культуру и ее представителей. Это положение является логическим следствием новой социально-экономической и политической ситуации в современном обществе, в котором феномен проявления иноязычия становится повседневной реальностью. В этих условиях от обучающегося требуется не просто знание языка, а умение использовать изучаемый язык в реальной коммуникации и готовность вступать в эту коммуникацию. Не менее существенны и образовательные аспекты обучения ИЯ, реализация которых должна обеспечить жизнедеятельность человека в новых экономических условиях при открытости политики государства мировому сообществу. Более того, образовательные аспекты обучения ИЯ получают свое дальнейшее развитие в связи с ориентацией обучения предмету на ситуации межкультурного общения и, следовательно, на познание иных нормативных, ценностных позиций, мнений, оценок и др.

В рамках системы образования в области ИЯ как совокупности социальных институтов, занимающихся определенными аспектами обучения предмету в школе, образовательная политика в области обучения ИЯ должна стать одним из приоритетных направлений государственной политики. Она должна быть направлена на создание условий, в которых ИЯ должен перестать быть «экзотикой» и привилегией отдельных граждан. Владение им должно стать неотъемлемым элементом культуры каждого человека, обеспечивающим ему (человеку) возможность быть мобильным и свободным в новом общеевропейском пространстве. Для этого необходимо на государственном, национально-региональном, муниципальном и школьном уровнях планирования и реализации политико-образовательных действий в области обучения ИЯ решать вопросы, связанные с разработкой и принятием целого ряда нормативно-правовых документов, делающих реальными как повышение

статуса учебной дисциплины «Иностранный язык» на всех образовательных ступенях, так и внедрение в учебный процесс перспективных методик и средств обучения ИЯ, в том числе средств новых информационных технологий.

Деятельность всех элементов рассматриваемой системы (управляющих и исполнительных) призвана способствовать созданию в стране благоприятного контекста для развития: 1) многоязычия, в том числе с привлечением ИЯ; 2) взаимопонимания и взаимодействия представителей разных культур в условиях межкультурной коммуникации.

Стимулирование многоязычия в новых геополитических и внутривнутриполитических условиях в России диктует необходимость развивать многовариантную систему ИЯ, включающую в себя как институциональные, так и дополнительные, факультативные возможности изучения неродных языков. В этих целях представляется перспективным осознание на уровне как управленческих органов, так и общеобразовательных учреждений необходимости расширения «номенклатуры» изучаемых ИЯ, в том числе с учетом региональных условий. Наряду с традиционно преподаваемыми английским, немецким, французским и испанским языками, следует поддерживать обучение другим ИЯ, а также увеличить количество школ в пограничных регионах с изучением языков республик-«соседей» и стран СНГ. Данное обстоятельство расширит для обучающихся возможности осуществления межкультурных контактов.

В связи с последним актуальной является разработка такой части общей программы взаимосвязанного коммуникативного, социокультурного и когнитивного развития обучающихся, как методика школьного межкультурного обмена. Не менее важно и обоснование социально-педагогических и методических основ обучения ИЯ в районах, пограничных с другими государствами (Projekt Fremdsprachen... 1998). Изучение языка страны-«соседа» позволит на практике реализовать идею обучения ИЯ в аспекте межкультурной парадигмы. Таким образом, одним из ведущих принципов отбора языков для изучения в школе должен стать принцип **ориентации на практические нужды межнационального общения как в стране, так и между пограничными странами.** - Важным является также включение в учебные планы школ второго ИЯ и, следовательно, разработка соответствующих программ и учебников. Поскольку одной из основных функций управленческих органов является определение «смысла» деятельности нижестоящих учреждений и организаций, то в решении этой задачи им принадлежит особая роль. Как уже отмечалось, к сожалению, разработанный на федеральном уровне новый образовательный стандарт общего среднего образования не предусматривает такой возможности. В то время как в Европе сегодня ставится задача обучения **всех** школьников по меньшей мере двум ИЯ (при этом возраст, в котором приобщаются дети к ИЯ, все более снижается), в нашей стране второй ИЯ является привилегией лишь отдельных учащихся. Включение второго ИЯ в систему школьного образования есть насущное требование сегодняшнего дня. Оно позволит расширить «номенклатуру» изучаемых в школе языков, снять напряжение, возникающее в связи с

вытеснением английским языком других ИЯ и создать реальные условия для языкового плюрализма.

Безусловно, на управленческом уровне необходимо продумать программу подготовки соответствующих педагогических кадров — Для преподавания вторых ИЯ, языков стран-«соседей», в том числе стран СНГ, в качестве первых и вторых/третьих ИЯ. Но вместе с тем, поскольку все ошутимее наблюдается как в мире в целом, так и в России в частности тенденция к расширению «географии» английского языка в качестве первого ИЯ, следует предусмотреть необходимость большого количества преподавателей этого языка и специалистов, умеющих преподавать все остальные языки в качестве вторых/третьих.

Образовательная система должна исключать возможные «тупиковые варианты» обучения, когда изучаемый в школе ИЯ не представлен в учебных планах высших учебных заведений. Подобная ситуация складывается, в частности, с испанским языком. Невозможность изучать его в высших учебных заведениях препятствует выбору этого языка в качестве первого иностранного в школе. Каждому гражданину страны в любом возрасте должна быть предоставлена возможность свободного выбора ИЯ и возможность продолжения изучать его в разных типах учебных заведений.

В общеобразовательных школах страны необходимо развернуть просветительскую работу среди общественности и, прежде всего, среди родителей, по раскрытию практической и образовательной ценности любого ИЯ. Особую актуальность данный тезис имеет для начальной школы (выше указывалось, что в раннем обучении особенно ярко проявляется диспропорция в выборе языков). Независимо от того, какой: ИЯ изучает маленький ребенок, важно, что при правильно организованной методике его изучение создает надежную базу для общего развития ребенка и для дальнейшего успешного изучения на создаваемой лингвистической базе любого другого ИЯ. Такой подход позволит, на наш взгляд, снять напряжение в решении выбора между английским и другими языками.

Особую актуальность приобретает также создание единой системы сертификации/оценки/самооценки уровня языковой подготовки школьников, учитывающей европейские реалии и позволяющей каждому желающему интегрироваться в общеевропейский контекст. Не менее важным являются разработка нового поколения учебников ИЯ, отражающих генеральную направленность на формирование у учащихся (на определенном уровне) способности к аутентичному межкультурному взаимодействию с носителями изучаемого языка. Большую роль в реализации перспективных политико-образовательных идей могут сыграть средства новых информационных технологий, органично включенные в образовательный и управленческий процессы.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Для построения адекватной современным требованиям системы обучения ИЯ необходимо учитывать методические факторы, позволяющие в конечном итоге воплотить социальный заказ общества по отношению к ИЯ в категориях собственно методической науки. От того как методическая наука определяет и интерпретирует свои основные категории, в полной мере зависят методические концепции и практика обучения ИЯ.

КОМПЛЕКСНЫЙ ХАРАКТЕР СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ НАУКИ

В настоящее время общепризнанным является понимание методики как теоретической и прикладной науки, предметом которой является научное обоснование целей, содержания обучения, а также научная разработка наиболее эффективных методов, приемов и форм обучения с учетом поставленных целей, содержания и конкретных условий обучения. Но нельзя не признать, что в настоящее время методика как наука переживает определенный кризис, в котором, как и любая другая развивающаяся наука, она периодически оказывается. Данный кризис обусловлен рядом причин, среди которых наиболее существенными, на наш взгляд, являются:

— отсутствие разумного «баланса» между новыми условиями обучения ИЯ, о которых речь шла выше, и традиционными методологическими решениями, не всегда адекватными современному уровню развития базисных и смежных с методикой наук;

— подход к рассмотрению методических проблем в большей степени с позиции интересов «преподавательской деятельности» учителя, а не с точки зрения специфики процессов усвоения изучаемого языка в конкретных условиях обучения, реальных интересов и потребностей обучающихся.

Кризисным состоянием науки можно, в частности, объяснить наличие в современной теории обучения противоречивых и нередко недостаточно обоснованных в теоретическом плане взглядов на проблему целеполагания, отбора и конструирования содержания обучения, выбора методов обучения и др. Совершенно ясно, что найти выход из кризиса только за счет привнесения в учебный процесс отдельных, пусть удачных, но разрозненных приемов обучения вряд ли возможно. Для этого необходимо обосновать новое концептуальное решение методических проблем и укрепить теоретические основы методики за счет осуществления подлинно интегративного подхода к

определению основных закономерностей педагогического процесса по ИЯ с целью создания объективной научной базы для оценки эффективности методов обучения и их дальнейшего развития. Сделать это — значит усилить теоретический фундамент методической науки за счет лингводидактических данных. Обращение к последним актуально еще и потому, что в новой образовательной парадигме методические проблемы требуют своего осмысления не только с позиции **преподавания** предмета, но и с точки зрения процессов **усвоения** обучаемым языка в различных учебных условиях. Речь идет о получении **объективных данных усвоения языка**, подкрепленных не столько эмпирическими исследованиями на материале конкретного языка (эти данные вытекают из области частной методики), сколько глубоким теоретическим обоснованием всех факторов, влияющих на процесс овладения ИЯ независимо от конкретных условий обучения.

Собственно методика не может дать подобные данные, она черпает их из других смежных областей знаний, при этом в интерпретации этих знаний большую роль играют так называемые индивидуальные факторы, не всегда позволяющие получить объективную картину закономерностей построения и протекания процесса обучения ИЯ.

Лингводидактика является такой отраслью методической науки, «...которая обосновывает содержательные компоненты образования, обучения, научения в их неразрывной связи с природой языка и природой общения как социального феномена, детерминирующего деятельность речевых произведений, в основе которых лежат механизмы социального взаимодействия индивидов ([81], с. 199).

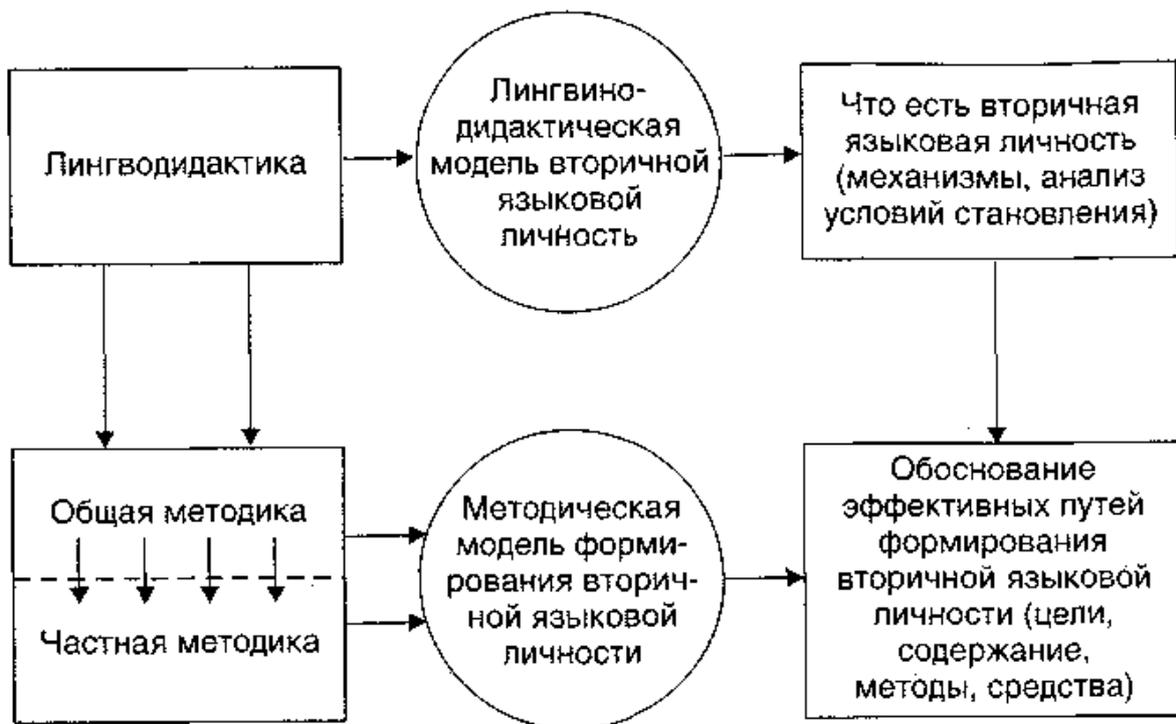
В таком понимании данная наука выступает в качестве методологического аспекта теории обучения и призвана разрабатывать основы методологии обучения ИЯ применительно к различным искомым результатам данного процесса. Решение этой проблемы возможно только на широкой интегративной основе с такими научными областями, как философия языка, лингвистика, психолингвистика, лингвосоциопсихология и др. Более того, предложенное выше определение лингводидактики как научной отрасли позволяет отмежевать последнюю от методики обучения ИЯ, которую интересуют как общие положения относительно процесса передачи иноязычных знаний, навыков и умений (общая методика), так и специфические, связанные с конкретным языком и конкретными условиями обучения (частная методика). Отношение между лингводидактикой и методикой не есть отношение между теорией и практикой. Лингводидактика формулирует общие закономерности, касающиеся функционирования механизмов способности человека к иноязычному общению и способов их формирования. Не случайно целый ряд ученых считает лингво-дидактику общей теорией овладения и владения языком в условиях обучения. Методика берет на вооружение Лингводидактические закономерности, «препарирует» их с точки зрения педагогических законов и реализует их в конкретных учебниках, системах упражнений, средствах обучения, в учебном процессе ([115], с. 258—259).

В методической литературе в последнее время высказывается

предложение заменить термин «методика» термином «лингводидактика» [44]. При этом делаются ссылки на зарубежную практику, где наряду с термином «методика» используется также термин «дидактика языка». Но вряд ли с этим предложением можно согласиться. Хорошо известно, что за рубежом методика рассматривается как наука, разрабатывающая системы обучающих действий (технологии обучения), направленных на приобщение обучаемых к содержанию обучения в конкретных учебных условиях. В свою очередь, дидактика ИЯ есть научная область, занимающаяся исследованием проблем обоснования целей, отбора и организации содержания обучения, разработки средств обучения. Как видим, такое понимание дидактики ИЯ совпадает в общих чертах с пониманием общей методики обучения ИЯ, принятым в отечественной науке и отраженным в определении, приведенном в начале данного раздела. Данные определения дают основания для утверждения, что методика обучения ИЯ (дидактика и методика в зарубежном понимании) вовлекает в свою объектно-предметную область проблемы, связанные с теоретическим обоснованием процесса обучения (преподавания и изучения) ИЯ, а не основные закономерности овладения/усвоения изучаемого языка в учебных условиях. Последнее является прерогативой лингводидактики.

Схема 2

Современная методическая наука



На наш взгляд, учитывая многоаспектность процесса обучения/усвоения ИЯ в современных условиях и невозможность получения полной картины закономерностей функционирования этого процесса на базе данных какой-либо

одной научной дисциплины, было бы целесообразно говорить о «методологической комплексности» современной методической науки ([105], с. 219), включающей в себя лингводидактику и методику обучения ИЯ (схема 2).

Современная лингводидактика выдвигает в качестве своей центральной категории концепт вторичной языковой личности [81], понимаемой как совокупность способностей/готовности человека к «производству» речевых поступков в условиях аутентичного общения с представителями других культур. Данная совокупность способностей/готовности является и целью, и результатом овладения ИЯ. Поэтому она имеет принципиальное значение и для современной методики обучения ИЯ. Конечно, психология, психолингвистика и уж тем более педагогическая наука всегда обращались и обращаются к личности человека, но каждая из них делает это со своих позиций. Известно, что в качестве объекта исследования в психологии выступает психика человека, особенности функционирования и развития его психических функций в природных, социальных, конкретно-исторических условиях. Знание этих закономерностей позволяет специалисту, занимающемуся обучением иностранным языкам, эффективнее и результативнее строить процесс усвоения человеком знаний, навыков и умений. Особую значимость для методики в связи с этим имеют данные педагогической психологии, исследующей закономерности и механизмы функционирования психических свойств и процессов у учащихся под влиянием целенаправленного педагогического воздействия. В этом смысле и педагогическая психология, и методика имеют одинаковый объект исследования — процесс усвоения ИЯ. Однако каждый из них подходит к его изучению с разных сторон: педагогическая психология только со стороны психических процессов, которыми характеризуется этот процесс, в свою очередь, методика — как со стороны этих психических процессов, так и во взаимосвязи процесса усвоения с процессом обучения и научения, с задачами обучения и его содержания.

Что касается психолингвистики, то ее исследовательские интересы можно сформулировать в общем плане как изучение и описание процесса речепроизводства, а также восприятия и формирования речи в их соотношении с системой языка, что позволяет методике, в частности, строить модели обучения различным видам иноязычной речевой деятельности. Построение последних осуществляется на базе данных педагогической науки, исследующей закономерности обучения и воспитания человека в определенных конкретных исторических условиях, общие цели и задачи, объем и характер образования в конкретном типе учебного заведения, на различных этапах и ступенях системы образования, а также общедидактические вопросы содержания, принципов и методов обучения. Все названные педагогические категории преломляются в методике обучения ИЯ с учетом специфики учебного предмета, равно как и специфики обучения и воспитания человека как личности средствами данной учебной дисциплины.

Обращение к личности обучаемого в рамках названных выше наук далеко не означает, что центральной категорией методической науки была всегда языковая личность. В своих изысканиях методисты всегда опирались на

последние достижения психологии, «...видя свою задачу в психологическом "обеспечении" условий усвоения речи или чужого языка и ставя этот процесс в связи со становлением и развитием личности. Однако исходным... были данные о языке, которые препарировались в соответствии с представлениями о психологических особенностях личности, а вовсе не сама личность...» ([7], с. 49). В построении модели обучения ИЯ методика всегда базировалась на «образе» языка, а не на закономерностях, согласно которым проходит усвоение учащимися ИЯ в учебных условиях. Языковая личность стала объектом внимания лишь в последние годы в связи с изменением парадигмы и идеологии прежде всего лингвистических исследований. Лингвистика, как известно, всегда имела в качестве своего объекта исследования язык, который является одновременно и предметом обучения на занятиях по ИЯ. Методика использовала и использует основные лингвистические понятия и закономерности и прежде всего данные сопоставительной лингвистики, ибо они определяют специфику объекта обучения. И только обращение в последние годы лингвистов к языковой личности как к человеку, рассматриваемому с точки зрения его готовности/способности к производству речевых поступков, потребовало пересмотреть методологические основы обучения ИЯ, о чем более подробно будет идти речь ниже.

Выступая в качестве системообразующего фактора процесса обучения ИЯ, концепт вторичной языковой личности позволяет по-новому подойти к обоснованию основных методических категорий и новых методологических подходов. При этом лингводидактика дает описание модели вторичной языковой личности, ее уровней, механизмов и условий функционирования и формирования в учебных условиях, факторов, определяющих полноту/неполноту владения языком и др. и обосновывает основные закономерности овладения языком в учебных условиях. В свою очередь, методика обучения ИЯ нацелена на научное обоснование различных моделей формирования вторичной языковой личности в условиях обучения, и, следовательно, предметом ее интересов является вторичная языковая личность как цель обучения, а также процесс «передачи» и развития способности к речевому общению на изучаемом языке. Поэтому, чтобы понять сущность современных процессов обучения ИЯ, необходимо остановиться на характеристике концепта вторичной языковой личности.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Описать сущность и содержание модели вторичной языковой личности возможно лишь в результате осмысления структурных и содержательных взаимосвязей методики и лингвистической науки.

Как известно, лингвистика по отношению к методике обучения ИЯ является базовой наукой. Поэтому любая методическая система обучения ИЯ

строится на образе языка, существующем в лингвистической науке в каждый конкретный период ее развития ([32], с. 49). Для раскрытия этого положения сделаем небольшой экскурс в историю лингвистических исследований последних десятилетий и покажем, каким образом результаты этих исследований влияли на построение методической системы обучения ИЯ.

Начиная с 50-х годов, особое влияние в лингвистике приобрела идея системности, определившая на долгие десятилетия «уровневую» модель обучения, «один к одному повторяющую структуру языка и его образ, в котором доминирует структурно-системная ее составляющая»([32], с. 50). Поэтому вплоть до 60-х годов в методике обучения ИЯ главным образом уделялось внимание вопросам усвоения языкового материала, несмотря на то, что в качестве практических задач обучения предмету декларировалось овладение учащимися ИЯ как средством общения в устной и письменной речи.

С середины 60-х годов в языкознании, наряду с изучением системы языка, все более последовательно развиваются исследования речи, понимаемой как реализация языковой системы в конкретных актах коммуникации. Лингвисты проводят жесткое разграничение между языковой компетенцией и употреблением языка. В свою очередь, методика обращается не только к проблеме усвоения знаний языковых средств и правил их использования в речи, но и к проблеме автоматизированного их использования в актах коммуникации ([42], с. 23), то есть к проблеме обучения речевой деятельности. Именно в этот период в качестве цели обучения выдвигается «...развитие речевых умений по всем видам речевой деятельности» ([79], с. 86).

Однако методические концепции, провозглашавшие приоритетными коммуникативные умения и проблему речевого общения, не всегда в своих построениях могли выйти из «плена» языковой системы, что проявлялось (и проявляется в настоящее время), в частности, в предлагаемой на протяжении десятилетий методике «уровневой» системы упражнений: языковые и речевые, тренировочные и речевые и т.д. ([81], с. 28).

Начиная с 70-х годов в лингвистических исследованиях наблюдается отказ от преимущественной системности в пользу процессуальной, деятельностной лингвистики. Языковедов перестала удовлетворять простая констатация того, что язык есть средство, орудие, инструмент общения. В сферу их интересов вошло исследование механизма использования языка для достижения многообразных целей, возникающих в ходе социального взаимодействия. В связи с этим лингвистические исследования получают все более ярко выраженную прагматическую направленность: основной задачей научных изысканий является исследование не устройства языка, а его функционирования. Сторонники лингвистической прагматики пришли к выводу, что изучить язык можно только исследуя его употребление конкретным говорящим/ слушающим/пишущим/читающим в конкретных ситуациях и что функции языка можно определить только в том случае, если во внимание принимаются контекст существования/бытования участника коммуникативного акта и вся совокупность ситуативных фактов.

В качестве одного из важных достижений лингвистических изысканий

явилось положение о том, что успешность речевого общения в полной мере зависит от способности общающихся воздействовать друг на друга адекватно задачам общения и в соответствии с этим употреблять речевые высказывания. Следовательно, речь идет о **способности** организовать свое речевое и неречевое поведение адекватно задачам общения, которую принято называть **коммуникативной компетенцией**. Формирование последней становится приоритетной задачей коммуникативных подходов в обучении ИЯ.

Понятие коммуникативной компетенции, или способности к речевому общению, в значительной мере обогащается данными деятельностных теорий (теория речевых актов, область дискурсивного анализа), в соответствии с которыми процесс общения есть не только процесс передачи и приема информации, но и регулирования отношений между партнерами. Теория речевой деятельности, возникшая на рубеже 70-х годов как альтернатива бихевиористской психолингвистике, раскрывая сущность речевого общения в контексте социальной ситуации, позволила учесть влияние социальных характеристик общения на структуру высказывания. Поэтому лингвисты выдвигают тезис о том, что развитие способности к общению не может ограничиваться развитием только языковой компетенции, то есть знанием языковых средств и правил оперирования ими в соответствии с существующими законами конкретного языка. Развитие способности к общению связано с развитием способности использовать языковые средства в различных ситуациях общения с целью установления различного рода взаимодействия, а также способности оценить, проанализировать ситуацию общения, субъективно оценить свой коммуникативный потенциал и принять необходимое решение. Все это в целом дало возможность познать механизм функционирования языка, т.е. установить взаимосвязи между его знаковой природой и ситуациями конкретного использования языковых средств.

Важным для вскрытия сущности речевой способности явилось понимание процесса общения как процесса **социального взаимодействия на основе системы вскрытых социальных отношений совместно действующих субъектов**. Поэтому способность к общению под углом зрения деятельностной теории связана с таким понятием, как социальная компетенция, понимаемая как способность **самостоятельно действовать в социальных ситуациях**.

Ярко выраженная прагматическая направленность лингвистических исследований проявилась в общей концептуальной позиции методики как науки, в понятийный аппарат которой вошли такие категории, как коммуникативная компетенция, речевая способность, социальные факторы общения и др. Это нашло отражение в радикальном повороте к разработке технологии обучения, имеющей ярко выраженную коммуникативную направленность. Однако значимость лингвистических исследований для теории и практики обучения ИЯ заключается не только в более прагматическом климате 80-х годов. В последнее время в лингвистической науке произошли существенные изменения, которые не могли не сказаться и на концептуальных подходах к обучению ИЯ.

Во-первых, меняется философская перспектива анализа языка в целом. Данная перспектива сформулирована Р.И. Павилёнис следующим образом: «Поскольку... любая достаточно полная теория речи и языка требует объяснения того, как наш мозг соотносит нас с Миром, философия языка рассматривается как ответвление философии сознания (philosophy of mind)» ([57], с. 383).

Отсюда очевидно, что современная лингвистика стремится раскрыть сущность связи между языковыми текстами и достижением полного понимания этих текстов в их окружении. Изменение философских традиций исследования языка все более решительно диктует необходимость при определении предмета лингвистического анализа обращаться не просто к языку и тексту, а к **контексту**, включающему в себя самые разнообразные аспекты: вербальный, физический, исторический, социальный, культурный и т.д., т.е. всему тому, что не дано в самом употребляемом выражении. Основной контекст интерпретации неязыковых и языковых текстов есть **концептуальная система**, понимаемая не как «совокупность правил употребления языковых выражений» и не как свод «энциклопедических знаний о мире», а как «система взаимосвязанной информации, отражающая познавательный опыт индивида на самых разных уровнях (включая довербальный и невербальный) и в самых разных аспектах познания, осмысления мира: наиболее абстрактные концепты в такой системе континуально связаны с концептами, отражающими наш обыденный опыт как часть одной концептуальной системы» ([57], с. 387). Каждый социум (носитель языка) отличается своей концептуальной системой — картиной мира, которая отвечает физическим, духовным, технологическим, этическим, эстетическим и другим потребностям в мире. Язык является одним из средств формирования/социализации картины мира.

Во-вторых, в современной лингвистике по-новому трактуется сущность вербального общения, которое понимается как сложный социальный феномен. Поэтому лингвисты при анализе языка говорят не о потоках информации вообще, а **о текстуально организованной смысловой информации, структурированной с учетом мотивов и целей общения** ([25], с. 52).

Текстовая деятельность, представляя собой мотивированный обмен текстами, никогда не прерывающийся процесс целенаправленного порождения и интерпретации целостных, иерархически организованных семантико-смысловых структур, существенным образом отличается от другого, присущего человеку вида активности, — поведения. Под последним понимаются «проявляемые вовне образцы и стереотипы действий, усвоенные индивидом либо на основе опыта собственной деятельности (осознанные навыки), либо в результате подражания общеизвестным им чужим образцам и стереотипам действий (неосознанные или малоосознанные навыки) (там же, с. 25).

В-третьих, начиная с 80-х годов в подходах к анализу языка и языковой коммуникации все более укрепляется так называемая «психологическая» их составляющая. Внимание лингвистов переключается на роль «человеческого фактора» в языке, что повлекло за собой включение в понятийный аппарат лингвистики новой категории **«языковая личность»**, проявляющейся не

просто в языковых способностях личности, а в способности человека порождать и понимать речевые высказывания как родового свойства (вида *homo sapiens*).

Все это в целом дало основание лингвистам направить свои усилия на изучение языка как общественного явления, включенного в общественно-практическую деятельность человека и обслуживающего его социальное «бытование», а также на выявление механизма способности к речевому общению, на установление закономерностей, согласно которым это общение протекает. Вслед за лингвистикой к закономерностям **научения** (в широком понимании) языку обращается и лингводидактика, поставив перед собой задачу описать структуру и содержание **модели овладения языком в процессе обучения**, которая применительно к изучению ИЯ может быть представлена как модель вторичной языковой личности. **Вторичная языковая личность есть совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур.** Она складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, т.е. «языковой картиной мира» носителей этого языка и «глобальной» (концептуальной) картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность.

Мы не случайно даем столь подробный исторический экскурс в проблему развития лингвистической науки. Нам представляется, что это имеет принципиальное значение для понимания того, что современная методическая наука, для которой лингвистика является базовой научной дисциплиной, объективно вступила в новый этап своего развития. На этом этапе необходимо переосмыслить целый ряд методических категорий с точки зрения современных методологических подходов, и прежде всего с точки зрения концепта вторичной языковой личности. Исторический экскурс позволяет также осмыслить истоки таких понятий, как языковая личность, картина мира, тезаурус личности и др., занимающих в методических публикациях все более уверенное положение.

Итак, новая лингводидактическая категория «вторичная языковая личность» имеет для методики важное значение. Как мы уже отмечали, развитие у обучаемого **черт вторичной языковой личности, делающих его способным быть эффективным участником межкультурной коммуникации, есть собственно стратегическая цель обучения ИЯ.** Реализовать эту цель — значит развить у ученика способность к общению в «параметрах» текстовой деятельности. Такое понимание конечного результата обучения самым естественным образом сопряжено с необходимостью не только развивать у обучаемого умения пользоваться соответствующей иноязычной «техникой», но и «вооружать» его колоссальной внеязыковой информацией, необходимой для адекватного общения и взаимопонимания на межкультурном уровне, а также развивать в нем такие качества, которые позволят ему осуществлять непосредственное и опосредованное общение с представителями иных культур.

Таким образом, речь идет о принципиальном отказе от господствующего долгие десятилетия в методике «теоретически ориентированного целеполагания», т.е. от разделения целей на практические (формирование языковых и речевых навыков и умений) и развивающие, образовательные и воспитательные (об этом более подробно см. ниже).

Новая трактовка целей обучения ИЯ коренным образом меняет концепцию учебного процесса по предмету. Поскольку процесс становления вторичной языковой личности связан не только с овладением обучающимся вербальным кодом ИЯ и умением его использовать практически в общении, но и с формированием (на определенном уровне) в его сознании «картины мира», свойственной носителю этого языка как представителю определенного социума, то обучение ИЯ должно быть направлено на приобщение учащихся к концептуальной системе чужого лингвосоциума. Учащиеся должны иметь возможность осознать тот факт, что они «постоянно вынуждены находиться (ощущать себя в измерениях двух различных социокультурных общностей)» ([81J, с. 58); при этом важно, чтобы они понимали эти различия, могли распознавать и интерпретировать мотивы и установки личности, принадлежащей чужой общности, где действует иная система ценностей. Только в том случае, если в сознании обучающихся постепенно будет устранена «чуждость», заложенная в понятии «ИЯ», и переведена в разряд вторичного, но «не-чужого» языка, «не-чужой» культуры, возможно научить носителя образа мира одной, социокультурной общности понимать (постигать) носителя иной концептуальной картины мира. И только в этом случае возможна эффективная реализация основной задачи современной языковой политики — установление взаимопонимания и мира между представителями разных культур.

Подход, взаимоувязывающий вторичную языковую личность и текстовую деятельность, в которой эта личность проявляется, заслуживает внимания еще и потому, что он позволяет четко выделить в качестве приоритетов обучения ИЯ не систему языка и процесс передачи обучаемым содержания обучения, а **содержательные аспекты** обучения и, следовательно, **интересы и потребности** учащихся как субъектов учебного процесса. Отсюда особую значимость в современной методике приобретают такие аспекты обучения, как социокультурные факторы обучения; мотивация и родной язык; развитие личности ученика в процессе его конфронтации с чужой культурой и др. Важно, чтобы отобранное содержание обучения, прежде всего его социокультурная составляющая, представляющая основные характеристики представителя иной этнокультурной общности, соответствовали опыту и интересам учащихся и были сопоставимы с аналогичным опытом их ровесников — представителей иной культуры. При этом главным для обучаемых является не «воспитание с позиции норм и ценностей страны изучаемого языка» и «зазубривание культурологических фактов», а умение сравнивать социокультурный опыт народа, говорящего на изучаемом языке, с собственным опытом.

Развитие у обучаемых черт вторичной языковой личности должно

отвечать интересам индивидуальной и общественной эмансипации, поэтому учащиеся должны быть способны к текстовой деятельности на изучаемом языке. Это положение диктует необходимость отказаться от «поведенческого подхода» в обучении ИЯ. Мы уже говорили, что текстовая деятельность отличается от речевого поведения, при котором учащемуся важно уметь использовать затренированные языковые явления в строго отобранных ситуациях, число которых достаточно обозримо (как это имеет место, например, в краткосрочном интенсивном обучении). Клишированная речь в стандартных речевых ситуациях лишь создает иллюзию общения и не имеет ничего общего с творческой речью, «порождаемой» в процессе осуществления текстовой деятельности. Если мы говорим о развитии способности к творческой деятельности, то процесс обучения должен исключать возможные «манипуляции» с обучаемыми и способствовать тем самым развитию свободы и раскрепощенности школьников, давать им возможность действовать от «своего собственного лица», то есть реализовывать свои личные коммуникативные намерения.

Способность человека к созданию и восприятию речевых произведений (текстов) отличается различной степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности и определенной целевой направленностью. Это обязывает методистов (особенно в условиях вариативности системы обучения предмету) конкретнее определять разные уровни сформированности вторичной языковой личности (признавая относительную автономность каждого из них) применительно к вариативным условиям обучения. Отсюда необходимость разрабатывать «систему уровней» по предмету для разных моделей обучения в отечественной школе.

Таким образом, лингводидактика, а вместе с ней и методика, принимая концепт вторичной языковой личности, выдвигают идею переориентации системы обучения ИЯ на **личность** ученика как субъекта этой системы. Отсюда процесс обучения ИЯ в свете новых методологических решений есть процесс личностного развития ученика, развития его социальных качеств.

Известно, что личность, при всех имеющихся в науке различиях в ее определении, представляет собой устойчивую систему социально-значимых черт, характеризующих индивидуума как члена определенного общества. Следовательно, если мы говорим о личностно-развивающих возможностях процесса обучения ИЯ, то мы имеем в виду развитие личности в целом, как ее некогнитивных аспектов (эмоциональных характеристик, воли и др.)> так и интеллектуальных (когнитивных), которые проявляются прежде всего в языке и исследуются через язык. Условия, позволяющие реализовать это положение, будут проанализированы в следующем разделе настоящей работы.

ОСНОВНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В УЧЕБНЫХ УСЛОВИЯХ

Как отмечалось выше, эффективность системы обучения предмету в полной мере определяется тем, насколько последовательно она учитывает объективные закономерности, согласно которым происходит усвоение ИЯ в учебных условиях, прежде всего во внеязыковой среде.

В настоящее время в науке представлено большое количество подходов к развитию речевых способностей человека, реализующих ту или иную психолингвистическую модель переработки и усвоения информации. Методисту, и уж тем более учителю, достаточно сложно ориентироваться в них и, следовательно, трудно, а подчас и невозможно, оценить качество той или иной методической системы с точки зрения объективных закономерностей функционирования механизмов усвоения человеком языка. В то же время известно, что в современной социально-педагогической ситуации, в свете новой образовательной идеологии и в условиях многообразия вариантов обучения ИЯ и обучающих средств, и методисту, и учителю важно уметь действовать не по строго предписанным правилам, а в соответствии с собственным выбором из числа возможных методических систем той, которая в большей степени адекватна условиям обучения. Для этого им необходимо знать, по каким объективным закономерностям протекает процесс овладения/усвоения ИЯ. Важность этого положения подтверждается также тем, что процесс обучения ИЯ рассматривается как совокупность обучающей деятельности учителя и деятельности ученика по усвоению изучаемого языка.

Мы попытаемся обобщить имеющиеся теории овладения вторым языком, привлекая в этих целях так называемые лингводидактические «глобальные гипотезы», обобщающие психолингвистические модели овладения вторым языком ([94]), и проинтерпретировать их с точки зрения «интересов» обучения ИЯ, а именно: с позиции обучающей деятельности учителя и с позиции деятельности ученика по усвоению изучаемого языка. Мы надеемся, что это поможет учителю осмыслить свою собственную профессиональную деятельность и выбрать наиболее адекватную современному уровню развития методической науки модель обучения ИЯ.

Итак, «глобальные гипотезы», которые, в свою очередь, подразделяются на более мелкие, частные теории, в общем плане могут быть представлены следующим образом: «контрастивная гипотеза», гипотеза «идентичности» и «*interlanguage*»-гипотеза, или «межъязыковая» гипотеза.

Для **контрастивной гипотезы** овладения языком характерна исключительно лингвистическая основа обучения. Поскольку процесс овладения ИЯ, в соответствии с воззрениями сторонников контрастивной гипотезы, находится под самым непосредственным влиянием первого языка, центральными категориями данной гипотезы являются «интерференция» и «перенос». В основу понимания сущности процесса овладения языком положена идея о том, что языковые явления, одинаковые в обоих языках, могут

быть легко и безошибочно усвоены, в то время как отличающиеся друг от друга явления вызывают трудности и ошибки. Отсюда делается вывод, что процесс обучения ИЯ должен базироваться на данных тщательно проведенного анализа лингвистических систем двух языков с целью выявления сходных и отличных 'друг от друга явлений. Для теории и практики обучения ИЯ важной в связи с этим явилась разработка методической типологии языковых явлений обоих языков, позволяющих прогнозировать трудности, устанавливать четкую прогрессию в овладении языковыми явлениями.

Поскольку контрастивная гипотеза была взята на вооружение представителями бихевиористской теории обучения, рассматривающей речевую деятельность человека как «input-output»-поведение, то процесс овладения языком понимается как процесс механической имитации и тренировки с целью выработки правильной (безошибочной с языковой точки зрения) привычки (habit formation). В учебном процессе этому должна способствовать специально организованная система управления, которая призвана помочь учащемуся избежать «плохой привычки» (bad habit). Поэтому обучающие действия учителя, который «работает» по контрастивной гипотезе, базируются прежде всего на сопоставительных характеристиках лингвистических систем родного и иностранного языков и направлены на многократное повторение (имитацию) заданного речевого образца до его автоматизации и на положительное подкрепление правильного ответа. При этом учитель (или фонозаписи) всегда дает правильный образец, следит за тем, чтобы ученик «выдал» правильный языковой вариант, исправляет ошибки и делает все возможное, чтобы ученик не «заучил», ошибочный вариант ответа. Таким образом, учитель играет активную роль в учебном процессе и его позицию можно охарактеризовать как центральную.

В свою очередь, обучаемый в рамках рассматриваемой модели выполняет роль «накопителя» знаний: на каждом занятии он **обязан** воспринимать, запоминать, воспроизводить то содержание обучения, которое ему предлагается. Ошибки, допускаемые учащимися, рассматриваются как следствие интерференции и результат недостаточного «заучивания» с их стороны языкового материала. Поэтому подобная система работы формирует у обучаемых понимание того, что в качестве важного критерия овладения ИЯ выступает умение пользоваться этим языком правильно с языковой точки зрения.

Как можно охарактеризовать в целом процесс обучения ИЯ, строящийся на идеях контрастивной гипотезы? Такой процесс есть управляемое изменение поведения человека, ориентированное прежде всего на **цель** (усвоение языкового и речевого материала) как наблюдаемое достижение в изменении поведения человека. При этом деятельность обучаемого управляется (и достаточно жестко) извне, без учета его личности в целом — приоритетным является приобретенный опыт. Поэтому модель обучения ИЯ, построенная в рамках рассматриваемой парадигмы, может быть квалифицирована как объективистская: в ней отображается только наблюдаемое поведение его субъектов, и за пределами анализа остается вся внутренняя активность

последних, т.е. все реально существующие фрагменты процесса усвоения языка в учебных условиях.

Начиная с 60-х годов контрастивная гипотеза подвергается резкой критике. Действительно, эмпирические наблюдения свидетельствуют о том, что различия в области лингвистических систем родного (первого) и иностранного (второго) языков не обязательно приводят к трудностям и ошибкам в их усвоении. Напротив, практика обучения ИЯ показывает, что учащиеся испытывают большую трудность в овладении одинаковыми или схожими языковыми явлениями, в то время как несхожие элементы усваиваются легко и быстро. Кроме того, исключительная опора на результаты сопоставительного анализа языковых систем родного и иностранного языков, неправильная постановка результатов обучения в зависимости от лингвистических категорий и психологических процессов (перенос и интерференция) не позволяют говорить о достаточно высоком прогнозе результатов обучения. «Гипертрофия» лингвистических факторов, влияющих на процесс овладения языком, приводит к неизбежному отказу от учета неязыковых параметров, связанных с личностными качествами обучаемого (мотивация, социокультурный опыт и др.) и условиями обучения.

Но самой острой критике сторонники контрастивной гипотезы подверглись в связи с тем, что процесс обучения ИЯ рассматривался ими с позиций бихевиористского подхода, необоснованно переносящего закономерности выработки привычек у животных на процессы вербального поведения человека. Психология накопила данные, свидетельствующие о том, что речевое поведение не строится по системе взаимодействия стимула и реакции. Запрограммировать или предсказать реакцию человека на конкретный речевой или ситуативный раздражитель в естественном общении крайне сложно. Даже в процессе овладения ребенком родной речью нет чистой имитации. Ребенок, познавая мир, творит речь, которая с точки зрения взрослого человека является нередко неверной, но он начинает продуцировать предложения, которые ранее никогда не слышал. Это как раз и свидетельствует о понимании маленьким ребенком «креативного» аспекта языка и стремлении реализовать последний.

Заметим, что контрастивная гипотеза овладения ИЯ стала активно вытесняться когнитивными теориями, рассматривающими процесс овладения языком как **активный, творческий, когнитивный** (осознаваемый) процесс. Кстати, большую роль в таком понимании процесса овладения языком сыграли исследования отечественных психологов, доказывающих связь процессов осознания и коммуникативной ориентации обучения ИЯ. Однако анализ литературы по данному вопросу показывает, что среди исследователей нет единой точки зрения на роль обучающих приемов в овладении языком. Часть ученых считает, что процесс овладения языком протекает независимо от обучающих действий. Другие отстаивают точку зрения, согласно которой управление овладением ИЯ без обучающих действий учителя в принципе невозможно. Подобная поляризация мнений отличает в определенном смысле и позиции сторонников двух других «глобальных гипотез» построения процесса

овладения ИЯ: гипотезы «идентичности» и «межъязыковой» гипотезы.

Наиболее радикально настроенные представители **гипотезы «идентичности»** постулируют **универсальность** всех процессов овладения языком, независимо от того, идет ли речь о родном или иностранном языках, первом, втором или третьем. Таким образом, согласно данной гипотезе, не имеет принципиального значения, какой язык изучался до ИЯ. Отсюда делается вывод, что явление языковой интерференции для процесса овладения языком не имеет никакой значимости и овладение языковыми элементами второго языка протекает в той же последовательности, что и овладение родным языком. Поэтому целью обучения должна быть активизация имеющихся в психике обучаемого латентных (постоянных, общих) структур (механизмов) овладения языком. В соответствии с этим процесс овладения языком есть процесс творческого конструирования языка, в ходе которого обучаемый как бы отфильтровывает из многообразной поступающей к нему языковой информации ту, которая может быть им принята на конкретном этапе его развития.

На чем строят свои обобщения представители гипотезы «идентичности»? В своих рассуждениях они базируются на данных психолингвистических исследований процесса овладения вторым языком, свидетельствующих об общности механизмов усвоения родного и второго языков на морфологическом и синтаксическом уровнях и о появлении в ходе этого процесса ошибок, аналогичных тем, которые допускает ребенок в процессе овладения родным языком (например, редукция таких грамматических средств, как артикль, притяжательных местоимений, окончаний существительных и др.). На основании этих наблюдений делаются выводы, определившие во многом коммуникативное направление в методике обучения ИЯ. К ним можно отнести, в частности, положение о том, что языковые явления должны усваиваться учеником не с точки зрения их лингвистической значимости и системности, а в соответствии с коммуникативной целесообразностью и необходимостью стимулирования учащихся к построению собственных, «свободных» высказываний.

Не менее важным является также положение о том, что языковая корректность не есть самоцель обучения и что ориентация на реальное общение требует терпимого со стороны учителя отношения к ошибкам учащихся. Поскольку ошибки, допускаемые обучаемым в процессе практического использования языка, свидетельствуют о том, как он интерпретирует закономерности построения языка и где он выстраивает неправильные гипотезы, то они должны исправляться учеником самостоятельно. И в принципе, поскольку ошибки в речи учащегося рассматриваются как следствие влияния не системы родного (первого) языка, а особенностей вновь овладеваемого языка, они признаются неизбежными и их исправление должно проходить по аналогии с исправлением ошибок в родном языке.

Поскольку последовательность овладения языковыми явлениями и правилами второго языка, согласно гипотезе «идентичности», постулирующей универсальность речевых механизмов, независимых от каких-либо внешних

условий овладения языком и обучения языку, аналогична той, по которой проходит процесс естественного овладения родным языком, то в системе упражнений и технологии их выполнения предлагается отказ от специальных приемов пошаговой презентации отобранного и специальным образом организованного материала. При этом система обучения ИЯ должна строиться сначала с опорой на простой, несложный языковой материал и простые ситуации общения с тем, чтобы научить обучаемого выражать свои сложные мысли в простой форме (так, как это делают дети, овладевая родным языком). Поэтому основным принципом методической системы является принцип упрощения содержания обучения (прежде всего его лингвистического компонента) и замены сложной языковой конструкции упрощенным вариантом, позволяющим уменьшить количество ошибок в речи ученика. Таким образом, у обучаемого складывается впечатление, что знать язык — значит владеть им на уровне родного языка.

Заметим, что гипотеза «идентичности» сыграла большую роль в понимании процесса усвоения ИЯ как креативной, активной, осознанной деятельности. Тем не менее нельзя не признать, что данная гипотетическая модель в большей степени релевантна для овладения языком в естественной языковой среде и не может быть полностью приложима к условиям обучения в отрыве от страны изучаемого языка.

Если гипотеза «идентичности» в своей крайней позиции рассматривает только универсальные межъязыковые процессы порождения в качестве наиболее значимых, то «межъязыковая» гипотеза описывает процесс овладения вторым языком с учетом всех факторов, влияющих на этот процесс и связанных как с уровнем личностного развития ученика, так и с характером и содержанием обучающих приемов и учебных средств. Одним из важных постулатов данной теории является положение о том, что в ходе обучения ИЯ ученик образует свою собственную, самостоятельную языковую систему, имеющую основные черты родного языка и изучаемого второго языка — «смешанный/межъязыковой код», а также свои собственные специфические особенности, независимые от первых двух языков. Межъязыковой код развивается динамично, на основе общего языкового и речевого опыта обучаемого и в ходе овладения им различными техниками и стратегиями общения. Обучаемый, опираясь на свой речевой опыт в родном языке, последовательно, шаг за шагом продвигается к тому, чтобы овладеть системой ИЯ. Однако овладеть ею полностью удастся далеко не каждому (что, впрочем, невозможно и на родном языке).

Базируясь на рассмотрении языка как средства человеческой коммуникации, как составной части многоаспектного, социального взаимодействия, а не как врожденной реальности, представители «межъязыковой» гипотезы считают, что в процессе овладения ИЯ ученик строит свои собственные индивидуальные гипотезы относительно усваиваемых элементов языка. При этом он осознает наличие или отсутствие в своем языковом и речевом опыте в ИЯ адекватных для общения средств и самостоятельно принимает решения относительно того, какую стратегию

избрать, чтобы акт общения с носителем изучаемого языка состоялся. Выстраивая свою стратегию усвоения языка и стратегию общения на изучаемом языке, ученик расширяет свои коммуникативные возможности в тех ситуациях, когда его иноязычного опыта явно недостаточно для удовлетворения своих коммуникативно-деятельностных потребностей. В этом случае он перефразирует, переструктурирует те или иные высказывания, стремится догадаться о значении незнакомых слов, избежать обсуждения неизвестных ему тем, использовать средства, компенсирующие его ограниченные/недостаточные знания (в том числе и невербальные) и т.д. [с. 23].

В отличие от сторонников контрастивной гипотезы, представители гипотетической модели «межъязыкового кода» считают, что ошибки в речи обучаемых возникают как следствие интерференции, а также недостаточной степени усвоения языкового и речевого материала, несовершенства средств обучения и обучающих действий. В соответствии с этими воззрениями меняется отношение к ошибкам учащихся на ИЯ. Например, отсутствие ошибок рассматривается как результат того, что языковой и речевой материал учащимся выучен, но это далеко не означает (особенно на начальном этапе обучения), что он владеет языком как средством реального общения. Более того, по мнению апологетов «межъязыковой» теории, ошибки часто свидетельствуют о том, что ученик пытается проявить творчество в осуществлении своей речевой деятельности. Отсюда совершенно очевидно, что не следует бояться ошибок: они вполне естественны и говорят о креативности и попытках ученика использовать ИЯ как средство коммуникации. По мере увеличения языковой практики ошибки могут исчезнуть. Допускаемые учащимися в учебном процессе ошибки тщательно анализируются с целью определения путей их устранения. Последнее достигается преимущественно за счет скрытых для ученика способов (лично ориентированная методика исправления ошибок).

Содержание обучения, его организация в соответствии с идеями «межъязыковой» гипотезы должны стимулировать учащегося к свободному и креативному проявлению своей речевой активности, у него должно быть сформировано ощущение, что он может свободно и без боязни пользоваться своим речевым опытом. Для этого ученик должен уметь определять стратегии общения и пользоваться ими, а учебный процесс должен носить творческий характер, доставлять учащимся удовольствие и снимать у них чувство страха перед возможными ошибками.

В целом вся система обучения, построенная на положениях гипотезы «межъязыкового кода», формирует у учащихся понимание того, что владеть ИЯ — значит быть в состоянии говорить, читать, слушать на данном языке и что допускаемые при этом ошибки не расцениваются как препятствие для общения, т.к. основным критерием уровня владения ИЯ является взаимопонимание с партнерами по общению, а не языковая корректность. Это может позволить учащимся как можно раньше выйти на общение в реальной коммуникации. Однако тот факт, что ошибки являются неизменными составляющими промежуточного языка, далеко не оправдывает небрежение со стороны

обучающего к аспектам тренировки в процессе обучения ИЯ.

Итак, проведенный анализ показывает, что наиболее важными категориями в определении анализируемых гипотетических моделей овладения языком являются:

1) взаимоотношение между родным и иностранным языками (общность и различия между ними);

2) взаимоотношение между врожденными способностями человека к языку и приобретаемым/приобретенным языковым и речевым опытом в ИЯ;

3) различия в понимании процесса овладения ИЯ, т.е. тех психолингвистических механизмов, которые обеспечивают функционирование этого процесса:

— **контрастивная гипотеза** рассматривает процесс овладения языком как процесс механической выработки привычки (*habit formation*); при этом сам язык оценивается как «input — output»-поведение;

— **гипотеза «идентичности»** постулирует положение об активном, творческом и сознательном характере процесса овладения ИЯ, целиком и полностью зависящем от способности человека к овладению языком;

— **«межъязыковая» гипотеза** базируется также на понимании процесса овладения языком как креативной и когнитивной деятельности, однако результативность данного процесса ставится в зависимость не только от личности обучаемого, но и от специфики условий обучения; при этом речь идет об овладении учащимся различными стратегиями и техниками обучения и общения в их строгом соответствии каждому конкретному этапу личностного и языкового (в том числе иноязычного) развития обучаемого;

4) разное отношение к ошибкам, допускаемым обучаемыми на изучаемом языке; заметим, что именно в области отношений к ошибкам в процессе обучения ИЯ можно уловить наиболее четко разницу между сторонниками бихевиористской теории и представителями когнитивных направлений: в контексте идей контрастивной гипотезы, базирующейся на идеях бихевиористских подходов к обучению, все усилия методистов, составителей программ и учебных пособий, учителей направлены на то, чтобы ученик мог избежать ошибки; представители двух других гипотез — «идентичности» и «межъязыковой» (при имеющихся различиях в позициях) постулируют терпимое отношение к возможным ошибкам обучаемых.

В заключение анализа трех гипотетических моделей овладения ИЯ/вторым языком нам бы хотелось сделать следующее замечание. Конечно, совершенно очевидно, что, если мы говорим о необходимости ориентировать систему обучения ИЯ на личность ученика и на формирование у него черт вторичной языковой личности в условиях обучения в отрыве от страны изучаемого языка, то мы должны опираться на результаты третьей гипотезы — «гипотезы промежуточного языка» — и на представленную в ее рамках модель овладения обучаемым языком.

Результаты, с одной стороны, и учет основных положений общеобразовательной концепций — с другой, позволят сформулировать основные закономерности современного процесса обучения ИЯ, учитывающие

не только специфику деятельности учителя, но и особенности деятельности учащегося по усвоению изучаемого языка.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Исходным пунктом в определении стратегической цели обучения является социальный заказ общества по отношению к подрастающему поколению. Определяя стратегическую цель школьного образования, необходимо ответить на вопросы: какие качества, знания и умения должны быть сформированы у школьника, чтобы он мог «комфортно существовать» в быстро изменяющемся мире сегодня и завтра. К чему должна готовить школа подрастающее поколение, если мир столь динамично изменяется и жизнь требует от личности способности принимать активное и вместе с тем позитивное участие в этих изменениях? На наш взгляд, ответы на эти вопросы можно найти в Законе «Об образовании», в котором, в частности, зафиксировано, что основной пафос школьного образования должен быть направлен на формирование у учащихся «адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира» и обеспечение тем самым интеграции личности в системы мировой и национальных культур ([29], с. 13). Отсюда следует, что у обучаемых должна быть сформирована способность воспринимать и понимать эту культуру (в широком смысле), интерпретировать и усваивать ее, т.е. взаимодействовать с окружающим его миром. Иными словами, можно утверждать, что на стратегическом уровне целеполагания можно ставить вопрос о развитии языковой личности обучаемого как «глубоко национального феномена» ([32], с. 48), основные элементы которой на определенном уровне ее структуры выстраиваются в строгую систему, в какой-то степени отражающую картину мира. Данная категория объединяет все учебные дисциплины. Ее интегративная сущность объясняется тем, что проблема формирования в обучаемом черт языковой личности затрагивает сферу социальных отношений и деятельности человека.

Выдвижение языковой личности в качестве стратегического ориентира школьной образовательной политики продиктовано как самой сущностью данного феномена, так и статусом речевого развития личности как основы любого образования. Когнитивные аспекты функционирования личности, интеллект человека проявляются в языке. Языковая личность складывается из способностей человека осуществлять различные виды речемыслительной деятельности и использовать разного рода коммуникативные роли в условиях социального взаимодействия людей друг с другом и окружающим их миром. Языковая личность — универсальная, общепедагогическая категория, имеющая

выход на такие качества личности индивидуума, как раскрепощенность, творчество, самостоятельность, способность строить взаимодействие и взаимопонимание с партнерами по общению (социальное взаимодействие), включаться в современные мировые процессы развития цивилизации, совершенствовать человеческое общество. В этом смысле данная категория, обладая интегративным качеством, объединяет все учебные предметы и должна стать объектом формирования на уровне всех учебных дисциплин в любом типе учебного заведения.

Средний уровень целеполагания — это построение целей обучения конкретному предмету, и, следовательно, он должен быть сформулирован в собственно методических категориях. Как известно, социальный заказ общества по отношению к иноязычному образованию его граждан на протяжении почти всего двадцатого столетия заключался в качественном владении предметом. Ведь известные перемены от грамматико-переводных методов к прямым и далее связаны с поворотом методики к проблеме практического овладения обучаемым ИЯ. Однако само понятие «практическое владение ИЯ» уточнялось в зависимости от уровня развития методики и смежных с нею наук. Только за последние тридцать лет под практическими целями обучения предмету понималось: «овладение речью в определенных рамках»; «формирование умений и навыков понимания мыслей других людей (в устной и письменной формах) и выражения своих мыслей (также в устной и письменной формах)»; «развитие речевых умений по всем видам речевой деятельности»; «обучение общению на иностранном языке в единстве всех его функций: познавательной, регулятивной, ценностно-ориентационной, этикетной».

Совершенно очевидно, что подобная динамика развития трактовки цели обучения ИЯ отражает суть развития методики как науки и смежных с нею областей научных знаний. Анализ современных подходов к целеполаганию показывает, что единой точки зрения на эту проблему среди методистов нет. Положительной, на наш взгляд, является общая тенденция выдвигать в качестве цели обучения развитие умений общаться на ИЯ, ибо такая цель отражает широкий социальный взгляд на природу языка и в полной мере учитывает специфику объекта изучения на уроке ИЯ. Но правомерно ли выдвигать ее (цель) в качестве основной (стратегической применительно к обучению ИЯ)? В этой связи нам представляется необходимым понимать задачи обучения ИЯ более широко, чем просто обеспечение практического владения иноязычным общением. В поле зрения должны находиться также другие важные задачи, связанные с овладением знаниями о языке и — через язык — культурой соответствующего народа. Нацеленность исключительно на усвоение учащимися практических навыков и умений не позволяет учесть многообразие возможных мотиваций школьников в изучении предмета. Ведь хорошо известно, что не для всех учащихся коммуникативная мотивация является основным двигателем в овладении ИЯ. Это может быть и стремление ученика углубить сферу своей познавательной деятельности, для других существенна красота звучания самого языка, а для третьих — любовь и интерес к культуре

другой страны.

Нельзя сказать, что в методике не делались попытки соотнести специфическое в обучении ИЯ с общей направленностью всей системы школьного образования на формирование личности школьника. Решение этой проблемы осуществлялось в плане осмысления воспитательно-образовательного потенциала учебного предмета «Иностранный язык». Так, в течение десятилетий в отечественной методике разрабатывалась идея комплексной реализации практических, образовательных, воспитательных и развивающих задач обучения при ведущей роли первых. Выдвижение на первое место практического аспекта продиктовано спецификой учебного предмета. При этом постулировалась идея о том, что методическая система призвана отражать динамический процесс решения взаимодействующих и переплетающихся друг с другом практических, образовательных, воспитательных и развивающих задач обучения в комплексе и что эффективность учебно-воспитательного процесса по ИЯ в полной мере обеспечивается умением учителя осуществлять комплексное планирование задач обучения, воспитания и развития учащихся. В целом разделяя важность постановки проблемы развития и воспитания обучаемых в процессе изучения ими ИЯ, хотим заметить, что ее воплощение в жизнь на основе комплексного подхода к реализации целей — дело весьма сложное. Это объясняется тем, что объявление практической цели в качестве ведущей самым естественным образом переводит три другие цели в разряд второстепенных. Следствием такого «неравноправного» отношения к целевым компонентам является нередко чрезмерная «погоня» за устойчивыми речевыми навыками и умениями в ущерб развивающим, образовательным и воспитательным аспектам обучения. В истории отечественной методики можно найти достаточно доказательств в пользу неправомочности гипертрофии тех или иных целей, следствием которой является возникающее на практике несоответствие между декларативными на институциональном уровне целями и реальными результатами.

В отечественной методике известны попытки реализовать на уровне целеполагания равноправное положение всех аспектов процесса обучения, воспитания, образования и развития личности ученика. На основе принятого в дидактике понимания обучения как отдельного, специфического вида общественной деятельности, сущность и назначение которого состоит в передаче социального опыта (культуры) подрастающим поколениям, в качестве цели обучения выдвигается иноязычная культура, т.е. все то, что способен принести учащимся процесс овладения ИЯ в учебном, познавательном, развивающем и воспитательном аспектах (Е.И. Пассов и др.). Однако встает вопрос, может ли иноязычная культура как часть общего социально-исторического опыта быть целью обучения? Едва ли ответ на него будет положительным. Скорее культура является основным, исходным источником, откуда черпается содержание образования. Кроме того, как было уже показано нами, при определении целей обучения в поле зрения должен стоять главный субъект педагогической системы — ученик. С этих позиций выдвижение в качестве цели обучения иноязычной культуры становится также

несостоятельным. И последнее. Термин «иноязычная культура», равно как и термин «овладение иноязычным общением», не отражают в полной мере сущности обучения ИЯ в новой методологической парадигме его рассмотрения.

В определении целей данного уровня должны быть отражены как специфика учебного предмета, отличающая его от других учебных дисциплин, так и то общее, что объединяет все учебные предметы в систему школьного образования. Последнее проявляется в направленности учебного процесса на личность обучаемого, детерминантой которой в определенном смысле является языковая личность. Специфичным для ИЯ как учебного предмета является, как мы уже отмечали, концепт вторичной языковой личности — как совокупной вербально-смысловой сущности. Сформировать вторичную языковую личность — значит развить у обучаемого способность к общению в «параметрах» текстовой деятельности ([81] с. 27). Такое понимание конечного результата обучения самым естественным образом выдвигает задачу не только овладения обучаемым соответствующей иноязычной «техникой», но и усвоения колоссальной внеязыковой информации, необходимой для адекватного общения и взаимопонимания на межкультурном уровне, а также развития таких качеств, которые позволяют человеку осуществлять общение с представителями иных культур. Следовательно, овладение ИЯ должно вплестаться в общую способность к общению на этом языке, его (общения) аффективных, когнитивных аспектов. Речь должна идти, во-первых, об организации коммуникации на межкультурном уровне (в широком культурологическом аспекте) и, во-вторых, о развитии у учащегося потребности и способности принимать в ней участие. Результатом этого должны быть сформированные у ученика черты вторичной языковой личности определенного уровня, позволяющие ему участвовать в межкультурном общении и самосовершенствоваться в овладеваемой им деятельности.

Указанная цель должна получить отражение на уровне нормативно-правовых документов, относящихся к сфере ИЯ как учебного предмета, прежде всего на федеральном уровне, и определяющих стратегию и тактику обучения языкам в стране. К таким документам можно отнести методологические концепции обучения ИЯ, базовый стандарт обучения предмету, систему уровней владения ИЯ, принятую на федеральном уровне. Следовательно, данную цель, как уже отмечалось нами, можно классифицировать как цель стратегическую применительно к обучению ИЯ; в определенном смысле она развивает и совершенствует у обучаемого черты языковой личности, но делается это на базе и с учетом специфики объекта усвоения — ИЯ.

По нашему мнению, в средней школе логичной является постановка вопроса о достижении большинством обучаемых нулевого, вербально-семантического уровня структуры вторичной языковой личности. Именно на этом уровне учащиеся должны научиться оперировать (продуцировать и распознавать) структурно-системными единицами, присущими всем сферам общения и репрезентирующими национальную языковую личность как обобщенный образ соответствующего языкового типа. В этом ракурсе ставится вопрос о формировании у обучаемых вторичного языкового сознания. Наряду с

этим не менее важным является формирование у учащихся вторичного когнитивного сознания — инофонной картины мира. Однако мы отдаем себе отчет в том, что формирование вторичной языковой личности на тезаурусном уровне в отрыве от естественной языковой среды вряд ли возможно. Но мы не исключаем, что в ряде случаев, например в условиях обучения ИЯ в школах лингвистического профиля, допустимо овладение учащимися элементами семиотического кода изучаемой культуры, на котором обучаемые подключаются к иной «картине мира», реализующейся в тезаурусе инофонной личности. Речь может идти об определенных ограничениях в достижении первого уровня языковой личности при наличии благоприятных для решения этой задачи условий (качество профессиональной подготовки учителя, возможность выхода на непосредственный контакт с носителями изучаемого языка и др.).

Прагматический, когнитивный и общеобразовательный аспекты обучения иностранным языкам

Современное обучение ИЯ рассматривается в трех аспектах: **прагматическом или практическом, когнитивном и общеобразовательном.** Прагматический аспект обучения ИЯ связан с формированием определенного комплекса знаний, навыков и умений, совокупность которых позволяет успешно осуществлять иноязычное речевое общение. Когнитивный аспект входит в сферу таких категорий, как знания, мышление и процессы понимания, задействованные в ходе приобщения учащегося к ИЯ, к культуре страны изучаемого языка. Когнитивный аспект есть собственно развивающий аспект обучения. В свою очередь, общеобразовательный аспект означает рассмотрение обучения ИЯ с позиции его **воспитательно-образовательного** воздействия на личность обучаемого. Сквозь призму этих **трех** аспектов в данном разделе будет проанализирована проблема целей обучения ИЯ.

Прагматический аспект целей обучения иностранным языкам

Ретроспективный анализ основных зарубежных и отечественных направлений в методике обучения ИЯ позволяет сделать вывод о том, что вопрос о соотношении прагматического и общеобразовательного аспектов обучения ИЯ в рамках каждого метода решался по-разному.

Между диаметрально противоположными полюсами, которые занимают грамматико-переводные методы, отрицавшие практическую значимость изучения ИЯ, и аудиовизуальный метод, признающий приоритет практической направленности обучения предмету, располагается во времени и пространстве целая палитра методических направлений, с той или иной степенью лояльности относящихся к значимости ИЯ как учебного предмета. На выбор тех или иных «симпатий» оказывал влияние целый ряд факторов, определяющих условия обучения ИЯ в конкретный исторический период.

Прагматическая ценность изучения ИЯ определяется совокупностью

практических задач, стоящих перед предметом. Как отмечал Л.В. Щерба, практические задачи диктуются жизнью, т.е. определенными социальными отношениями в обществе, и затрагивают как область знаний ИЯ, так и разные типы этих знаний. Заметим, что значение прагматической ценности обучения ИЯ высоко оценивалось отечественными учеными и практиками, ибо именно этот аспект в полной мере отражает специфику ИЯ как учебного предмета и оправдывает его включение в общую систему школьных учебных дисциплин. Л.В. Щерба так писал о необходимости усиления практической значимости ИЯ как учебного предмета: «Преподаватели иностранных языков должны хорошенько продумать вопрос о практической полезности своего предмета вообще и преподаваемого ими языка в частности и пользоваться всяким удобным случаем для разъяснения всего этого вопроса учащимся» ([88], с. 40). Впервые достаточно четко заявленный представителями прямых методов прагматический аспект обучения ИЯ получил свое развитие в рамках последующих методических концепций (методических систем). Прежде всего это касалось приоритетов в выборе практической направленности курса обучения либо только на устную речь (прямые методы), либо на чтение (Уэст), либо на стремление найти разумное соотношение между всеми видами речевой деятельности (сознательно-сопоставительный метод, аудиолингвальный метод, смешанные методы). Не менее существенным является также и то, что конечные требования к уровню владения конкретным видом речевой деятельности у сторонников разных направлений различно: от обучения устной речи в пределах туристской тематики (аудиовизуальный метод) до всестороннего овладения ИЯ, т.е. до овладения всеми видами устного и письменного общения (аудиолингвальный метод).

Долгое время в методике сохранялось отождествление практического овладения ИЯ с обучением устной речи, что сыграло определенную роль в понимании задач, стоящих перед отечественной школой. Так, И.В. Рахманов отмечал, что подобная традиция имела в России глубокие корни, когда в высших кругах русского общества середины XIX века не придавалось большого значения чтению литературы на ИЯ и практическое владение языком понималось как устное владение им ([67], с. 281). С распространением прямого метода эта традиция еще более укрепилась, ибо считалось излишним обучение чтению, поскольку, как полагали научившись говорить, можно легко овладеть и письменной речью.

Анализ специальной литературы, в том или ином ракурсе освещающей прагматическую ценность обучения ИЯ, показывает, что современная трактовка практического владения ИЯ связана прежде всего с наличием реального выхода на иную культуру и ее представителей. С этим связано, в свою очередь, определение комплекса знаний, навыков и умений, наличие которых позволяет человеку пользоваться ИЯ как средством общения и взаимопонимания с культурой страны изучаемого языка и ее носителями. Что касается практической ориентации обучения ИЯ вне естественной языковой ситуации, то здесь следует подчеркнуть следующее. Поскольку значимость прагматических аспектов изучения предмета возрастает вместе с потребностью

в языке как средстве общения, то важно изучать потребности обучаемых в том или ином языке, с одной стороны, а с другой — находить выход в реальную коммуникацию и возможные реальные языковые контакты у себя в стране и за рубежом. Как мы уже отмечали выше, именно в этих условиях ИЯ может приобрести все возможные характеристики второго языка, и процесс управляемого овладения языком в отрыве от страны изучаемого языка по основным параметрам приближается к условиям овладения языком в естественных условиях его бытования.

Данный тезис актуален еще и потому, что ученик относится к ИЯ как к любому другому учебному предмету. Это отношение может лишь «окрашиваться» или положительными, или отрицательными, а может быть, и нейтральными оттенками. Как правило, ученик видит в ИЯ обязательный для каждого, кто хочет усвоить образовательный минимум (или в определенных условиях превысить этот минимум), но реально не востребуемый в повседневной жизни учебный предмет. Такое отношение служит источником многих противоречий, которые лежат в области декларируемых целей обучения и реальных практических результатов: в качестве цели обучения выдвигается развитие коммуникативных умений, позволяющих осуществлять речевое общение в реальных ситуациях, а условия и средства реализации не адекватны поставленной цели, т.е. искусственны. Отсутствие мотивации, основанной на естественной потребности к общению на ИЯ, а также реальной возможности использовать иноязычный речевой опыт в реальной жизни не позволяет достичь существенных результатов в обучении ИЯ (в первую очередь — в решении практических задач).

В связи с акцептацией прагматической направленности в обучении ИЯ возникает вопрос, чему следует отдавать предпочтение в учебных условиях: устным, письменным формам общения или тем и другим в равной степени? В истории методики нет на этот вопрос однозначного ответа. На наш взгляд, ответить на него — значит определиться в поиске решения следующей задачи: кто из учащихся где и когда будет реально пользоваться изучаемым языком в общении с его носителями. Конечно, кто-то и получит такую возможность в школьные годы, например в качестве туриста или по обмену школьными делегациями, или в своей будущей профессиональной деятельности. Однако было бы наивно думать, что этой возможностью будут располагать все без исключения школьники, что у всех будут реальные непосредственные контакты с носителями ИЯ в стране изучаемого языка. И тем не менее представленный выше анализ ситуации в нашей стране показывает, что такие возможности есть, и прежде всего в следующих сферах: личные контакты, доступ к качественному образованию у себя в стране и за рубежом, доступ к мировому опыту и знаниям, технический прогресс, торговля, развитие производства, международное общение и кооперация (табл. 1).

Вне естественного контекста бытования языка, т.е. вне пределов страны изучаемого языка, наиболее реальным является опосредованный контакт с аутентичной информацией, что делает наиболее значимыми рецептивные виды речевой деятельности: чтение и аудирование. Это свидетельствует о

Итак, прагматический аспект обучения диктует необходимость дифференцированно (с учетом реальных условий обучения) относиться к определению приоритетов в выборе видов речевой деятельности, при этом независимо от конкретного типа учебного заведения роль рецептивных видов речевой деятельности существенно возрастает.

Как мы уже отмечали, прагматический аспект цели обучения связан с формированием у учащегося знаний, навыков и умений, владение которыми позволит ему приобщаться к социокультурным ценностям страны изучаемого языка в условиях межкультурной коммуникации. В связи с этим определенным интерес представляет вопрос: что следует понимать под комплексом знаний, навыков и умений, если мы говорим о формировании у обучающегося основных черт вторичной языковой личности?

Если следовать принятой в данной работе логике рассуждения в категориях концепта вторичной языковой личности, то применительно к рецептивным видам деятельности речь может идти об обучении умениям «распознавать национальную языковую личность в стереотипных отношениях элементов нулевого уровня ее структуры (и одновременно — формировать в себе ее черты)» ([102], с. 37). Что касается продуктивных видов деятельности, то в данном случае учебный процесс должен быть нацелен на овладение учащимся системой лексико-семантико-грамматических связей изучаемого языка, позволяющих ему осуществлять текстовую деятельность в наиболее типичных, стандартных ситуациях общения, т.е. на уровне быденного употребления языка. Последнее не исключает, а предполагает развитие у школьника нестандартных, неповторимых вербальных ассоциаций, позволяющих человеку выражать простейшие личностные интенциональности.

Таким образом, объектами усвоения им являются:

- предметные знания, обусловленные ситуацией общения и реализуемые с помощью языковых средств, в том числе знания о социальных взаимосвязях и условиях их реализации, необходимых для осуществления индивидуальной коммуникативной программы;

- знания альтернативных возможностей речевого поведения, в том числе репертуар различных параметров, необходимых и достаточных для анализа ситуации общения, а также базирующиеся на этих знаниях умения оценивать ситуации общения с личной позиции и с позиции партнера по коммуникации;

- умение использовать вариативные возможности поведения, осуществлять их адекватный выбор с целью достижения результативности общения;

- умение креативно (творчески) осуществлять речевое и неречевое поведение в новых ситуациях;

- умение пользоваться различными формами и способами речевой деятельности (письменными/устными, паралингвистическими, экстралингвистическими), а также умение использовать в собственной речевой деятельности и понимать при декодировании высказываний других лиц паралингвистические и экстралингвистические элементы речевого общения;

— умение актуализировать все конститuentы ситуации и все факторы, детерминирующие последнюю;

— языковая компетенция, включающая в себя инвентарь языковых средств и правил оперирования ими, а также совокупность паралингвистических и экстралингвистических элементов ([102], с. 36-38).

Основные знания, навыки и умения, составляющие в совокупности прагматический аспект цели обучения ИЯ — способность гибко и эффективно пользоваться иностранным языком в целях понимания и передачи информации, это:

— знание словарных единиц и навыки оперирования правилами, посредством которых эти единицы преобразуются в осмысленные высказывания;

— умение использовать языковые средства в соответствии с целями, местом, временем и сферами общения, а также адекватно социальному статусу партнера по общению;

— умение понимать высказывания в значимых смысловых блоках, планировать свое речевое поведение и передавать информацию в связных, логичных, аргументированных высказываниях;

— умение анализировать и оценивать ситуации общения, принимать адекватное им решение относительно речевого поведения, осуществлять контроль своих речевых поступков и поступков своих партнеров по общению, а также пользоваться собственным речевым опытом (вербальными и невербальными элементами) для компенсации имеющихся пробелов в знании иностранного языка;

— знание социокультурной специфики страны изучаемого языка и умение строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с этой спецификой.

Поскольку ИЯ является одним из учебных предметов, то в перечисленный комплекс знаний, навыков и умений необходимо также включить умения школьника осуществлять с помощью иностранного языка самообразование и самосовершенствование, в том числе и во владении изучаемым языком, а также умения удовлетворять свои познавательные интересы с помощью нового языкового кода. Указанные выше знания, навыки и умения в совокупности должны позволить обучаемому в соответствии с его реальными интересами и потребностями:

1) в условиях непосредственного общения в различных ситуациях, характер которых уточняется с учетом варианта обучения ИЯ:

а) в зависимости от задач общения устанавливать и поддерживать контакт с собеседником (-ами), сообщать, запрашивать информацию, адекватно реагировать на высказывания партнера по общению (даже при наличии незнакомых языковых средств), высказывая при этом собственное мнение/суждение, используя аргументацию, эмоционально-выразительные и оценочные средства языка, перифраз, переспрос и повторы и т.д.;

б) логично и последовательно высказываться в связи с ситуацией общения (увиденным/услышанным/прочитанным), выражая при этом свое

отношение к предмету, о котором говорится, и используя, в случае необходимости, различные виды опор (например, план);

2) в процессе чтения/аудирования аутентичных текстов, в зависимости от типа и характера последних и от коммуникативных задач, использовать различные стратегии чтения/аудирования: понимать основное содержание, воспринимать содержание полностью или выявлять наиболее значимую (интересующую) необходимую информацию, опираясь при этом, в случае необходимости, на догадку, словарь, а также на опоры в виде комментария и (или) паралингвистического компонента;

3) письменно передавать информацию различного объема и характера.

Объем и характер знаний, навыков и умений, лежащих в основе речевого общения и составляющих прагматическое содержание цели обучения ИЯ, уточняются применительно к конкретным учебным условиям.

Когнитивный аспект целей обучения иностранным языкам

Когнитивный аспект целей обучения ИЯ связан, прежде всего, с формированием у обучающихся языковых/речевых способностей, психических процессов, которые лежат в основе успешного овладения иноязычной коммуникативной деятельностью. Как утверждает в психологии, способности человека, в том числе и способности к коммуникативной деятельности — понятие динамичное. Это значит, что любая способность существует только в движении, в развитии, и развитие это осуществляется не иначе, как в процессе той или иной практической и теоретической деятельности. Языковые способности не существуют вне и до их проявления в деятельности, они формируются в зависимости от конкретных условий этой деятельности. Причем, с одной стороны, способность к речевому общению является результатом данной деятельности, а с другой, обуславливает успешность ее выполнения.

Уточняя компоненты способностей к той или иной деятельности, исследователи исходят из того положения, что способности представляют собой совокупности психических свойств, имеющих сложную структуру. Компоненты данной структуры определяются требованиями конкретной деятельности. Следовательно, под языковыми/речевыми способностями нужно понимать индивидуально-психологические особенности личности, благоприятствующие овладению знаниями, навыками и умениями в области ИЯ и их использованию в практической речевой деятельности. В теории обучения иностранным языкам экспериментально доказано, что общими компонентами способностей к языку являются хорошо развитая механическая память, высокий уровень развития мышления, степень развития речевых умений, выработанных на материале родного языка. В процессе выполнения определенного вида речевой деятельности необходимым является наличие устойчивого внимания.

В отечественной методике предпринимается попытка установить роль и

место каждого компонента в структуре способностей к иноязычной речевой деятельности, т.е. выделить среди них ведущие и вспомогательные. Ряд ученых полагает, что основным компонентом структуры языковой способности является определенная степень развития мыслительных операций: анализа — синтеза, речевой догадки. Другие выдвигают в качестве показателей психических процессов, связанных непосредственно с речевой деятельностью, объем оперативной памяти и вероятностное прогнозирование. При этом наиболее значимым, особенно на начальном этапе обучения ИЯ, в общем балансе индивидуально-психологических особенностей, влияющих на успешность овладения ИЯ и осуществления иноязычной речевой деятельности, является показатель объема оперативной памяти. Однако, на наш взгляд, правы те исследователи, которые считают, что и ведущие и вспомогательные компоненты способностей образуют единство, обеспечивающее успешность обучения и воспитания.

В методике обучения ИЯ имеется ряд самостоятельных исследований, посвященных поиску оптимальных путей развития языковых способностей обучающихся и на этой основе — повышения качества практического владения изучаемым языком. Несмотря на то, что большинство из этих исследований выполнены применительно к условиям обучения ИЯ в вузе, их основные результаты могут быть экстраполированы и на школьные условия. К числу таких результатов можно отнести, в частности, положение о том, что чем больше свойств и особенностей личности обучающегося учитывается в учебном процессе, тем успешнее протекает процесс овладения обучающимися коммуникативной компетенцией. При этом учет индивидуально-психологических особенностей учащихся предполагает не только «адаптацию» учебного процесса к их возможностям. Речь идет также об оптимальном изменении и развитии этих особенностей, о целенаправленном формировании индивидуальных особенностей каждого ученика под влиянием особым образом организованного обучения.

Когнитивный аспект цели обучения ИЯ связан также с формированием у учащихся широкого представления о достижениях национальных культур (собственной и иноязычной) в развитии общечеловеческой культуры и о роли родного языка и культуры в зеркале чужой культуры. При этом особую роль играет положение о том, что учащиеся, изучая ИЯ, получают практическую школу диалектики, ибо работа по сопоставлению родного языка и изучаемого иностранного делает возможным освободиться «из плена родного языка» ([88], с. 46).

В процессе усложнения связей, устанавливаемых в сознании ученика между элементами усваиваемых им лингвокультур, осуществляется развитие обучающегося. Овладение ИЯ приводит к изменению характера познавательной деятельности учащегося, языковое развитие которого оказывает модифицирующее воздействие на его когнитивное развитие, на формирование языкового сознания. Это объясняется тем, что становление языкового сознания опирается на общую базу первичного опыта человека. На базе данного опыта формируется когнитивное ядро блока мыслительных схем

индивидуальной когнитивной системы, которая лежит в основе материальной и духовной деятельности личности и представляет собой постоянно развивающуюся систему знаний и верований индивида. Над блоком мыслительных схем надстраивается уровень когнитивных (ментальных) моделей. Основой языкового сознания, блока тезауруса индивидуальной когнитивной системы, являются ассоциативные семантические сети, которые по природе своей являются скорее не лингвистическими, а познавательными.

Познание иной культуры осуществляется в процессе восприятия чужой национально-специфической «картины мира», ее интерпретации с помощью образов своего национального сознания. Встречающиеся на этом пути национально-культурные специфические фрагменты незнакомой культуры могут восприниматься как странные, чуждые, непривычные. Следствием этого может быть социокультурная отчужденность, ведущая к защитной реакции — отходу к собственным национальным ценностям или обесцениванию своего и наивному восхищению всем иностранным. Обучение ИЯ призвано редуцировать подобные негативные стороны межкультурного общения. Приобщаясь к ИЯ, учащиеся должны познать: а) мировую культуру, национальные культуры и социальные субкультуры народов стран изучаемого языка и их отражение в образе и стиле жизни людей; б) духовное наследие стран и народов, их историко-культурную память; в) способы достижения межкультурного взаимопонимания.

Когнитивный аспект целей обучения ИЯ означает также формирование у учащихся умений и навыков использования рациональных приемов овладения ИЯ. Данные приемы дают им возможность овладевать ИЯ творчески, экономно и целенаправленно. Это значит, что учащиеся умеют:

- 1) организовать свою учебную деятельность (например, работать индивидуально, в парах, в группах; проверять, оценивать и исправлять свою работу или работу соученика и др.);
- 2) активизировать интеллектуальные процессы (например, узнавать то или иное явление языка, анализировать его, сравнивать с аналогичным в родном языке и др.);
- 3) подготовиться к учебному процессу и активно участвовать в нем (например, делать заметки, составлять план, пользоваться словарем и др.);
- 4) организовать коммуникативную деятельность (например, планировать свое высказывание, формулировать свои мысли с помощью ограниченного набора языковых средств, использовать жесты и мимику в устном общении и т.д.).

Важно, чтобы становление и совершенствование указанных умений осуществлялись в тесной взаимосвязи с развитием коммуникативных умений школьников, с работой над различными аспектами языка. При этом учащийся должен осознать и выработать свой индивидуальный стиль учебной деятельности (например, индивидуальные способы и приемы усвоения лексических или грамматических явлений), овладеть знаниями, облегчающими ему, например, понимание текстов (предметные знания из других областей) или адекватно воспринимать, например, структурные признаки того или иного

грамматического явления (знание грамматического правила). Все это в целом должно позволить школьникам овладеть определенными стратегиями работы над языком, которые могут быть условно подразделены на две группы.

К первой группе относятся стратегии, направленные непосредственно на работу с языковым материалом. Это — так называемые стратегии, которые позволяют обучающемуся: а) правильно осуществлять выбор необходимых языковых явлений (используя, например, антиципацию, выдвижение и проверку гипотез, раскрытие значений слов по контексту и др.); б) оптимизировать процессы усвоения языкового материала (например, выделение ключевых слов, подчеркивание/выделение каких-либо слов, предложений и др. в тексте, поиск языковых закономерностей, использование речевых образцов и др.); в) совершенствовать работу памяти (нахождение/подбор соответствующих контекстов употребления того или иного языкового явления, использование наглядности, повторение, перекомбинирование и др.).

Ко второй группе относятся метакогнитивные (планирование учащимся своей учебной деятельности, контроль, оценка успешности своих результатов), социальные (умение взаимодействовать с партнерами по общению, эмпатические способности и др.) и аффективные стратегии (снятие стресса, ободрение, выражение эмоций, интенций и др.).

Таким образом, когнитивный аспект целей тесно увязывает обучение ИЯ как средство межкультурного общения с интенсивным использованием его как инструмента познания, развития и овладения языком.

Общеобразовательный аспект целей обучения иностранным языкам

Что касается общеобразовательного аспекта обучения ИЯ, то отношение к нему со стороны методистов также было неоднозначным: от полного отрицания (аудиовизуальный метод) до выдвижения этого аспекта в качестве основной задачи обучения предмету (грамматико-переводные методы). Исторически понимание сути общеобразовательного значения ИЯ подвергалось трансформации: от рассмотрения общеобразовательной ценности ИЯ в развитии логического мышления учащихся в рамках грамматико-переводных направлений до духовного развития и приобщения школьников с помощью языка к другой культуре в контексте аудиолингвальной и аудиовизуальной идеологии. Та и другая позиции подвергались представителями отечественной методики, и прежде всего сторонниками сознательно-сопоставительного метода ([67], с. 281-282), справедливой критике. Заметим, что отечественной методике всегда был чужд сугубый практицизм, столь характерный для западных методистов. И.В. Рахманов, сопоставляя методические системы периода реформ в России и за рубежом, писал: «Характерной чертой русской методики продолжает, однако, оставаться большая ее гибкость, по сравнению с зарубежной, и отсутствие той непримиримости, которая столь была характерна для немецких и отчасти французских методистов периода реформ» ([67], с. 85-86). Поэтому общеобразовательные аспекты обучения предмету всегда были

объектом пристального внимания отечественных методистов и практиков-учителей.

Опираясь на труды Л.В. Щербы и развивая его идеи, отечественные ученые всегда стремились, с одной стороны, соотнести общеобразовательную ценность обучения ИЯ с общими задачами системы школьного образования в целом, а с другой — вычленив ее специфику применительно к данной учебной дисциплине. Эта специфика усматривается, как правило, в сопоставлении языковых явлений родного и иностранного языков и в тех сведениях, которые учащийся сможет почерпнуть из материала текстов и упражнений, отобранных для обучения.

Как известно, учебный предмет «Иностранный язык» в отечественной школе по сравнению с другими никогда не был престижным как общеобразовательная дисциплина. В последнее время противоречия между прагматическим аспектом обучения предмету и его общеобразовательной ценностью как учебной дисциплины особенно обострились. Практика показывает, что переоценка первого приводит к отрицательным последствиям — к узкому практицизму, когда практическое овладение учащимися языком превращается в самоцель, в ущерб другим задачам обучения. В то же время история отечественной методической науки и практики свидетельствует о том, что при излишней гиперболизации второго аспекта также можно легко уйти в сторону от стратегических задач обучения ИЯ.

Сегодня общеобразовательный аспект обучения ИЯ является следствием тщательного анализа особенностей условий изучения языка, а именно: социокультурной специфики школьников, их индивидуального учебного и жизненного опыта, традиций и привычек в обучении, индивидуальной мотивации и потребности в учении и т.д. При этом трактовка общеобразовательной ценности ИЯ и, следовательно, общеобразовательных целей обучения предмету в школе связана в первую очередь с поиском ответа на два вопроса:

1) каким образом процесс обучения ИЯ должен и может «участвовать» в решении общих образовательных задач в целом;

2) какие качества (свойства) личности ученика необходимо формировать, чтобы он был способен участвовать в межкультурном общении на ИЯ?

Частично мы ответили на эти вопросы, рассматривая стратегическую цель обучения ИЯ. Что касается ответа на первый вопрос, то здесь речь должна идти прежде всего о развитии языковой/речевой способности школьника, психических процессов, лежащих в основе овладения иноязычной деятельностью (интеллект, внимание, память и др.), эмоциональной и мотивационно-побудительной сфер личности, а также о формировании интереса к учебно-познавательной деятельности в целом. Иными словами, речь идет о тех личностных качествах, которые благоприятствуют овладению ИЯ и его практическому использованию как средства приобщения к другой национальной культуре и средства общения с ее носителями.

Второй вопрос предполагает поиск ответа на него в двух направлениях, а именно: определение комплекса свойств личности школьника, позволяющих

ему осуществлять общение, и уточнение личностных качеств, делающих его способным к общению на изучаемом языке на межкультурном уровне.

Первое направление связано с формированием у обучаемого коммуникативности, толерантности (терпимости), умений социально взаимодействовать с партнерами по общению, способности слышать/слушать собеседника (культуры общения) и др.

Развитие у учащегося способности к межкультурной коммуникации, т.е. адекватному взаимопониманию двух и более участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам, делает актуальным обращение к целому ряду личностных параметров школьников, которые до последнего времени не были предметом пристального внимания ни со стороны методистов, ни со стороны учителей. Прежде чем сформулировать эти параметры, необходимо несколько слов сказать о содержании понятия «межкультурная (интеркультурная) коммуникация».

Данное понятие впервые начали употреблять в США на специальных психологических тренингах по подготовке специалистов к пребыванию за границей. Цель подобных занятий — сформировать способность адекватно реагировать на проявление чужого, непривычного в поведении представителей иных культурных традиций. В связи с новой геополитической ситуацией в мире данная цель, как мы уже отмечали выше, стала актуальной и применительно к обучению ИЯ.

Способность к общению на межкультурном уровне предполагает наличие у человека таких личностных качеств, как открытость, терпимость и готовность к общению ([104], с. 129). Открытость есть свобода от предубеждений по отношению к людям — представителям иной культуры. Данное качество позволяет увидеть в культуре страны изучаемого языка непривычное, чужое. С открытостью связана способность человека терпимо относиться к проявлениям чужого, непривычного в других культурах, готовность к межкультурному общению, которые являются существенной составляющей коммуникативной компетенции и обеспечивают активное общение с представителями иных социокультурных общностей.

Развитие способности к межкультурному общению сопряжено с развитием у обучаемого компетенции, позволяющей ему соотносить свою культуру с культурой страны изучаемого языка. Последнее требует умения видеть различия и общность в культурах, в мировосприятии их носителей, в системах норм, обязанностей, прав и т.д., принятых в разных социумах.

На основании сказанного можно определить в качестве важной задачи обучения ИЯ развитие таких личностных качеств, необходимых для успешного осуществления общения в интеркультурных коммуникативных ситуациях, как:

— способность видеть общность людей, принадлежащих к разным социумам, и их специфические особенности, обусловленные национальными факторами;

— способность понимать и принимать различия и общность в разных моделях действительности, в мироощущениях, специфике поведения (в том числе и речевого) представителей иных культур;

— готовность использовать ИЯ как средство общения при каждой встрече с его носителями и потребность самостоятельно изучать его во внеурочное время.

В ходе решения названных задач у учащегося должны быть сформированы положительное отношение к ИЯ, к культуре другого народа, говорящего на этом языке, а также широкое представление о достижениях национальных культур (собственной и страны изучаемого языка) в развитии общечеловеческой культуры, о роли родного языка и культуры в зеркале культуры другой страны. Именно эти аспекты будут формировать ученика как личность, принадлежащую к определенному языковому и культурному сообществу, а также развивать его общечеловеческое сознание.

И в заключение приведем высказывание И.И. Халеевой, которое мы целиком и полностью разделяем: «Поскольку, говоря о "языковой личности", мы так или иначе затрагиваем категории "мировидения" и прочих ценностных ориентации, а это есть уже как бы составляющие мотивационного уровня (уровень коммуникативных потребностей), то здесь необходимо уточнить, что наш подход к формированию вторичной языковой личности никак не предполагает мировоззренческой "перестройки" обучаемого. Более того — вообще задача "перевоспитания" личности в инокультурную на мотивационном уровне (даже вне мировоззренческих ценностей), а значит, и создания в ней системы иных аксиологических установок (кроме, быть может, укрепления совпадающих "общечеловеческих ценностей") ни в коей мере не ставится. Однако вместе с тем формулируется задача понимать, узнавать, оценивать "мировидческие" ориентации инокультурных коммуникантов на основе производимых ими (как языковыми личностями) текстов» ([81], с. 187—188).

Таким образом, говоря о новых аспектах общеобразовательной ценности ИЯ как учебного предмета, мы должны иметь в виду, что их реализация связана прежде всего с развитием у учащихся способности понимать (на том или ином уровне) цели и мотивы представителей иной культуры и адекватно реагировать на проявления специфики их речевого и неречевого поведения, обусловленной культурными традициями и принятыми в ином социуме ценностными ориентациями.

Изложенное выше относительно целей обучения ИЯ представлено в схеме 3.

Данная схема показывает, что все составляющие цели обучения ИЯ взаимосвязаны друг с другом и взаимообуславливают друг друга. Цель обучения — развитие способности к межкультурной коммуникации — интегративна по своей сути. Недооценка, равно как и гипертрофия, одного из компонентов (прагматического или общеобразовательного) неизбежно приведут к отрицательным последствиям, что негативно скажется на качестве овладения учащимися изучаемым языком как средством межкультурного общения. Способность к речевому общению, которая затрагивает сферу социальных отношений между людьми, самым естественным образом имеет «выход» на личностные качества учащихся, позволяющие им успешно взаимодействовать друг с другом, с носителями изучаемого языка, с

различными средствами массовой информации, независимо от того, на каком языке или в какой предметной области это взаимодействие протекает.

С х е м а 3

Цели обучения иностранным языкам



Поскольку владение ИЯ носит уровневый характер, то в различных типах школ (независимо от того, что речь идет в основном о достижении нулевого уровня структуры вторичной языковой личности) предполагается достижение разного уровня владения изучаемым языком. Данные уровни отличаются друг от друга степенью владения ИЯ с точки зрения эффективности процесса речевого общения, способности осуществлять коммуникацию в различных ситуациях, в том числе интеркультурного характера, с учетом содержания и объема воспринимаемого/продуцируемого речевого сообщения, а также беглости иноязычной речи, степени самостоятельности (свободы) в ходе речевых контактов и др.

ОСНОВНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Известно, что проблема принципов обучения ИЯ относится к наиболее спорным в методической науке. Общепринятым является разделение всех принципов обучения ИЯ на общедидактические и методические, однако количество и содержание принципов в различных методических пособиях не совпадают. Последнее можно объяснить тем, что чаще всего в трактовке принципов проявляются индивидуальные «пристрастия» авторов той или иной методической концепции.

Так называемые общедидактические принципы (сознательность, воспитывающий характер обучения, прочность знаний и др.) по сути своей вряд ли могут быть названы принципами, на которых строился учебный процесс по ИЯ или можно его построить. Действительно, целые десятилетия в методике официально «признан» принцип сознательности, но на практике обнаруживается, что ученики вместо сознательного усвоения учебного материала зазубривают подготовленные тексты по теме, диалоги и т.д. или вообще его не знают. Реализация принципа активности сводится, как правило, к тому, что ученик активен в том случае, если его спрашивает учитель.

Можно было бы привести и другие примеры, свидетельствующие о том, что выдвигаемые в методике принципы обучения играют лишь роль некоторых субъективных ориентиров при отборе содержания и его подаче учащимся. Их авторов объединяет одно — преимущественная ориентация на процесс обучения с точки зрения преподавательской деятельности учителя и в меньшей степени — на специфику деятельности ученика по усвоению изучаемого языка, а также игнорирование или недооценка объективной сущности процесса обучения ИЯ как процесса взаимодействия (общения) его субъектов. И если мы хотим, чтобы процесс обучения ИЯ приближался по своим основным параметрам к процессу овладения языком в естественной языковой ситуации, т.е. был бы в полном смысле коммуникативным, то мы «...призваны создать в аудитории микромир окружающей нас жизни со всеми реальными, межчеловеческими отношениями и целенаправленностью в практическом использовании языка» ([69], с. 99).

Это диктует необходимость рассматривать реальный учебный процесс как «особым образом организованное общение или особую разновидность общения», важной функцией которого выступает **установление взаимодействия учителя и учащихся, учащихся друг с другом**. При этом учебный процесс есть процесс взаимодействия, т.е. процесс совместной согласованной деятельности его субъектов. Результатом такого взаимодействия является освоение учащимися речевого опыта в новом для них языке и приобщение с его помощью к новой культуре и национальным традициям в их сопоставлении со своим национальным и речевым опытом в родном языке.

Это дает основание при определении закономерностей обучения (преподавания и изучения) ИЯ ориентироваться как на общую образовательную концепцию, в центре которой находится личность ученика, а в условиях

обучения ИЯ — вторичная языковая личность, так и на общие закономерности усвоения ею (личностью) ИЯ в условиях взаимодействия с субъектами учебного процесса.

Специфика образовательной сферы не только определяется социально-экономическим и политическим контекстом, в котором данная сфера функционирует, но и зависима от философской концепции, принятой в обществе. Господствующая в обществе парадигма отношений «государство — личность» определяет отношение к личности в образовательной сфере в целом.

Как известно, долгое время личность в нашем обществе, а, следовательно, и в образовании, выполняла роль средства достижения «высших целей» и рассматривалась как то, «...что нужно активизировать», направить на выполнение планов и программ.

Этим можно объяснить господство в период нескольких десятилетий в отечественном образовании в целом и в методике обучения ИЯ, в частности, идеи «активизации» учения, в соответствии с которой в центре учебного процесса находилась не личность, а продукт, планируемый в результате выполнения ее деятельности по овладению знаниями, навыками и умениями. Исторически сложился образовательный механизм, ориентированный на передачу и закрепление определенного объема общей и специальной информации, обладание которой и обеспечивало тот или иной социально-профессиональный статус личности. Следовательно, речь идет о том, что старая образовательная идеология абсолютизировала и гиперболизировала роль знаний и социальных требований к поведению учащегося, отводя последнему пассивную (по отношению к учителю) роль слушателя, наблюдателя, накопителя знаний.

В настоящее время исходным во взаимоотношениях между государством и личностью является понимание последней как субъекта истории, активного деятеля. Общество конституционно провозглашает приоритетность своих граждан как субъектов социальной жизнедеятельности. Новая парадигма отношений между государством и личностью обуславливает внедрение новой философии образования, требующей, в свою очередь, проведения новой образовательной политики ([83]).

В соответствии с этой идеологией качество современного образования определяется не только неким объемом знаний, но и особыми личностными характеристиками, делающими человека способным к постоянному возобновлению информативного диалога с окружающей его социальной средой, мобильным и свободным в своих поступках, ответственным за принимаемые решения. **Иными словами, на смену педагогике 60-70-х годов как науке о целенаправленном воздействии обучающего на обучаемого с целью обучения и воспитания последнего пришла новая, личностно ориентированная концепция образования.** В соответствии с данной концепцией образование из способа просвещения индивида должно быть трансформировано в механизм развития культуры, формирования образа мира и человека в нем ([83]).

Личностно ориентированная образовательная концепция позволяет

осуществить переход от «педоцентризма» к «детоцентризму» и поставить в центр образовательной системы ребенка/ученика, интересы его развития, личностные структуры сознания.

На основании сказанного можно сделать вывод о том, что система образования, базируясь на личностно ориентированной концепции, нацелена не на формирование личности обучаемого в «заданном русле» (как это считалось ранее), а на создание условий, в которых обучаемый развивает **собственную универсальную сущность, свои природные силы.**

Чтобы практически проиллюстрировать это положение, приведем в качестве примера результаты проведенного J. Lompscher анализа двух возможных образовательных парадигм: обучение как «передача знаний, навыков и умений» и обучение, нацеленное на «свободное раскрытие личности» (с. 43—44):

Обучение как передача знаний, навыков и умений

Обучение как свободное раскрытие личности

на уровне целеполагания:

передача учебного содержания (знаний, умений, достижение планируемых нормативов)

личностное развитие, способность к деятельности, креативность

на уровне взаимоотношений учителя и ученика:

ученик — объект, «переработчик информации»
учитель — субъект, активно действующее лицо

ученик — субъект, активно действующее лицо
учитель — помощник, консультант

с точки зрения качества учения/изучения:

ориентировано на учителя, жестко управляемое;

ориентировано на ученика;

рецептивно, репродуктивно; учение через «научение»

свободно, спонтанно продуктивно; учение в ходе выполнения какого-либо дела

с точки зрения отдельных особенностей преподавательской деятельности:

определение целей

жесткая зависимость между целью, содержанием и методами; принятие целей учащимися

взаимосвязь между целями обучения и учения и их реализацией; постановка целей самими учащимися

дидактическое планирование

ориентировано на учебный материал, учебные действия

ориентировано на анализ и ситуации усвоения предмета

реализация дидактических действий

направленность на логику и систематику учебного предмета;	направленность на логику «мира» ребенка, его индивидуальные особенности;
обязательное содержание; дисциплина, прилежание, напряжение;	факультативное содержание; творческий «беспорядок», удовольствие и радость;
проявление личной инициативы учащегося мешает учителю	проявление личной инициативы учащегося желательно

(само)контроль и самоанализ

направлены на репродукцию(воспроизведение) знаний и умений;	направлены на способность осуществлять деятельность и анализ результатов последней;
реализация того, что запланировал учитель	стимулируют активность ученика

Следует целиком и полностью согласиться с А.А. Леонтьевым в том, что лично ориентированная направленность образования коренным образом меняет его (образования) содержание, которое должно:

— способствовать усвоению учащимся социального опыта, т.е. знаний, навыков и умений, которые необходимы ему для нормальной жизнедеятельности в обществе, конкретном социуме;

— стимулировать способность школьника к свободному и креативному мышлению;

— формировать у школьника мировоззрение, создавать целостную картину мира;

— развивать умение осознанно планировать свое развитие, понимать динамику последнего и самостоятельно учиться;

— развивать в обучаемом систему личностных свойств и качеств, способствующих его саморазвитию: мотивацию, рефлекссию, системные знания как средство контроля сформированности картины мира и др. ([38], с. 25—26).

Поскольку система обучения ИЯ есть один из элементов общей системы образования, то все выше сказанное имеет отношение и к ней. **Следовательно, основным принципом обучения ИЯ является его (обучения) лично ориентированная направленность, направленность на языковую личность обучаемого.** В связи с этим еще раз подчеркиваем, что выдвигание концепта языковой личности/вторичной языковой личности в качестве системообразующего фактора современной методической теории и практики представляется весьма актуальным и созвучным общеобразовательной идеологии. Языковая личность редуцируется и предстает как генетически обусловленная предрасположенность к созданию и манипулированию знаковыми системами, как «человеческий» коррелят Языка с большой буквы.

В таком понимании языковая личность есть многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовности к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков,

включающих выявление и характеристику мотивов и целей, движущих развитием личности, ее поведением, управляющих ее текстопроизводством и в конечном итоге определяющих иерархию смыслов и ценностей в языке модели мира.

Принцип ориентации обучения ИЯ на формирование в обучаемом черт вторичной языковой личности самым естественным образом делает актуальной задачу не просто научить ученика вести себя (с помощью ИЯ) как носитель изучаемого языка, но и развить у него (ученика) способность и готовность осуществлять текстовую деятельность на изучаемом языке, способность к адекватному взаимодействию с представителями иных культур и социумов (на разных уровнях).

Совершенно очевидно, что реализовать это положение возможно лишь в том случае, если система обучения предмету будет максимально ориентирована на личность обучаемого, его реальные потребности и мотивы, социокультурные и индивидуальные программы развития. Поэтому в качестве производного из названного выше принципа может быть следующее: *построение учебного процесса должно осуществляться не с позиции логики и системности предмета усвоения, а с точки зрения логики развития личности ребенка, его субъективного внутреннего состояния, его индивидуальной программы усвоения изучаемого языка.* При этом для успешного усвоения ИЯ важны не дисциплина и прилежание, а проявление учеником собственной активности, радость и удовольствие от общения субъектов учебного процесса друг с другом, от всего того, чем необходимо заниматься на уроках.

Таким образом, личностно ориентированный характер обучения ИЯ диктует необходимость переосмысливать как обучающую деятельность учителя, так и деятельность и позицию учащегося по усвоению языка. Ученик становится главным субъектом учебного процесса. **Учитель выступает не просто в роли модератора, создающего стимулы, побуждающие ученика к усвоению содержания обучения, — он является помощником и организатором общения на изучаемом языке и с его (языка) помощью.** Учебный процесс строится не с точки зрения приоритетов учебного материала: исходным является ученик как субъект учебно-воспитательного процесса. Чтобы реализовать это положение, необходимо внедрять в практику и дидактико-методические технологии, «целью которых (на всех этапах обучения) является не накопление знаний, умений, а постоянное обогащение опытом творчества, формирование механизма самоорганизации и самореализации личности каждого ученика» ([90], с. 73). Иными словами, речь идет о поиске выхода за узкие рамки языковых аспектов обучения ИЯ в область личностных отношений и интересов субъектов педагогического процесса.

Поскольку и лингвистика, и психолингвистика рассматривают язык не как определенную систему языковых средств, а как один из аспектов человеческой деятельности — социальный (речевая деятельность есть умственная и творческая деятельность), то обучение ИЯ, нацеленное на формирование у обучаемых черт вторичной языковой личности, представляет собой **сознательный (когнитивный) и творческий процесс**, а не

«запрограммированное поведение».

Когнитивность, по справедливому замечанию А.А. Леонтьева, связана с тем, что ученик не просто овладевает еще одним средством общения. Поскольку язык сам по себе не выражает никаких смыслов, существующих независимо от концептуальных систем, то усвоение языка есть не только и не столько обретение средства кодирования концептов, сколько формирования картины мира учащегося, состоящей, как мы уже отмечали, как из вербальных, так и предметных значений ([38], с. 23). Поэтому ИЯ не должен преподаваться как «формальная система».

Обучать языку — значит обучать культуре, имея в виду взаимосвязанные коммуникативное и социокультурное развитие учащегося. Усвоение языка есть усвоение соответствующих различий в мире — концептуальных систем. Что касается языковых средств, то овладение ими должно служить тому, чтобы ученик осознанно мог управлять процессом выбора соответствующих средств в ходе общения и процессом индивидуального усвоения языка.

В связи со сказанным выше особую значимость приобретает проблема аутентичности репрезентируемой с помощью языка «картины мира». **Процесс обучения ИЯ должен опираться на аутентичный инофонный текст как единицу коммуникации (продукт текстовой деятельности), в котором представлены признаки другой (иноязычной) языковой общности.** При этом речь должна идти о социально значимой, культурологически специфической информации, овладевая которой обучаемый будет приобщаться на определенном уровне к лингвокогнитивным характеристикам представителя иной этнокультурной общности и, интерпретируя его текстовую деятельность, лучше осознавать свою родную культуру.

В связи с этим важно, чтобы система обучения «эмансипировала» ученика, освобождала его от каких-либо «манипуляций» им со стороны учителя. Это значит, **что процесс обучения должен исключить малоосознанную активность школьников на уровне речевого поведения и, следовательно, развить способность осуществлять коммуникативную деятельность самостоятельно.** Последнее дает возможность внести в процесс обучения «неуправляемое усвоение» и тем самым приблизить его по основным своим параметрам к процессу овладения вторым языком в естественной языковой ситуации. Отсюда неизбежен отказ от имитационного дрилля в пользу творческих, социальных форм и приемов обучения, акцентирующих содержательные аспекты учебного процесса и делающих значимыми «смысловые нагрузки».

Учащийся должен быть приближен к пониманию *смысловых механизмов социального взаимодействия людей стран(ы) изучаемого языка*; при этом под смыслом понимается «...в самом упрощенном варианте психологическое отражение некоего (референтного) фрагмента действительности, продуцируемое соответствующим фрагментом устноречевой текстовой деятельности» ([81], с. 37). Поскольку речевая деятельность является в сущности речевым мышлением и язык для учащихся есть средство выражения собственных намерений, то такое использование языка является творческим, а

не имитационным и обучение языку должно быть связано с *развитием творческого мышления и фантазии* обучаемых.

Научить творчески пользоваться языком можно только в ходе активного общения (взаимодействия) учащихся на этом языке. Поэтому **способы обучения, направленные в первую очередь на усвоение системы языка, должны быть заменены новыми, интерактивными формами обучения, объединяющими учащихся — субъектов учебного процесса и придающими процессу обучения поистине деятельностный характер.**

Деятельностная основа обучения предмету — еще один принцип преподавания и изучения ИЯ — выражается во внешней и внутренней (умственной) активности учащегося. Это значит, что традиционная фронтальная работа, при которой речевую активность проявляет учитель, а ученики активны только в том случае, если их спрашивают, сокращается в пользу **самостоятельных, групповых и коллективных форм обучения.** Практика показывает, что, к сожалению, нередко учащийся выступает «как сторонний наблюдатель, холодно фиксирующий происходящее или находящееся вокруг него (когда он делает это не холодно, а с улыбкой, это уже считается методическим достижением)» ([37], с. 33—34). Это не способствует успешности усвоения языка. Последняя в полной мере зависит от того, вызывает ли деятельность по овладению языком у ученика положительное к ней отношение и моделируются ли в учебном процессе ситуации, в которых обучающийся действует самостоятельно (автономно).

А.А. Леонтьев отмечает, что в учебном процессе по ИЯ существуют по меньшей мере две возможности заинтересовать учащегося. Первая связана с построением «предлагаемых обстоятельств» таким образом, чтобы ученик реально оказывался в ситуации, когда ему приходится действовать так или иначе. Во втором случае речь идет о ситуациях, в которых ученик осуществляет «перевоплощение» («перенесение») в действующее в этих обстоятельствах лицо. Таким образом, во втором случае речь идет о так называемых **приемах, «симулирующих» ситуации реального речевого общения (например, разыгрывание заданных диалогов-образцов).** Совершенно очевидно, что в свете новой дидактико-методической парадигмы именно первая возможность должна занимать на уроке все более существенное место, постепенно «вытесняя» другие возможности заинтересованности ученика.

Поскольку ученик понимается как *интеллектуальный* (мыслящий) и *автономно* (самостоятельно) *действующий индивидуум*, его речевая деятельность (впрочем, как и усвоение языка) находится под влиянием его общего, постоянно изменяющегося речевого опыта (в том числе и в родном языке), а также индивидуального опыта в усвоении языка и общении на этом языке. Если это так, то **учебный процесс должен активизировать имеющиеся у каждого ученика интеллектуальные способности, знания и речевой опыт, его эмоции и настроения и развивать эти личностные параметры.**

Поэтому важно строить учебный процесс таким образом, чтобы обучаемый, решая те или иные коммуникативные задачи, испытывал

потребность и имел возможность реализовать *собственные намерения, т.е. действовал от своего собственного лица*. При этом процесс обучения ИЯ должен быть направлен не на формирование корректной речи (чаще всего на основе заданного образца) и развитие у учащихся умений «речевого реагирования и речевого приспособления к коммуникативной ситуации (на уровне речевого поведения) ([38], с. 95). В центре внимания должно находиться обучение способности порождать и понимать высказывания в рамках аутентичной ситуации на уровне текстовой деятельности.

Как было отмечено выше, процесс усвоения ИЯ в большей мере зависит от индивидуальных предпосылок обучения и от условий обучения, нежели от разницы между системами родного и иностранного языков. Следовательно, методические ссылки на контрастивность двух систем языка следует редуцировать в пользу содержания и технологии обучения, способствующих развитию у обучаемого свободы и раскрепощенности. Учащиеся должны овладеть *разными стратегиями и техниками овладения языком и общения на этом языке*: от умения учиться до умения выйти из трудного положения с использованием минимальных языковых средств. Данный тезис есть логическое следствие все более последовательного обращения исследователей к проблемам актуального использования языка в социальном контексте.

Таким образом, процесс овладения учащимися ИЯ в учебных условиях будет успешным при условии, если он:

- направлен на личность ученика, его реальные потребности и мотивы, социокультурные, индивидуальные программы развития;
- осознан обучаемыми как индивидуальный процесс, зависящий в первую очередь от них самих;
- обеспечен умениями учителя/преподавателя выявлять мотивацию к обучению у каждого обучающегося и направлять ее на успешное овладение языком;
- имеет деятельностный, когнитивный, творческий характер;
- ориентирован не на логику и системность предмета усвоения, а на логику развития личности ученика, его субъективного внутреннего состояния;
- стимулирует проявление собственной активности учащихся, радости и удовольствия от общения друг с другом, от всего того, чем необходимо заниматься на уроках;
- учитывает прежде всего индивидуальные предпосылки обучения и условий обучения, а не различия между системами родного и иностранного языков.

Сказанное выше позволяет расценить современный процесс овладения ИЯ в условиях обучения как когнитивный, творческий и «открытый» процесс, исключающий директивность со стороны учителя и неприятие содержания обучения учеником.

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Современные отечественные и зарубежные дидактика и методика рассматривают содержание обучения не как статичную, а как постоянно изменяющуюся и развивающуюся категорию, связанную с процессом обучения. При этом в содержание обучения любому предмету включается не только то, что можно услышать или увидеть на уроке, что эксплицитно выражено или наглядно представлено учителем или учеником, но и то, о чем они думают, что чувствуют и переживают, а также те психические процессы, которые протекают в их «головах», когда один раскрывает, а другой осваивает мир иной национальной культуры. Таким образом, содержание обучения составляет все то, что вовлекается в деятельность учителя, учебную деятельность ученика (-ов), учебный материал, а также процесс его усвоения ([79] с. 67). Отсюда очевидно, что содержание обучения соотносится с такими категориями, как *взаимосвязанная деятельность преподавания (деятельность учителя) и учения (деятельность ученика), обращенных на учебный материал, или, иначе говоря, — на содержание учебного предмета,*

Ориентация на конечный результат обучения, проявляющийся в определенном уровне развития у учащегося способности к общению на межкультурном уровне, диктует необходимость говорить о многокомпонентности содержания обучения. В него входят как предметные и процессуальные аспекты (И.Л. Бим), так и имеющийся, а также приобретаемый эмоционально-оценочный опыт участников образовательного процесса по ИЯ.

Следовательно, содержание обучения включает в себя следующие основные компоненты:

— сферы коммуникативной деятельности, темы, ситуации и программы их развертывания, коммуникативные и социальные роли, речевые действия и речевой материал (тексты, речевые образцы и т.д.);

— языковой материал, правила его оформления и навыки оперирования ими;

— комплекс специальных (речевых) умений, характеризующих уровень практического овладения ИЯ как средством общения, в том числе в интеркультурных ситуациях;

— систему знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка, минимум этикетно-узуальных форм речи и умения пользоваться ими в различных сферах речевого общения;

— учебные и компенсирующие (адаптивные) умения, рациональные приемы умственного труда, обеспечивающие культуру усвоения языка в учебных условиях и культуру общения с его носителями.

Остановимся на краткой характеристике основных компонентов содержания обучения ИЯ.

Предметная сторона содержания обучения (о чем говорить, читать, писать, слушать) отражает типичные для учащихся сферы общения: бытовую, социально-культурную, учебную и профессиональную. Сферы общения, т.е.

сферы практического использования языка, в которых реализуются соответствующие типы речи, существуют в пределах государства как типичного территориально-политического образования, которое характеризуется устойчивыми экономическими, политическими, культурными и языковыми связями. Сферы речевого общения обладают информативной спецификой и представляют собой совокупность тем, составляющих предмет обсуждения в соответствующих областях социального взаимодействия. Это дает основание в рамках названных выше сфер определить круг тем и подтем, которые могут стать предметом рассмотрения на уроке. При этом речь идет о концентрическом рассмотрении предлагаемых учащимся тем, что означает возможность включения в учебный процесс одной и той же темы на каждом последующем этапе обучения при их, углублении и расширении в результате подключения проблем, актуальных для каждого возрастного периода учащегося. Проиллюстрируем это положение на конкретном примере возможного развития темы «Семья. Отношения в семье», предлагаемой в рамках социально-бытовой сферы общения (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Классы	1-3/4	5-7	8-9	10-11
Тема	Семья, отношения в семье	Отношения в семье	Взаимоотношения в семье	Стиль жизни. Межличностные отношения
Содержание темы	Члены семьи, их внешность, характер, привычки. Семейные праздники	Взрослые и дети. Личный бюджет. Семейные традиции, события	Типичная немецкая/английская и т.д. семья. Взаимоотношения поколений	Проблемы «отцов и детей». Денежные проблемы. Проблемы семьи и брака

На выбор тематики влияют коммуникативные ситуации, которые могут быть как однотемными (например, в социально-бытовой сфере — покупка подарка в магазине, покупка продуктов и др.), так и политемными (например, в социально-культурной сфере — беседа на дне рождения или в гостях и др.).

Предлагаемые тематика и коммуникативные ситуации, на базе и в рамках которых строится устное и письменное общение, должны соответствовать реальным интересам и возможностям учащихся, их потребностям, с одной стороны, а с другой — быть лично значимыми для них и создавать условия для проявления творческой активности и самостоятельности.

В связи с этим весьма перспективным представляется так называемый антропологический принцип отбора тематического содержания, реализованный в концепции раннего обучения ИЯ, в разработке которого принимали участие

специалисты из 18-ти стран, среди них и автор настоящей книги. Данная концепция известна под названием «Нюрнбергские рекомендации по раннему обучению иностранным языкам» (1996, с. 13—14).

Согласно названному принципу, исходными для отбора тем являются восемь сфер интересов младшего школьника, которые составляют «мир» 8—11-летнего ребенка и могут быть сформулированы следующим образом:

«Beute und Schaetze» («Трофеи и сокровища»)

В этой сфере интересов ребенок принимает на себя типичную для него роль охотника и коллекционера.

«Ich baue mir Haus» («Я строю себе дом»)

В этой сфере интересов ребенок выражает потребность в своей безопасности и в праве иметь свой собственный уголок (место).

«Ich pass' auf dich auf!» («Я забочусь о тебе!») В рамках этой сферы интересов ребенок проявляет свою склонность ухаживать за кем-либо или за чем-либо, заботиться о ком-либо или о чем-либо.

«Ich will raus!» — oder: «Das kann ich auch!» («Дайте мне свободу!» — или: «Я это тоже могу!»)

Ребенок проявляет в этой сфере интересов свою склонность к познанию, открытиям.

«Ich steig voll ein!» («У меня полно дел!»)

Ребенок имитирует в данной сфере интересов мир представителей какой-либо профессии, сферы деятельности, обмена.

«Ich, du und die anderen» («Я, ты и другие»)

В этой сфере интересов ребенок приобретает опыт социальных контактов в таких формах, как дружба, группировки.

«Heiss, kalt — stark und schwach» («Горячо, холодно — сильный, слабый»)

В этой области интересов ребенок проявляет повышенный интерес к познанию строения своего тела, а также к экспериментированию с окружающими его (ребенка) предметами.

«Weit weg und inmir drin gibt es ein wunderbares Land» («Далеко-далеко и во мне...есть прекрасная страна»)

В этой сфере интересов ребенок выражает желание и потребность фантазировать.

В рамках каждой сферы интересов могут быть отобраны темы, имеющие действительно большую значимость для младшего школьника и стимулирующие его личностное развитие. Например, первая сфера интересов может быть представлена такими темами, как «Тайна янтаря», «Подарки моря», а сфера интересов «Я забочусь о тебе!» — «Спокойной ночи, мышка!» или

«Чудный мир аквариума» и т.д. Если проводить отбор тем и их формулировку с трех позиций: взгляда ребенка на себя; взгляда на себя и на окружающих; взгляда на мир, то они (темы) приобретают межкультурный характер, что будет способствовать реализации глобальной цели обучения ИЯ.

Если мы сравним два представленных выше принципа отбора тематики — так называемый традиционный и антропологический, то увидим существенное различие между ними: в первом случае исходным является вопрос, где и о чем дети говорят, читают, пишут или слушают; во втором — почему ребенок испытывает потребность в общении, и только потом — где, каков предмет этого общения т.д. Второй подход к определению предметного содержания обучения представляется наиболее перспективным и значимым с точки зрения современных воззрений на сущность процесса обучения ИЯ. Действительно, антропологический принцип конструирования содержания в большей степени ориентирован на коммуникативно-познавательные интересы школьников и отражает реальные потребности и условия пользования ИЯ как средством общения и взаимопонимания между людьми, т.е. максимально приближен к условиям и целям реального использования языка учащимися. Кроме этого, как известно, содержание обучения призвано стимулировать интерес и положительное отношение обучаемых к ИЯ. Поэтому *содержательные, а не языковые, аспекты, обучения предмету должны быть ведущими*. В этом смысле ориентация на сферы интересов ученика в каждый конкретный возрастной период его жизни при отборе предметного содержания обучения существенным образом будет влиять на мотивационно-побудительную сферу его личности и раскрывать ему на практике значимость изучения языка, побуждать к постоянному совершенствованию своих знаний и умений, к их практическому использованию. Более того, при данном подходе можно последовательно учесть все многообразие функций, выполняемых человеком в жизни. Например, для маленького ребенка, начинающего изучать ИЯ, последний может быть средством:

- удовлетворения материальных потребностей ребенка: «Я хочу» — функция;
- контролирующим поведение самого ребенка и его партнера по общению: «Делай, что я тебе говорю» — функция;
- установления отношений к себе и к окружающим людям: «Я и ты» — функция;
- выражения собственной индивидуальности, сходства с окружающими и отличия от них: «Это — я» — функция;
- познания окружающей действительности (в первую очередь благодаря возможности задать вопрос и получить на него ответ): «Почему?» — функция;
- «построения» своего собственного мира — представить его и «разыграть»: «Представь себе» — функция;
- сообщения, передачи того или иного содержания: «Я должен тебе что-то рассказать» — функция [105].

Что касается текстов, то, поскольку целью обучения ИЯ является формирование у учащегося способности использовать изучаемый язык как

инструмент реального общения в диалоге культур современного поликультурного общественного пространства, они должны иметь аутентичный характер. Аутентичные тексты есть тексты, «которые носители языка продуцируют для носителей языка, т.е. собственно оригинальные тексты, создаваемые для реальных условий, а не для учебной ситуации» ([81], с. 193). Аутентичный текст противопоставляется сегодня учебному тексту, составленному авторами пособий специально для учебных целей. Он может подвергаться адаптации (путем сокращения и компиляции), однако без ущерба аутентичности. В учебном процессе учащемуся следует предлагать разнообразные типы текстов, ценных в познавательном отношении и подлинно отражающих особенности быта, жизни, культуры страны изучаемого языка. К таким текстам относятся:

— **прагматические** (список покупок, программы телерадиопередач, рецепты и др.);

— **эпистолярные** (личные и деловые письма, открытки и др.);

— **отрывки из художественной литературы** (стихи, рассказы, эссе, комиксы и т.п.);

— **статьи из журналов и газет** (интервью, репортажи и пр.). Все типы текстов соотносятся с возможной тематикой и адекватными приемами работы над ними. Например:

Темы: *«Путешествие». «Город». «Транспорт».*

Типы текстов: *«Карта» — географическая, города, транспортных линий.*

Возможные приемы работы (коммуникативные задачи): *найти на карте... и наметить/указать маршрут до...; назвать самый быстрый маршрут от... до...; прослушать названия (рек, городов...) и найти их на карте и т.д.*

Типы текстов: *«Расписание движения» (поездов, самолетов, автобусов).*

Возможные приемы работы: *найти в расписании нужный город; назвать часы отправления и прибытия; составить (выбрать) маршрут от... до...; справиться о... и т.д.*

Типы текстов: *«Путеводители» — по стране, городу; страноведческие проспекты.*

Возможные приемы работы: *составить маршрут/рекламу путешествия в.../до...; высказать предпочтения, обосновать их; запросить в туристическом агентстве соответствующую информацию о... и т.д.*

Речевые умения, т.е. умения использовать ИЯ как средство общения в различных сферах и ситуациях, представляют собой результат овладения языком на каждом конкретном отрезке и этапе обучения. Они различаются по видам речевой деятельности (говорение, аудирование, письмо, чтение) и представляют собой умения:

— говорить на ИЯ — осуществлять монологические высказывания и принимать участие в диалогическом общении — адекватно целям, задачам,

условиям общения и коммуникативному портрету партнера (-ов) по коммуникации;

— целенаправленно понимать информацию как при непосредственном общении с собеседником (-ами), так и при опосредованном общении (радио, телевидение и др.);

— письменно передавать информацию адекватно целям и задачам общения, коммуникативному портрету адресата, правильно оформляя письменное сообщение в зависимости от его формы (письмо, реферат и т.д.);

— понимать информацию при чтении адекватно его целям (полное, точное, глубокое понимание, ознакомление с содержанием, просмотр текста и т.д.).

Развитие коммуникативных умений невозможно без знания языковых средств общения (слова, грамматические явления и др.) и навыков владения этими средствами при продуцировании и понимании высказывания в устной и письменной форме. Поэтому в содержание обучения ИЯ включаются *языковые знания* (знание основы изучаемого языка как системы, правил, посредством которых единицы языка превращаются в осмысленное высказывание, понятий, значение которых выражается по-разному на разных языках, в том числе тех, сквозь призму которых воспринимается и отражается в человеческом сознании окружающий мир, а также нравственные и этические категории и т.д.) и *языковые навыки, или автоматизмы*.

Последние необходимы для успешного использования всех видов языкового материала в объеме минимумов, отобранных для каждой ступени обучения, — фонетического, лексического, грамматического, а также использования формул речевого этикета и речевых формул, выражающих определенные коммуникативные намерения (выразить удивление, возразить, пригласить партнера по общению к совместному выполнению какого-либо дела и т.д.). Языковые навыки, так же как и языковые знания, подразделяются на две группы в зависимости от того, предназначены ли они для активного употребления в собственных высказываниях (продуктивные) или только для узнавания в текстах (рецептивные). Поскольку для понимания информации в тексте со слуха и при чтении необходимо знание большего объема языкового материала по сравнению с продуцированием собственных высказываний, то весь объем знаний и навыков усваивается учащимся рецептивно, а часть его — продуктивно.

Содержание обучения ИЯ должно быть нацелено на приобщение учащихся не только к новому способу речевого общения, но и к культуре народа, говорящего на изучаемом языке, к национально-культурной специфике речевого поведения в стране изучаемого языка. Оно должно сформировать у школьника представление о различных сферах современной жизни другого общества, его истории и культуры. При этом обучение школьников языку через культуру народов, населяющих страну изучаемого языка (а точнее, через диалог своей национальной культуры и культуры другого народа), необходимо осуществлять постоянно, начиная с первых шагов изучения предмета. В этой связи актуальными становятся социокультурные знания:

— безэквивалентной лексики (в рамках сфер общения и тематики для каждого отрезка и этапа обучения), ее учет при общении на иностранном языке; умение понять безэквивалентную лексику в текстах с использованием, если необходимо, лингвострановедческого комментария или справочника; умение объяснить (на русском и/или иностранном языках) значение отдельных безэквивалентных понятий;

— поведенческого этикета, принятого в стране изучаемого языка в типичных ситуациях повседневного и делового (в ограниченных пределах) общения; умение строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с нормами, принятыми в ином социуме;

— социокультурных особенностей страны изучаемого языка; умение их понять при восприятии текстов на слух и при чтении;

— географических, природно-климатических, политических особенностей страны изучаемого языка; умение использовать эти знания в собственных высказываниях и понимать их в высказываниях других;

— основных сведений из истории страны изучаемого языка, в том числе из истории культуры, техники, науки, современного состояния данных аспектов; умение сопоставлять их с достижениями своей культуры, своего народа;

— современных аспектов жизни сверстников за рубежом (работа, туризм, учеба, досуг, мода и др.); умение интерпретировать их с точки зрения собственного опыта;

— национальных традиций, праздников страны изучаемого языка; умение сопоставить их с собственным опытом.

Обучение ИЯ как средству межкультурной коммуникации ставит задачу интегрировать «чужое» в процесс передачи языка и культуры. Но речь в данном случае идет не о системном представлении страноведческой и лингвострановедческой информации, а о «тематизации» чужого мира (чужая культура становится темой обучения). Например, обсуждая такие проблемы, как «Инвалиды и общество», «Что значит — "типично русское" и "типично... (немецкое, английское и т.д.)"», ученик познает иную действительность, иные социальные образцы поведения, социально-языковые штампы, сопоставляет и сравнивает их с имеющимся у него опытом, приобретенным в родной культуре, учится понимать представителей иных социально-культурных сообществ. Иными словами, его картина мира, сформированная в родном языке, актуализируется и приобретает проблемный характер.

Социокультурный компонент содержания обучения призван приобщить учащихся к фоновым знаниям их сверстников за рубежом. Источниками для его отбора служат детская, подростковая, юношеская литература, искусство и знание страны изучаемого языка, а также опыт общения зарубежных школьников с окружающим миром. При этом важно, чтобы социокультурный компонент содержания обучения не служил своеобразной рекламой чужому образу жизни. Его предназначение — расширить общий, социальный, культурный кругозор учащихся (этот аспект традиционно значим в отечественной методике, и вряд ли целесообразно от него отказываться),

стимулировать их познавательные и интеллектуальные процессы, научить терпимо относиться к особенностям поведения (речевого и неречевого) представителей своего социума и другой культуры, объективно оценивать культурные феномены (элементы, понятия и др.), представленные в разных лингвокультурных контекстах жизнедеятельности.

Заметим, что успешность в реализации задач обучения умениям пользоваться новым языковым кодом с целью проникновения в новую национальную культуру в полной мере зависит от того, насколько последовательно осуществляется опора на речевой и жизненный опыт школьников в родном языке и родной культуре. В условиях поликультурного пространства национальных регионов страны речь идет о взаимодействии нескольких языков и культур (например, русская, татарская и страны изучаемого языка).

Качество учебного процесса в равной степени зависит как от профессионального мастерства учителя, так и от умения ученика понять и принять задачи и содержание учебного предмета. Учащийся должен уметь эффективно и результативно строить свою деятельность по овладению иноязычными речевыми навыками и умениями, методически целесообразно, а следовательно, ориентируясь на цель обучения, строить свое общение с учителем, товарищами, с книгой и т.д. Поэтому в качестве важного компонента обучения ИЯ выделяются учебные умения, составляющие *стратегии учащегося по усвоению языка*. К ним относятся:

1. Умения, связанные с интеллектуальными процессами:

- наблюдать за тем или иным языковым явлением в ИЯ, сравнивать и сопоставлять языковое явление в иностранном языке и в родном;
- осуществлять поиск и выделять необходимую/значимую/ключевую информацию в соответствии с определенной учебной задачей;
- сопоставлять, сравнивать, классифицировать, группировать, систематизировать информацию в соответствии с определенной учебной задачей;
- предвосхищать информацию, обобщать полученную информацию, оценивать прослушанное/прочитанное;
- фиксировать основное содержание сообщений;
- формулировать (устно и письменно) основную идею сообщения;
- составлять план, формулировать тезисы;
- готовить и презентировать развернутые сообщения типа доклада.

2. Умения, связанные с организацией учебной деятельности и ее корреляцией:

- работать в разных режимах (индивидуально, в паре, в группе), взаимодействуя друг с другом;
- пользоваться реферативными и справочными материалами;
- контролировать свои действия и действия своих товарищей, объективно оценивать эти действия;
- обращаться за помощью, дополнительными разъяснениями к учителю, товарищам.

И последний компонент содержания обучения, на котором нам хотелось бы остановиться, — это *компенсационные (адаптивные) умения*, которые позволяют:

- пользоваться лингвистической и контекстуальной догадкой, словарями различного характера, различного рода подсказками/ опорами в тексте (ключевые слова, структура текста, предваряющая информация и др.);

- использовать при говорении и письме перифраз, синонимичные средства, слова-описания общих понятий, разъяснения, примеры, толкования, «словотворчество»;

- повторить или перефразировать реплику собеседника в подтверждение понимания его высказывания/вопроса;

- обратиться за помощью к собеседнику (уточнить вопрос, переспросить и др.);

- использовать мимику/жесты (вообще и в тех случаях, когда языковых средств учащегося не хватает для выражения тех или иных коммуникативных намерений);

- переключать разговор на другую тему.

Все указанные выше компоненты содержания обучения находятся в тесной взаимосвязи друг с другом, и при их отборе и организации это положение следует учитывать. Покажем на конкретном примере, каким образом можно реализовать на практике данное положение применительно к обучению письму на продвинутом этапе школы с углубленным изучением ИЯ (схема 4).

Современный этап развития системы обучения ИЯ, характеризующийся, как было показано выше, диверсификацией вариантов изучения предмета, диктует необходимость привести содержание обучения в соответствие с этапами и со спецификой разных типов школ/классов, точнее — с условиями обучения. Это должно касаться не только объема осваиваемого языкового и речевого материала, определения приоритетов в выборе видов формируемой деятельности и, следовательно, соответствующих речевых умений и навыков. Проблема соответствия содержания обучения условиям должна быть решена с учетом всех его (содержания) компонентов.

Так, совершенно очевидно, что нельзя обучать учащихся общеобразовательных школ и гимназий, школ гуманитарного и технического профиля на одних и тех же текстах, ситуациях общения. На уровне отбора сфер и ситуаций общения для детей дошкольного и младшего школьного возраста преимущество отдается игровой сфере (не следует путать с игрой как методическим приемом, который может быть использован в работе с любым возрастным контингентом обучаемых). В старших классах, особенно в условиях углубленного изучения ИЯ или профильной (гуманитарной, технической) направленности школы, предметная сторона содержания обучения должна отражать наряду с другими и интересующую учащихся профессиональную сферу общения (безусловно, в ограниченных пределах).

Схема 4



Для старшеклассников, в период становления их профессиональных интересов, ИЯ должен стать надежным средством приобщения к научно-техническому прогрессу, средством удовлетворения познавательных интересов. Поэтому в старших классах естественно расширение и углубление тематики за счет страноведческого, общегуманитарного или технического материала, ориентированного на будущую специальность учащихся. Должно быть предусмотрено знакомство с элементами профориентации и переподготовки в стране изучаемого языка (например, в рамках темы/ проблемы «Устройство на работу»), ознакомление с особенностями выбранной профессии и роли изучаемого языка в овладении профессиональным мастерством. Таким образом, в самом содержании обучения должны быть заложены механизмы, раскрывающие возможность практического использования изучаемого языка как важного средства развития и удовлетворения интересов учащихся, в том числе и неязыковых.

Как мы уже отмечали, в содержание обучения ИЯ, помимо информации, способов деятельности, выраженных устным и/или письменным текстом и заданиями, входит также *эмоциональная деятельность, вызванная предметом и процессом его усвоения*. Поскольку применительно к нашему предмету, впрочем, как и любому другому, эта эмоциональная деятельность связана прежде всего с положительным отношением субъектов учебного процесса к содержанию обучения и к объекту и процессу его (содержания) усвоения, учебный материал, используемая на уроке информация любого характера

должны прогнозировать желание учителя и ученика работать с ним, а у учащихся пробуждать интерес к учению вообще и к ИЯ в частности. Кстати, как мы уже отмечали, именно с формированием личностного (положительного) отношения учащихся к усваиваемому содержанию, их потребностей и мотивов связан общеобразовательный аспект обучения предмету.

Эмоционально-оценочный компонент содержания обучения ИЯ играет важную роль в качественном усвоении учащимся всеми другими составляющими этого содержания. Так, например, на уровне развития учебных стратегий (учебных умений) формирование позитивных ценностных ориентации по отношению к ИЯ и к деятельности, связанной с его усвоением, позволяет помимо развития общеучебных и специальных умений решать и другие задачи: воспитывать у учащихся желание заниматься самообразованием (особенно в тех случаях, если они обнаруживают у себя те или иные пробелы в языковой подготовке), развивать стремление открывать новые для себя области практического применения изучаемого языка.

Как известно, содержание обучения ИЯ складывается из взаимодействия трех важных элементов системы обучения: учебного материала/предмета — учителя — ученика. Учебный материал воздействует на мотивационно-потребностную сферу деятельности учителя: он может вызвать интерес и желание работать с материалом или, напротив, по тем или иным причинам (несоответствие профессиональному уровню учителя, его психическим и личностным свойствам, сложившимся стереотипам в преподавательской деятельности и др.) стать фактором возникновения отчуждения между ними. В свою очередь, «извлекаемое» учителем из учебника и учебных пособий содержание и используемые им приемы и способы обучения являются в какой-то степени субъективированными в его интеллекте и окрашенными его индивидуальностью. В этом смысле деятельность учителя можно сравнить с деятельностью режиссера: в том и другом случае нравственное начало заключается в качестве извлечения мысли из произведения (для учителя — содержания выбираемых им пособий и учебных материалов). Опосредованно, через личность педагога, его творческий опыт, эмоциональную сферу, учебный материал оказывает влияние на ученика, который, усваивая его (или не усваивая) и при этом испытывая на себе воздействие учителя, формируется как личность. Вот почему столь существенную роль играют согласованность мотивов субъектов системы обучения ИЯ, создающих ее, и их взаимоотношения. И учитель, и учащиеся должны осознать и в полной мере усвоить новое содержание учебного предмета, а также уметь использовать в целях усвоения последнего адекватные формы, приемы и методы обучения.

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В методике обучения ИЯ понятие «метод» имеет два значения: метод как методическая система или принципиальное направление в обучении предмету в

конкретный исторический период развития науки и метод как путь и способ достижения определенной цели в преподавании и учении ([2], с. 228). В данном разделе будут освещены отдельные аспекты, связанные с методами обучения ИЯ во втором значении этого понятия. При этом особый акцент мы сделаем на новых тенденциях в отборе методов, ориентированных прежде всего на представленную выше цель обучения как формирование у учащихся основных черт вторичной языковой личности.

Исходя из данной цели и общих закономерностей обучения предмету на современном этапе можно утверждать, что методы есть совокупность способов и приемов совместной согласованной деятельности учителя и учащихся, а также учащихся друг с другом, в процессе которой последними достигается определенный уровень владения ИЯ и оказывается существенное развивающее воздействие на личность обучаемого, на его способности и готовность пользоваться изучаемым языком как средством социального взаимодействия и взаимопонимания с представителями иной культуры, средства познания последней.

При отборе современных методов обучения (способов, приемов, форм обучения) необходимо учитывать ниже перечисленные критерии, в соответствии с которыми используемые методы должны:

- создавать атмосферу, в которой ученик чувствует себя комфортно и свободно; стимулировать интересы обучаемого, развивать у него желание практически использовать ИЯ, а также потребность учиться, делая тем самым реальным достижение школьником успеха в овладении предметом;

- затрагивать личность ученика в целом, вовлекать в учебный процесс его эмоции, чувства и ощущения, соотноситься с его реальными потребностями, стимулировать его речевые, когнитивные, творческие способности;

- активизировать школьника, делая его главным действующим лицом в учебном процессе, активно взаимодействующим с другими участниками этого процесса;

- создавать ситуации, в которых учитель не является центральной фигурой; учащийся должен осознать, что изучение ИЯ в большей степени связано с его личностью и интересами, нежели с заданными учителем приемами и средствами обучения;

- учить школьника работать над языком самостоятельно на уровне его физических, интеллектуальных и эмоциональных возможностей — следовательно, обеспечивать дифференциацию и индивидуализацию учебного процесса;

- предусматривать различные формы работы в классе: индивидуальную, групповую, коллективную, в полной мере стимулирующие активность, обучаемых, их самостоятельность, творчество и т.п.

Усваиваемый с их (методов) помощью ИЯ должен восприниматься учащимися как инструмент и средство социального взаимодействия с партнерами по общению.

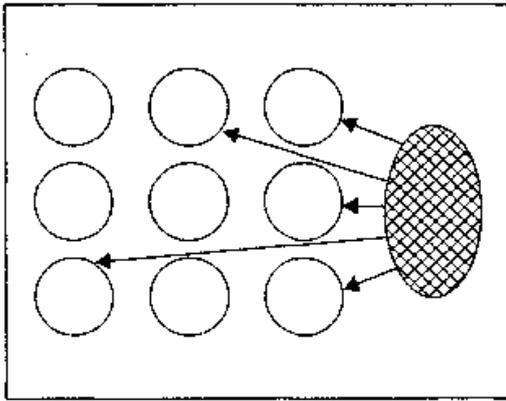


Рис. 1

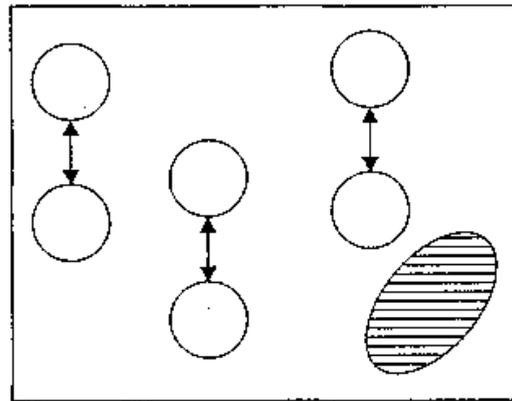


Рис. 2. Парная работа

Принято считать, что общение в процессе обучения ИЯ может быть «односторонним» и «многосторонним» ([108], с. 32). В первом случае имеется в виду организация учебного процесса, при которой «учитель спрашивает/побуждает ученика к речевой деятельности — ученик отвечает». Данный процесс, как мы указывали выше, строится по схеме «стимул — реакция». Для такой обучающей парадигмы характерно широкое использование так называемых фронтальных форм работы.

Что касается «многоканального» общения, то для него типичными формами работы являются групповые и коллективные, в которых каждый ученик имеет возможность проявить себя как самостоятельный и полноправный участник определенной деятельности.

Попытаемся представить схематично все возникающие между участниками учебного процесса связи. На первом рисунке (рис. 1) как бы смоделирована «односторонняя» парадигма общения на уроке ИЯ. Она соответствует обучению как «передаче знаний, навыков и умений» (см. выше). Мы уже давали общую характеристику данной модели. И тем не менее позволим себе привести одну достаточно пространную цитату из романа Ф. Сологуба «Тяжелые сны», которая, казалось бы, и не имеет прямого отношения к обучению ИЯ, но в то же время она вскрывает определенные проблемы, нередко имеющие место и в учебном процессе по нашему предмету.

«— Детей! — командным голосом приказал он.

Горничная беззвучно исчезла. Не прошло и минуты, как из тех же дверей показались дети <.,>.

— Дети, смирно! — скомандовал Дубицкий.

Дети замерли: руки неподвижно опущены, ноги составлены пятками вместе, носки врозь, глаза уставлены на отца.

— Умирай! — последовала другая команда.

Все шестеро разом упали на пол — так прямо и опрокинулись на спины, как подшибленные, не жалея затылков, — и принялись заводить глаза и вытягиваться. Руки и ноги их судорожно трепетали.

— Умри! — крикнул отец.

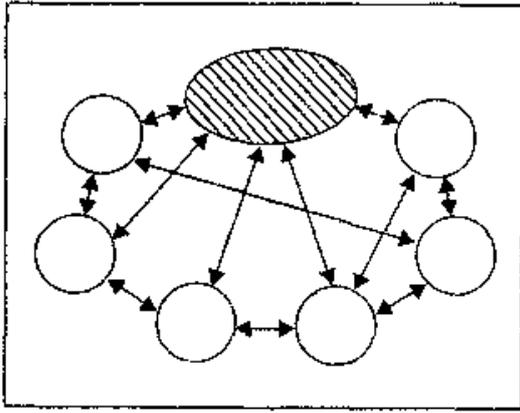


Рис. 3. Коллективное обсуждение проблемы, дискуссия

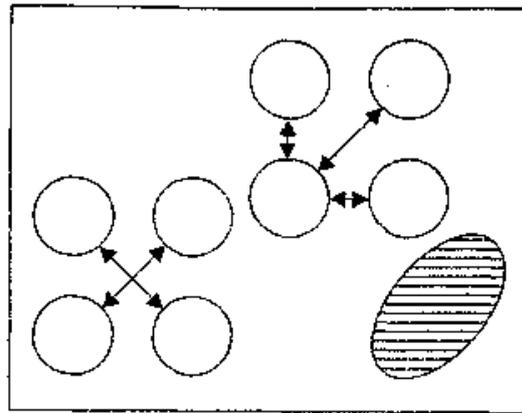


Рис. 4. Групповая работа

Дети уgomонились и лежали неподвижно, вытянутые, как трупы. Дубицкий с торжеством взглянул на Логина. Логин взял пенсне и внимательно рассматривал лица лежащих детей; эти лица с плотно закрытыми глазами были так невозмутимо-покойны, что жутко было смотреть на них.

— Чхни! — опять скомандовал Дубицкий.

Шесть трупов враз чихнули и опять успокоились на безукоризненно чистом паркете.

— Смирно!

Дети вскочили, словно их подбросило с пола пружинами, и стали навтыяжку.

— Смейся!

— Плачь!

— Пляши!

— Вертись! — командовал отец — и дети послушно смеялись, и даже звонко, плакали, хотя и без слез; усердно плясали и неумоимо вертелись: и все это проделывали они все вместе, один как другой».

Конечно, здесь представлена крайняя точка — схема взаимоотношений между взрослым и детьми по принципу устрашения, но даже если изменить эмоциональную тональность общения, суть от этого вряд ли изменилась бы: дети — послушные исполнители воли старших (и кстати, по-своему талантливые) и делают все по приказу взрослого.

Модель «многостороннего» общения на уроке имеет более сложную структуру взаимоотношений и взаимосвязей между участниками образовательного процесса (см. рис. 2,,3, 4). Она представляет обучение как «свободное раскрытие личностных возможностей» как учителя, так и учеников и, как показывает рисунок, существенным образом меняет позиции всех участников учебного процесса.

В связи со сказанным наибольший интерес, на наш взгляд, представляет анализ так называемой проектной работы, а также упражнений/заданий, имеющих интерактивный характер (направленных на взаимодействие

учащихся).

Есть все основания полагать, что проектная работа позволяет моделировать второй тип общения. Во-первых, проект представляет собой самостоятельно планируемую и реализуемую школьником (-ами) работу, в которой речевое общение органично вплетается в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности (игры, анкетирования, выпуска журнала, поисковой деятельности и др.). Таким образом, он позволяет реализовать межпредметные связи в обучении ИЯ (многие проекты, как мы увидим ниже, интегративны по своей сути), расширить «узкое пространство» общения в классной комнате, осуществить широкую опору на практические виды деятельности, типичные для учащихся каждой возрастной группы.

Во-вторых, работа над проектом есть процесс творческий. Учащиеся самостоятельно или под руководством учителя занимаются поиском разрешения проблемы, лично значимой для них. Это требует от учащегося в подавляющем большинстве случаев самостоятельного переноса знаний, навыков и умений в новый контекст их использования. Поэтому можно с уверенностью утверждать, что у школьников развивается креативная компетенция как показатель коммуникативного владения ИЯ на определенном уровне (см. выше). При этом в учебном процессе создается такая ситуация, в которой употребление школьниками ИЯ является естественным и свободным, таким, каким оно выступает в родном языке. Совершенно очевидно, что в этой ситуации от участника проекта ожидается умение сосредоточить свое внимание не столько на языковой форме высказывания, сколько на его содержании.

В-третьих, в ходе выполнения проекта ученик активен, он проявляет творчество и не является пассивным (в лучшем случае только «внешне» активным) исполнителем воли учителя. Работая над проектом, каждый ученик, даже самый слабый в языковом отношении и менее активный в психологическом плане, имеет возможность проявить собственную фантазию и креативность, активность и самостоятельность. Проектная работа позволяет исключить формальный характер изучения учащимися языка (по принципу «Надо знать») и активизирует их взаимодействие для достижения практического результата обучения языку.

В-четвертых, проект в принципиальном плане меняет функциональные обязанности ученика и учителя. Первый активно участвует в выборе, организации и конструировании содержания обучения ИЯ и конкретного урока; второй — выступает в роли консультанта, помощника, участника игр и занятий. Таким образом, на основании всего сказанного выше можно утверждать, что проектная работа придает процессу обучения лично ориентированный и деятельностный характер и в полной мере отвечает новым целям обучения. Она создает условия, в которых процесс обучения ИЯ по своим основным характеристикам приближается к процессу естественного овладения языком в аутентичном языковом контексте.

В практике обучения используются мини-проекты, рассчитанные на один урок или его часть, и большие проекты, требующие для их выполнения достаточно длительного времени (1—2 месяца, четверть). Те и другие могут

быть индивидуальными (например, коллаж/альбом «Разрешите представиться, это — я!» или «Мое фамильное дерево», «Мой город» и др.) и групповыми («Мы о себе!», «Мы снимаем фильм», «Наш родной город» и др.), иметь в большей или в меньшей степени выраженную «лингвистическую» направленность (ср., например: составление двуязычного словаря пословиц и оформление альбома по истории национального костюма родного народа и народа-носителя изучаемого языка). Но в любом случае важным для проекта (собственно, это и есть его суть) является определение его конечного продукта, который, как правило, имеет «материальное» выражение: коллаж, альбом, рисунки, графики и диаграммы; тексты разного характера, в том числе словари, сборники стихов, сказок и т.д.; инсценировки, фильмы, выставки и др.

Иными словами, перед учащимися ставится (или они сами ее формулируют) конкретная цель, направленная на достижение не «языкового», а практического результата (употреблять язык в коммуникативных целях, позволяющих узнать новое; совместно сделать что-либо и т.д., в то время как языковая задача — научить учащихся выражать собственные мысли и опыт). Конечный продукт обязательно должен быть представлен другим и «защищен»: индивидуальный — в группе обучаемых, групповой/коллективный — перед учащимися других классов/школ, учителями, родителями и т.д.

Работа по проектам осуществляется в определенной последовательности и имеет, как правило, следующие этапы:

- отбор и формулировка темы проекта, сбор информации;
- обсуждение первых результатов и уточнение (дискуссия) конечных результатов работы; поиск новой, дополнительной информации в различных режимах работы (индивидуальной, парной, групповой);
- дискуссия/обсуждение новой информации и ее документирование (оформление); подведение итогов и презентация проекта.

Количество шагов-этапов от принятия идеи проекта до его презентации зависит от степени его сложности. Шаг за шагом, от урока к уроку, самостоятельно или под руководством учителя, играя с языком или на языке, выполняя те или иные задания, учащиеся собирают необходимую информацию, обсуждают и оформляют ее. Таким образом, учебный процесс развивается в зависимости от семантической и прагматической (содержательной) прогрессии, а не языковой.

Например, проект «**Мы ищем "следы" иностранного языка в нашей стране (городе, селе, школе)**» может развиваться по следующей логике. Определив стратегическую идею проекта и тактические шаги по его осуществлению (проблемы, области/сферы, где можно найти «контактные зоны» со страной изучаемого языка, вопросы, которые могут помочь определить содержание контактов и др.), учащиеся делятся на группы для выполнения следующих заданий (предварительно составив, если того требует задание, опросники для анкетирования):

- поиск иностранных слов (в повседневном общении, книгах, фильмах) и определение страны их происхождения;
- анализ телепрограмм (информации) с целью поиска передач о стране

изучаемого языка и из страны изучаемого языка;

- анализ киноафиш в городе с целью поиска фильмов страны изучаемого языка;

- изучение витрин магазинов с целью поиска соответствующих товаров;

- анкетирование знакомых взрослых, владеющих языком/работающих с языком;

- беседы/анкетирование учителей иностранного языка в школе (соседних школах) с целью выяснения того, почему они выбрали этот язык;

- изучение фондов библиотеки (городской, школьной) с целью составления каталога книг авторов страны изучаемого языка;

- поиск совместных предприятий, фирм и определение профиля их работы и характера контактов со страной изучаемого языка и т.д.

Для сбора информации учащиеся должны выйти «за пределы» класса (в библиотеку, в кинотеатр и т.п.), проявить активность и самостоятельность, умение вступать в общение с другими людьми.

Каждая группа информирует класс о собранной информации (говорение — аудирование), получает от своих товарищей новые импульсы для дальнейшего поиска (дискуссия, аргументация), обсуждает то, каким образом эту информацию можно оформить/ документировать (говорение, чтение, письмо). Учитель помогает учащимся своим советом, участвует также в обсуждении промежуточных итогов, задавая вопросы, высказывая свои пожелания и т. д. Общим результатом работы может быть коллаж или (фото) альбом-летопись, представленный на школьной выставке, организованной, например, в дни иностранного языка в школе.

Успехи участвующего в проекте школьника могут быть оценены как с точки зрения приобретаемых им знаний, навыков и умений, так и с позиции тех изменений, которые происходят в его личности (его системе отношений, позиций). На наш взгляд, достаточно обоснованно критерии оценки эффективности проекта представлены в упомянутых нами выше «Нюрнбергских рекомендациях по раннему обучению ИЯ». И хотя эти рекомендации адресованы начальной школе, их основные положения относительно выбора ориентиров для организации контроля эффективности обучения ИЯ могут быть экстраполированы и на другие условия обучения.

Авторы «Нюрнбергских рекомендаций», следуя антропологическому принципу отбора тем, показывают, как можно три темы: «*Мой необычный дом*», «*Я живу вместе с другими*» и «*Между палаткой и высотным домом*» (сфера интересов «Я строю себе дом») — объединить в проект и осуществить контроль за учебным процессом, строящимся по данному проекту. Последнее, по справедливому замечанию авторов, означает, что необходимо оценить вклад проекта в реализацию целей обучения ИЯ:

- чему научился школьник в языковом отношении? (Например, он умеет составить список необходимых для строительства дома материалов и действий.);

- как изменилась коммуникативная деятельность школьников? (Например, они могут, взаимодействуя друг с другом, коллективно строить

дом,);

— что изменилось в восприятии ими межкультурных ситуаций? (Например, они могут на основе образца построить дома, типичные для страны изучаемого языка.);

— в чем заключается вклад проекта в общее развитие ученика? (Например, он может принять на себя роль героев прочитанной/рассказанной им истории.);

— какими общеучебными и специальными умениями овладели учащиеся? (Например, они могут осуществлять самостоятельный поиск информации о возможных типах домов.)

Завершая краткую характеристику проектной работы как одного из современных методов обучения ИЯ, хотелось бы еще раз подчеркнуть следующее. Данный метод позволяет обучать языку как социальному феномену. Поэтому работа над проектами имеет не только прагматический эффект (достижение учащимися определенного уровня владения языком во всех видах опосредованного и непосредственного общения), но и большую общеобразовательную значимость: он формирует у учащихся социальную компетенцию (умение самостоятельно действовать в социальных ситуациях), развивает чувство ответственности за конечный результат, умение публично выступить, чтобы доказательно и аргументировано провести презентацию данного результата.

Следующий вопрос, который мы хотели бы затронуть в данном разделе, связан с характером используемых в учебном процессе упражнений. Как отмечает И.Л. Бим, методы обучения, равно как и цели и приемы, находят непосредственную реализацию именно с помощью упражнений ([2], с. 240). Функционируя на разных уровнях организации материала и имея разные условия реализации, упражнения обеспечивают управляемое усвоение учащимися ИЯ как средства общения. Этим объясняется большое внимание со стороны методистов проблеме упражнений.

В отечественной методике известны различные типологии упражнений. Правда, наличие такого многообразия вполне объяснимо — оно вытекает из сущности классификаций: выделить один из признаков ряда явлений и квалифицировать эти явления с точки зрения выбранного признака. Поскольку разными авторами выделяются в разных случаях для рассмотрения разные признаки, то и возникают практически разные классификации.

Долгое время в методике наиболее широкое распространение имела так называемая двухкомпонентная система упражнений по принципу дихотомии «язык» — «речь»: языковые и речевые упражнения; тренировочные и синтетические; подготовительные и речевые; условно-речевые и речевые; условно-коммуникативные и коммуникативные и т.д. Как мы уже отмечали, в свете новых лингводидактических воззрений такой подход справедливо ставится под сомнение. Аргументы, подтверждающие необходимость обоснования и разработки новой классификации упражнений, могут быть сформулированы и на эмпирическом уровне. Для этого вернемся к проектному

методу.

Представим, что в рамках темы «Книги, которые мы читаем» учащиеся на первом уроке получают задание — мини-проект: провести анкетирование в парах по теме, кто какие книги любит читать ([20], с. 285), и обобщить полученные данные в группе. Для этого каждый из школьников заполняет анкету, содержащую новую лексику (она может быть задана учителем, или учащиеся самостоятельно, пользуясь словарями, составляют соответствующий список) и необходимые речевые образцы:

«Я охотно читаю...», «Я неохотно читаю...», «Больше всего мне нравятся...» и т.д. (Здесь примеры даны на русском языке, в реальном учебном процессе они задаются на ИЯ.)

Образец анкеты

Типы текстов/книг	Я читаю:			Мой друг/моя подруга читает:		
	охотно	неохотно	охотнее всего	охотно	неохотно	охотнее всего
Сказки	+				+	
Комиксы			+			+
Стихотворения		+				
Учебник по ИЯ						
Словарь						
Книги о животных				+		

Работая в парах, ученики по заданной схеме опрашивают друг друга, затем, заполнив анкету, делают сообщения в группе о своих приоритетах в чтении и о любимых книгах своего партнера по общению:

— *Я читаю... охотно. Мой друг читает... так же охотно* и т.д. Затем учащиеся составляют график читательских интересов и интерпретируют его.

Определить, к какой из представленных выше групп упражнений относится данное задание, достаточно сложно. Учащиеся закрепляют новую лексику и новые речевые образцы в жестко заданном учителем режиме с опорой на письменный вариант слов, необходимых структур и схему развертывания микродиалогов и мини-монологов. Упражнение обеспечивает многократное и обязательное повторение нового языкового материала. Однако при этом деятельность учащихся мотивирована необходимостью узнать что-то новое для себя о ком-либо или о чем-либо: именно новая информация на разном уровне ее обобщения, а не тренировка языковых элементов, есть результат выполнения данного задания, причем конечный результат заранее неизвестен участникам анкетирования.

Следовательно, по своим основным признакам упражнение, нацеленное на тренировку языкового материала, является интерактивным, творческим. Оно

показывает, как можно даже на начальной фазе работы над новыми языковыми явлениями организовать подлинное общение (взаимодействие) учащихся, приближающееся по своим основным параметрам к аутентичному.

В связи со сказанным выше актуальной представляется проблема типологии упражнений. Понимая сложность и многоаспектность данной проблемы, считаем, что она должна быть предметом самостоятельного рассмотрения. Здесь мы попытаемся затронуть лишь отдельные ее аспекты.

Ориентация на новые целевые и содержательные аспекты обучения ИЯ диктует необходимость принятия в качестве основного критерия, который должен быть положен в основу типологии упражнений, категорию «общение» и этапы его организации в учебном процессе. В методике обучения ИЯ известна классификация упражнений, базирующаяся на идеях поэтапной организации речевого общения в учебном процессе ([113] с. 123). Данная система упражнений получила свое дальнейшее обоснование и дальнейшее развитие в целом ряде работ, в том числе и отечественных методистов (см., например, [16]). В соответствии с этим подходом выделяются упражнения в подготовке общения (упражнения, как правило, рецептивного характера); в структурировании этого общения (на репродуктивном и репродуктивно-продуктивном уровне); в собственно общении (на продуктивном уровне) и в контроле уровня сформированности у учащихся умений общаться на изучаемом языке. Таким образом, в процессе выполнения этих упражнений учащийся проходит стадии от рецепции до построения собственных высказываний в устной и письменной речи, находясь постоянно в «коммуникативном режиме».

Каждому этапу должны соответствовать упражнения, стимулирующие коммуникативно-речевую деятельность школьников. На начальном этапе усвоения языкового и речевого материала упражнения жестко управляют деятельностью обучаемого с помощью системы специальных опор для построения собственных высказываний и понимания высказываний других. Постепенно, шаг за шагом, путем снятия этих опор, они должны давать возможность школьнику действовать «от своего собственного лица», когда внимание акцентируется не на языковой, а на содержательной стороне высказывания и когда есть возможность употребить не строго заданную языковую форму, а сделать свободный выбор, в том числе из тех, которыми учащийся уже владеет.

В связи с этим перспективным является создание таких упражнений, которые бы обеспечивали максимальную повторяемость обязательного языкового материала и стимулировали учащихся к его использованию на всех этапах общения. Но в первую очередь это положение относится к упражнениям, нацеленным на усвоение учащимися языковых средств общения. Реализация данного положения требует не механического выполнения учащимися большого количества формальных — подстановочных, трансформационных и др. заданий, а некоторого смещения акцентов с языковых элементов на содержательные. Учащиеся должны понимать, с какой целью и где, в какой ситуации то или иное языковое явление может помочь им выразить свои

собственные намерения и понять намерения других людей.

Поскольку язык должен восприниматься учащимися не как совокупность неких языковых формальных элементов, а как инструмент, позволяющий взаимодействовать с окружающим миром на уровне текстовой деятельности, то упражнения должны стимулировать учащихся действовать не только и не столько на репродуктивном уровне, сколько на продуктивном (креативном) уровне. Степень креативности в зависимости от этапа работы над темой и от языковой подготовки учащихся может быть различной. Но, как показывает приведенный выше пример, креативность может и должна отличать также упражнения, направленные на усвоение языковых средств общения. Заметим, что весьма продуктивными в этом плане являются игровые задания (языковые игры), а на продвинутом этапе работы над темой — ролевые игры и речевая деятельность учащегося от «своего собственного лица» (дискуссии, сочинение и т.д.).

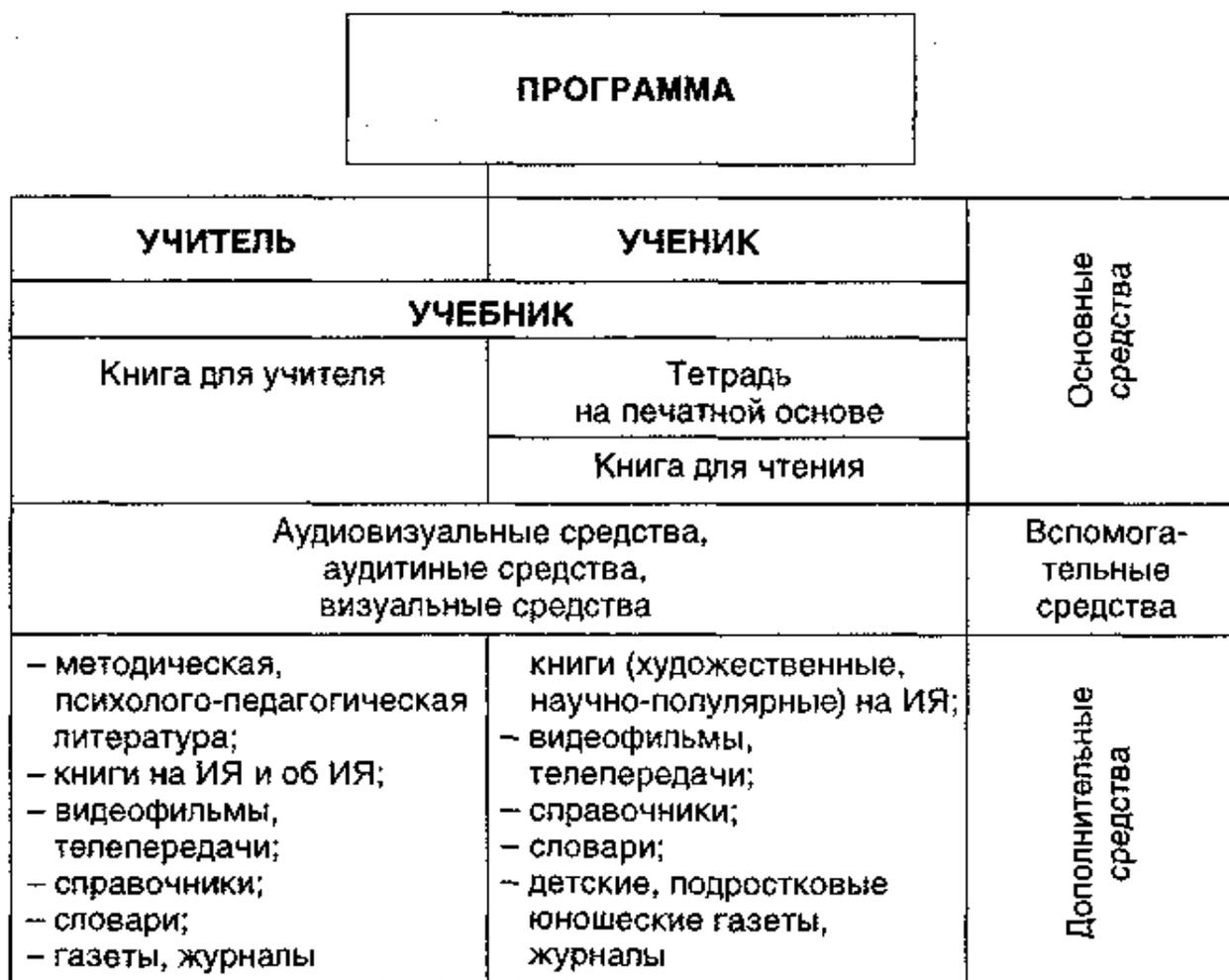
Особую ценность имеют упражнения, организующие взаимодействие учащихся в ходе их выполнения. Независимо от того, на каком этапе работы над темой/проектом используются данные упражнения, важно помнить, что интерактивный характер им можно придать, если учащиеся испытывают стремление, необходимость, желание узнать новую для них информацию (information gap). А новые формы работы (групповые, коллективные) создают благоприятные предпосылки для продуктивной организации деятельности учащихся по выполнению подобных упражнений/заданий.

СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

К средствам обучения относятся программа, учебники, учебные пособия и разнообразное школьное оборудование, выполняющее дидактические функции (схема 5).

Остановимся в данном разделе на программе, которой до последнего времени в методической литературе уделялось недостаточно внимания.

С х е м а 5



В условиях вариативности и многообразия форм и возможностей изучения языков, альтернативности учебных пособий, а следовательно, и авторских интерпретаций методических концепций программа по предмету должна играть особую роль, а ее содержание и структура должны в полной мере отражать всю совокупность явлений и процессов действительности, характерных для настоящего исторического периода. В противном случае она не сможет служить основой для функционирования и совершенствования системы обучения ИЯ. Последнее замечание важно еще и потому, что, как было подчеркнуто выше, успех школьной языковой политики в области обучения ИЯ во многом определяется тем, насколько своевременно и последовательно

интерпретируются общественные и личные потребности в изучении языков на институциональном уровне, т.е. в соответствующих документах, делающих данную систему легитимной. К таким документам относится программа, которая, наряду с другими документами, оказывает непосредственное влияние на функционирование и развитие системы обучения ИЯ. Можно с уверенностью сказать, что в новых условиях функционирования системы обучения ИЯ программа упрочила свои позиции как средство обучения.

В условиях децентрализации системы обучения ИЯ, становления методического плюрализма, стимулирования творческой активности учителей и учащихся особую актуальность приобретают вопросы о механизмах управления процессом овладения учащимися ИЯ в различных условиях обучения, о его (процесса овладения) результативной стороне. Известно, что в ряде западных стран, где учитель находится вне системы централизованной методики, где наличие альтернативных учебников и реально существующее право учителя на выбор тактики обучения являются нормой, именно программа выступает в качестве действенного средства, объединяющего и направляющего усилия всех заинтересованных лиц в качественном преподавании предмета.

Как известно, действовавшие в нашей стране до 90-х годов программы в основных своих чертах не менялись за последнюю четверть века, в то время как теория и практика обучения ушли далеко вперед. Частично это можно объяснить тем, что в условиях монополии на методическую концепцию и УМК как средства ее реализации нет необходимости обращаться к этому документу. Кроме этого, действовавшие программы не содержали практически никакой новой информации, отличной от той, которая была представлена в книгах для учителя, — компонента УМК, имевшего статус монопольного для средней общеобразовательной школы и для школы с углубленным изучением ИЯ. Поэтому потребность в ней тех, кому она в первую очередь предназначалась, а именно учителей и методистов, была минимальной. Такое положение программ, по всей видимости, давало основание относить их к средствам обучения лишь условно (И.Л. Бим, 1977).

Пересмотр сущности программных документов с позиции демократизации системы образования и ее ориентации на новые педагогические условия вводит в обиход понятие «открытая программа» ([118], с. 106-107), т.е. программа, которая, во-первых, разрабатывается не работниками центральных управленческих органов, а представителями разных учреждений и общественности, причастных к педагогической сфере; во-вторых, рецензируется экспертами открыто, а не анонимно; в-третьих, нацеливает не на получение знаний как основного компонента содержания образования, а включает аспекты, связанные с развитием учебного процесса. Последнее предполагает «выход» программы как на учителя, обеспечивая ему самостоятельность в выборе учебных материалов и конкретных тактических действий по достижению комплекса обучающих и развивающих задач, так и на ученика — важного субъекта процесса обучения.

Таким образом, понятие «открытая программа» в полной мере соотносится с личностно ориентированной идеологией образования и,

следовательно, имеет прямое отношение к современной теории и практике обучения предмету в школе. Подобная программа выступает в качестве альтернативы программе так называемого «закрытого» типа, которая разрабатывается исключительно работниками министерства и других управленческих органов с привлечением отдельных специалистов, представляющих, как правило, одну методическую школу. Она ориентирует прежде всего на достижение практического результата, рассматривая при этом ученика в качестве объекта педагогических усилий со стороны учителя. Полагаем, что в этом смысле действовавшие в нашей стране до 90-х годов программы можно отнести к документам подобного рода. Основанием тому может быть и тот факт, что до этого периода времени в стране существовала лишь одна программа для конкретного типа учебного заведения, имевшая статус государственного директивного документа и устанавливающая единый стандарт иноязычного образования, обязательного для всех, кто связан с конкретным типом школы. Отсутствие указания на авторов — разработчиков программы придавал ей анонимный характер. Структура программы не соотносилась со структурой учебной деятельности по предмету «Иностранный язык» и не отражала различные ее стороны и уровни. И хотя программа была построена не с позиции «интересов» лингвистической системы изучаемых языков и в ней была заявлена цель — обучение учащихся умению общаться на ИЯ, этот документ предназначался для управления деятельностью учителя: в нем слабо были представлены учебный процесс и механизм его эффективного построения.

В программе практически отсутствовал ученик с его потребностями, мотивами, интересами на каждом из возрастных этапов его развития. Кроме того, документ репрезентировал более или менее последовательно, хотя и односторонне, лишь содержательную сторону обучения и не затрагивал ее процессуальную сторону, методы обучения и способы усвоения языка. В программе не прослеживалось различие между тем общим, что свойственно данному учебному предмету и его преподаванию в школе, и специфическим, что может характеризовать тот или иной вариант его реализации при данных условиях обучения, а также то единичное, что идет по линии реализации методических замыслов авторов конкретных УМК.

Впрочем, констатация изложенных фактов не подразумевает негативной оценки программ в историческом плане. Вплоть до недавнего времени программа (программы) не могла быть иной, и, несмотря на присущие ей несовершенства, она в целом отвечала поставленным перед ней задачам, утверждая практический подход к обучению ИЯ, способствуя в значительной мере координации авторских коллективов по отдельным языкам.

Уровневый подход к обучению иностранным языкам

В связи с новой образовательной ситуацией особую актуальность приобретает проблема уровневого конструирования программных документов. Остановимся на этом вопросе более подробно. Заметим, что в зарубежной и

отечественной теории и практике разработки программ есть различные подходы к решению этой проблемы.

За рубежом уровневый подход выражается в наличии разных программ, так называемых *куррикулумов* и *силлабусов*, с одной стороны, а с другой — целой серии директивных документов, фиксирующих требования к уровню владения ИЯ разными категориями учащихся. Например, в Германии к последним относятся сертификат (*Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*) для контроля уровня обученности взрослых, желающих вступить в контакт с носителями языка в стране изучаемого языка, и требования к экзамену по немецкому языку (*Pruefung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse — PNDS*), предназначенные для тех, кто желает продолжить свое образование в немецких вузах. В настоящее время в рамках Совета Европы поднимается проблема создания единой системы уровней владения ИЯ, способов, позволяющих обучаемым определить свой собственный уровень (*Language Portfolio*).

Что касается куррикулумов и силлабусов, то отличия между ними заключаются в статусе каждого из них и, следовательно, в структурных и содержательных особенностях их оформления.

Curriculum/Richtlinien понимается как «описание существующей системы во взаимосвязи всех факторов, влияющих на эту систему» ([104], с. 106): от обоснования необходимости разработки данного документа и организационных мероприятий по его внедрению в практику обучения до системы, анализа и оценки планируемых результатов. Куррикулум является практически определенной концептуальной моделью системы обучения ИЯ в конкретный исторический период развития общества. Этот тип программы, сохраняя в основном свои структурные элементы, чутко реагирует на все изменения в области обучения предмету и является проводником этих изменений в практику работы учебного учреждения. Куррикулум делает легитимными целевые установки в области обучения ИЯ в каждый конкретный период развития школы и управляет образовательной системой по ИЯ в конкретном типе учебного заведения в целом. Что касается *syllabus/Lehrplan*, то этот документ можно назвать учебной программой, поскольку он, развивая основные положения куррикулума, отличается большей конкретизацией содержания обучения в определенном типе школы. Учебная программа выступает в качестве конкретного руководства деятельностью учителей, определяя их тактические шаги по реализации целей и непосредственно включаясь тем самым в учебный процесс. Заметим, что наличие программ разного уровня позволяет гибко управлять системой обучения ИЯ.

В отечественной практике уровневый подход к созданию программ проявлялся в течение долгого времени в стремлении создать типовую программу по ИЯ, задающую некую концепцию предмета и одновременно выступающую в роли образца для создания учебных региональных программ. На наш взгляд, такой подход не отвечает реалиям сегодняшней теории и практики обучения, более того, он таит в себе опасность возвращения к монопольному господству той или иной авторской методической системы и жесткому управлению деятельностью учителей. Представляется не совсем

корректным мнение о том, что типовая программа может иметь разные модификации и наряду с ней может существовать авторская программа ([41], с. 7). В связи с этим остается неясным, чем модификации программы должны отличаться от ее типового варианта, почему типовую программу нельзя считать авторской (в принципе она таковой и является) и т.п.

Представляется, что программа должна иметь по меньшей мере два варианта/уровня ее конструирования: общеконцептуальный и учебно-практический ([41], с. 10-11). Но реализация этих уровней в современных условиях развития системы обучения ИЯ должна осуществляться не столько в рамках одного документа, так называемой типовой программы, сколько в системе программ (см. [17]). Такой подход будет соотноситься с уровневым конструированием содержания образования в отечественной школе, принятым в соответствии с Базисным учебным планом.

Первый уровень образует обобщенно-концептуальный вариант программы, в котором должны содержаться достаточно общие, теоретически осмысленные основы обучения ИЯ на данном этапе развития методической науки и статуса ИЯ как учебного предмета в школе. В этом варианте должна найти отражение общность подходов при конструировании разных систем обучения в том или ином типе школ, а также курсов обучения для разных типов школ, все то общее, чем следует руководствоваться учителям и методистам при организации учебного процесса по данному предмету; в нем также должны быть намечены основные линии дифференциации по цели и содержанию обучения, которые станут объектом рассмотрения на нижележащих уровнях построения программы. Программа первого уровня должна иметь статус федеральной. Это может быть документ, определяющий систему уровней владения ИЯ, соотнесенных с общеевропейскими требованиями и отечественными реалиями, и (или) государственный стандарт образования по ИЯ для средней школы, независимо от типа школы и варианта изучения предмета, проект которого был опубликован и широко обсуждался.

Второй уровень программы представляет собой реализацию концептуальной программы в виде одной из моделей курса обучения ИЯ применительно к конкретному типу учебного учреждения (дошкольное учреждение, общеобразовательная школа, гимназия, лицей и др.), а также особенностям учебного плана, социальных и национально-территориальных условий обучения (школы и классы с углубленным изучением ИЯ, начальная школа, школы с родным (нерусским) и русским языками обучения, сельская малокомплектная школа и др.). Таким образом, могут существовать несколько параллельных вариантов программ по первому ИЯ, по второму и т.д. Они, как правило, имеют статус региональных программ обучения предмету (см., например, [48]).

Третий уровень конструирования программ — это конкретная реализация в рамках определенного учебного плана программы второго уровня. Программа третьего уровня соединяет в себе основные положения, характеризующие учебную программу второго уровня, и систему методических взглядов, организационные формы и технологию обучения, которые привносят в нее

авторы — разработчики конкретного УМК или учителя-практики конкретной школы.

Таким образом, программа третьего уровня имеет как бы две модификации: она может быть реализована в книге для учителя — одного из компонентов УМК или в учебной программе, разрабатываемой коллективом учителей для конкретных условий обучения (школьный компонент). Последнее становится все более необходимым, поскольку современный учитель не имеет жесткой привязки только к одному учебнику: у него есть право «параллельного» обращения к разным учебным пособиям. Но в любом случае третий уровень программы должен обеспечить возможность разных тактических решений при достижении конечных целей обучения — с учетом методической системы авторов УМК, индивидуальных особенностей учителя и учащихся, условий обучения в широком смысле.

Представленные три уровня программы находятся в тесной взаимосвязи друг с другом. Это означает, что конструирование каждого последующего уровня осуществляется с учетом конкретизации и детализации предыдущего; в свою очередь, каждый последующий уровень программы через систему обратных связей способствует совершенствованию предыдущего. В связи с этим большую организующую и координирующую роль играет «концептуальная» программа, без которой вне поля зрения разработчиков конкретных программ и учебных материалов могут остаться общие требования к уровню обученности учащихся, целостность содержания и системность методических подходов к его реализации. Ввиду особой важности концептуально-теоретического уровня конструирования программ, в значительной мере предопределяющего характер нижеследующих уровней, перейдем к рассмотрению проекта Государственного стандарта образования по ИЯ.

Государственный стандарт по иностранным языкам

Государственный стандарт по ИЯ призван определить общую часть содержания образования по предмету при наличии различных программ, учебных планов и учебников и составить основу для развития дифференциации обучения ИЯ. Таким образом, Государственный стандарт играет организующую и координирующую роль на двух уровнях рассмотрения системы обучения ИЯ: как совокупности образовательных процессов и как совокупности образовательных учреждений. Во втором случае Государственный стандарт обеспечивает обязательное ядро содержания обучения ИЯ, независимого от типа учебного заведения. Это дает возможность сохранить единое образовательное пространство в многонациональном и поликультурном обществе, стимулировать дифференциацию образования и сохранить преемственность в обучении предмету по разным моделям и вариантам. Если проблема уровней владения ИЯ применительно к отечественным условиям обучения находится еще в процессе своего решения, то базовый уровень владения ИЯ получил свое воплощение в проекте

Государственного образовательного стандарта по ИЯ.

По нашему мнению, разработка и публикация данного документа имеет большое значение. В нем сделана попытка соотнести мировой (европейский) опыт в определении базового уровня владения ИЯ с отечественными условиями обучения. Проект имеет открытый характер, поскольку в его разработке принимали участие специалисты, представляющие разные научные школы и учреждения. Кроме того, он прошел массовое рецензирование со стороны ученых и учителей. Заметим, что такая процедура разработки и обсуждения государственных документов подобного типа ранее в стране не практиковалась.

«Открытый» характер данного документа обусловлен еще и тем, что он представляет собой не свод директивных требований к уровню обученности учащихся по ИЯ по окончании базового курса. Проект есть некая гипотетическая модель базового содержания обучения предмету, представляющая взаимосвязи между функциональными обязанностями и возможностями государства в сфере образовательных услуг и потребностями и возможностями обучаемых. Поэтому базовый компонент содержания образования по ИЯ, представленный в проекте, предполагает наличие как бы двух уровней: максимального, т.е. того, что может предложить учащимся школа в ходе учебного процесса, и минимального, ниже которого опуститься нельзя.

Проект Государственного стандарта, а также разработанные на его основе аттестационные требования к базовому уровню владения ИЯ [65] реализуют новый подход к освещению прагматических аспектов обучения ИЯ. Прагматизм в его новом звучании проявляется в том, что цели и содержание обучения определяются с точки зрения возможного выхода на реальное общение с носителями изучаемого языка и с аутентичными источниками информации. В качестве целевой доминанты выделяется чтение, как наиболее реальный и, с методической точки зрения, доступный вид речевой деятельности в условиях обучения ИЯ в нашей стране, т.е. в условиях достаточной удаленности от стран изучаемого языка.

Прагматизм в определении целей и содержания обучения ИЯ проявляется также и в том, что в области обучения чтению и аудированию преследуются задачи научить учащихся понимать аутентичные тексты с разным уровнем проникновения в их содержание. Речь идет не только о полном и точном понимании информации, но и об умении понимать основную информацию, а применительно к чтению — об умении извлекать нужную/интересующую ученика информацию. Последний вид чтения является принципиально новым для средней школы, его включение в базовый стандарт объясняется обстоятельствами прагматического толка: в реальной жизни этот вид чтения встречается не реже, а в отдельных случаях, может быть, и чаще, чем два других — ознакомительное и изучающее. Кроме этого, прагматическая направленность в обучении чтению и аудированию проявляется в попытке соотнести типы аутентичных текстов с разными видами чтения/ аудирования, т.е. так, как это имеет место в реальной жизни.

Более последовательная прагматическая ориентация отличает и обучение

говорению, что связано с описанием коммуникативных намерений, реализуемых в условиях устного общения, и направленностью на типичные речевые ситуации в социально-бытовой, учебно-трудовой, социально-культурной сферах общения.

В требованиях к базовому уровню владения письмом, наряду с традиционно принятыми целями научить школьников делать выписки из текста, составлять и записывать план прочитанного или прослушанного текста (правда, эти цели ранее ставились лишь применительно к условиям обучения в школе с углубленным изучением ИЯ), ставятся задачи развить у учащихся умение письменно заполнять формуляр, написать личное письмо/открытку.

Однако нельзя не отметить, что в предложенном варианте реализации прагматических аспектов обучения предмету есть и спорные моменты. Так, в Проекте предпринята попытка реализовать уровневый подход к определению целей содержания обучения. Применительно к устной речи и письму ставится задача достижения минимального уровня развития коммуникативной компетенции (уровень выживания), в области обучения чтению — уровня продвинутой компетенции (допороговый уровень по западноевропейским стандартам). С такой постановкой вопроса нельзя не согласиться, но было бы правильнее, на наш взгляд, говорить не только о чтении как приоритетном виде речевой деятельности, но и об аудировании. Как мы отмечали выше, современные средства массовой информации, и в первую очередь — телевидение, делают аудирование не менее, а, может быть, даже более значимым и ценным в реальной жизни школьников. Это положение подтверждается также и тем обстоятельством, что чтение, к сожалению, в жизни современных учащихся играет менее существенную роль, нежели, например, просмотр видеофильмов, музыкальных клипов, различных телепередач, в том числе и на ИЯ. Возражение может вызвать и соотнесение таких типов аутентичных текстов, как расписание поездов, плана или карты города, меню, с изучающим видом чтения. Представляется, что в реальной жизни человек читает тексты подобного рода не с целью их полного понимания, а, как правило, с намерением найти в них интересующую его информацию.

Существенным является также и то, что авторы Проекта, наряду с реализацией прагматических аспектов обучения ИЯ в их новом понимании, заявляют также цели обучения предмету, отражающие его (обучения) общеобразовательную ценность. Впервые в документе подобного рода сделана попытка представить воспитательно-образовательный потенциал ИЯ с точки зрения значимости приобщения ученика к культуре страны изучаемого языка.

Таким образом, если оценивать значение рассматриваемого документа в целом, то можно сказать, что в нем впервые по-новому заявлены цели обучения ИЯ. Стратегической целью обучения предмету является развитие у школьника коммуникативной способности на изучаемом языке, ядро которой составляет коммуникативная компетенция. Правда, к сожалению, авторы на этапе разработки Проекта находились еще в рамках понимания коммуникативной цели как главной в сфере обучения ИЯ и не могли учесть специфики

межкультурной коммуникации. Этим можно, в частности, объяснить отсутствие в описании целевых и содержательных аспектов тех параметров, которые «выходят» на способность к аутентичному общению.

И тем не менее появление Проекта есть важный этап в развитии методической науки и практики. В нем предпринята попытка отразить на уровне методических категорий специфику современного состояния и функционирования системы обучения ИЯ. Данный документ должен определять стратегические и тактические решения в области разработки программ второго уровня.

Основные требования к программам по иностранным языкам второго уровня

В данном разделе речь пойдет о концептуальной программе как существенном элементе методической системы в рамках конкретной модели/варианта обучения языку. Программа, являясь «непосредственным материальным орудием», с помощью которого в практику внедряются цели и содержание обучения, воплощает в себе как методические категории науки, имеющие в большинстве своем абстрактный характер, так и «индивидуальный почерк» ее (программы) авторов-составителей. Так же, как и учебник, программа позволяет из абстрактной макросистемы (объектно-предметная область методики как науки — И.Л. Бим) переносить некоторые компоненты последней, а именно: цели, методы и др. — в реальный учебный процесс. Поскольку программа данного уровня «материализует» цели и содержание обучения предмету, от ее качества в значительной мере зависит качество как других средств обучения, так и учебно-воспитательного процесса. Это объясняет статус и место программы в системе обучающих средств.

Современная образовательная идеология с ее ярко выраженной личностно ориентированной направленностью и деятельностным характером, а также новые методологические основы методики обучения ИЯ как науки диктуют необходимость сформулировать основные требования, предъявляемые к программе нового типа:

1. Программа должна исключать жесткое управление деятельностью учителя и ученика, предоставляя им возможность конкретизировать цели и содержание обучения с учетом реальных учебных условий и в соответствии с их личностными возможностями и интересами. При этом необходимо, чтобы программа давала возможность и учителю, и ученику ориентироваться на содержательные особенности своей деятельности и объективно оценивать достигнутые результаты.

2. Выступая в качестве «научно обоснованной концепции обучения соответствующему учебному предмету на определенном этапе развития общества» и одновременно «в качестве исходного инструмента ее реализации» ([41], с. 6), программа как документ, делающий легитимными цели обучения ИЯ в каждый конкретный период развития школьного образования, должна строиться прежде всего на принципе взаимосвязи целей обучения ИЯ с

общеобразовательными целями, стоящими перед системой образования в целом, и учитывать основные закономерности не только обучающей деятельности учителя, но и деятельности учащегося по усвоению языка (овладению им).

3. Как отмечают исследователи, любая программа описывает как бы идеализированный процесс обучения, поэтому успех ее внедрения в полной мере зависит от того, насколько создаваемая идеальная модель обучения близка к реальной действительности, реальной практике работы школы. Являясь проводником изменений в системе языкового образования, программа должна отражать инновационные процессы и вводить учителей, методистов и учащихся в контекст происходящих в области преподавания предмета изменений. Однако инновационные тенденции должны включаться в новые программы постепенно, с тем чтобы и учителя, и учащиеся могли их правильно усвоить. Не случайно в число критериев оценки программных документов входит и «степень (уровень) понятности» программы для читателя-адресата.

4. Программа призвана удовлетворять индивидуальный стиль преподавания каждого учителя и его дальнейшее самообразование ([113], с. 255). Она не должна жестко регламентировать конкретные способы и приемы обучения. Несколько обобщенная форма подачи содержания обучения предмету дает основание рассматривать программу данного уровня не только как директивный документ, но и как методическую концепцию — описание современного методического направления, позволяющего получить полное представление о факторах, обуславливающих систему обучения ИЯ в конкретный исторический период развития образования. Поэтому она не может быть непосредственно внедрена в учебный процесс. В то же время, предоставляя каждому учителю полную свободу и право выбора форм организации учебного процесса, программа должна задавать общие и промежуточные цели и способы их реализации.

5. Сущность прагматических и общеобразовательных аспектов цели обучения ИЯ должна быть раскрыта в программе через те виды деятельности, в которых они проявляются. В соответствии со спецификой условий обучения предмету в разных типах школ соотношение этих аспектов должно быть разным. Например, чем более благоприятными являются условия обучения (типа тех, которые имеются в школах с углубленным изучением ИЯ или лицеях, гимназиях лингвистического профиля), тем большую реализацию должны получить в программе социокультурный аспект цели, многообразие усваиваемых функциональных типов языка, установки, связанные с повышением филологической культуры учащихся, с возможным использованием ИЯ в их будущей профессиональной деятельности и др.

Чем менее благоприятными являются условия обучения (например, в системе 5—9 классы), тем больший удельный вес должны приобрести такие компоненты, как формирование и поддержание на должном уровне интереса школьников к изучению ИЯ, навыков самостоятельной работы по предмету, расширение лингвистического кругозора обучаемых, совершенствование их общеречевой культуры и др.

Однако во всех случаях важно, чтобы цели обучения, представленные в программе, отражали не только уровень, обусловленный социальным заказом общества и конкретизируемый в деятельности учителя (цели обучения), но и уровень, обусловленный внутренней готовностью ученика усваивать соответствующее содержание, постановкой им перед собой ясных и достижимых задач (цели учения/усвоения языка).

6. Программа должна включать в себя как предметное содержание, так и способы усвоения и связанные с ними действия учащихся (естественно, в обобщенном виде). Данный тезис достаточно последовательно был реализован в программе по иностранным языкам для начальной школы (1994). Отбор содержания обучения должен осуществляться исходя из важности его для общения, для удовлетворения коммуникативно-познавательных потребностей и интересов учащихся. Оптимальным в этом смысле является циклический подход к отбору и организации содержания: одна и та же речевая функция, социокультурная тема должна быть представлена в программе как бы по спирали, углубляясь и расширяясь от витка к витку (см., например, [64]).

7. В условиях вариативности обучения ИЯ объективной необходимостью является наличие не одной, а нескольких программ. Разработка большого количества программ не самоцель, а средство реализации образовательных задач, связанных с усилением творческого потенциала субъектов педагогического процесса и стимулированием различных вариантов и направлений в обучении предмету (даже для школ с углубленным изучением ИЯ, имеющих разный профиль обучения, необходимы свои варианты программ). Множество программ не есть синоним понятию «бессистемность»: их объединяют прежде всего общая стратегическая нацеленность обучения предмету на развитие в обучаемом черт вторичной языковой личности, а также необходимость учитывать особенности современного процесса обучения, вытекающие из объективных закономерностей усвоения учащимися ИЯ и потребностей образовательной политики.

8. Программа должна иметь «деятельностный» характер. Это значит, что на концептуальном уровне в ней должна быть реализована идея о сущности языка как средства социального взаимодействия.

Следовательно, в программе должен быть представлен наряду с содержательными параметрами общения и сам процесс коммуникации. Прагматические аспекты цели должны быть соотнесены с реальной коммуникацией, а тактические шаги по их реализации должны быть представлены как коммуникативные задачи более частного порядка. Основным пафос программы должен быть направлен на моделирование обучения, стимулирующего раскрытие личностных возможностей субъектов образовательного процесса по ИЯ.

Итак, мы видим, что в сформулированных требованиях отражаются как организационные аспекты решения проблемы конструирования программ на втором уровне, так и содержательные. Первые касаются разработки не одной, единой для всех программы, как это имело место в отечественной школе в течение нескольких десятилетий, а целой серии взаимосвязанных программ.

Содержательные аспекты, в свою очередь, отражают новые тенденции в сфере определения целей и содержания обучения ИЯ на современном этапе развития науки и практики.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ/ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Профессионально значимые качества и умения учителя/преподавателя иностранных языков

Успешная реализация целевых аспектов обучения ИЯ в современном их понимании в полной мере зависит от уровня профессиональной подготовки учителя/преподавателя ИЯ. Он должен обладать профессиональной компетенцией, т.е. способностью эффективно осуществлять свою преподавательскую (обучающую) деятельность. Показателем сформированности этой компетенции является профессиональное мастерство учителя/преподавателя, складывающееся из совокупности профессиональных знаний и умений применять на практике эти знания, переносить приобретаемые знания и умения в новые условия обучения, а также положительное отношение к своей профессиональной деятельности.

Таким образом, профессиональное мастерство — это взаимосвязь профессионально значимых знаний и опыта преподавания учителя, его творческих и личностных качеств. Иными словами, учитель/преподаватель ИЯ должен знать предмет, который он преподает, и то, каким образом он должен строить педагогический процесс, чтобы добиться положительных результатов в достижении цели обучения ИЯ — развития у учащихся черт вторичной языковой личности. Он должен творчески относиться к своей профессии, преломляя свой педагогический опыт в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся и конкретными условиями обучения. Но чтобы быть настоящим профессионалом, недостаточно только знания предмета и умения его преподавать. Важно желание учителя/ преподавателя работать в данной сфере, его положительный настрой по отношению к учительскому труду и потребность совершенствовать свои профессиональные знания и умения.

Учитель/преподаватель должен обладать профессиональными знаниями:

- системы языка и основных лингвистических и лингводидактических категорий, а также культуры страны изучаемого языка, ее истории и современных проблем развития, в том числе современных проблем зарубежных сверстников учащихся, с которыми ему приходится работать;

- основных положений общеобразовательной концепции на определенном этапе развития общества государственной общеобразовательной политики, в том числе и по ИЯ;

- психологии личности ученика в каждую конкретную «эпоху» ее развития, закономерностей усвоения ИЯ в учебных условиях;

— основных требований, предъявляемых обществом и наукой к учителю, его уровню профессионального мастерства и личностным качествам;

— основных закономерностей обучения ИЯ, а также содержания и специфики всех составляющих процесса обучения: целей, содержания, методов, средств обучения с точки зрения их исторического развития и современного состояния.

Учителю/преподавателю ИЯ необходимо уметь на практике применять перечисленные выше знания. Это значит, что он должен уметь пользоваться ИЯ как средством общения и моделировать ситуации речевого общения в учебном процессе. Его уровень языковой подготовки должен позволять ему строить весь учебный процесс на иностранном языке. Учитывая, что учитель является, как правило, единственным «носителем» изучаемого языка, к уровню его языковой подготовки предъявляются особые требования. Это значит, что речь учителя должна быть аутентичной, нормативной и выразительной. Однако этого недостаточно. Ему необходимо уметь адаптировать свою речь на ИЯ к возможностям понимания ее учащимися определенного уровня обученности по предмету и предусматривать постепенное расширение этих возможностей. Для этого учитель должен владеть определенным «репертуаром» выражении классного обихода, позволяющим ему на уроке строить процесс взаимодействия с детьми, стимулировать их к межкультурному обучению. В данный репертуар помимо вербальных средств входят также невербальные элементы: жесты, мимика.

Учитель/преподаватель ИЯ должен одновременно управлять как процессом усвоения учащимися изучаемого языка как средства межкультурной коммуникации, так и процессом общения на этом языке в учебном процессе. А для этого ему необходимо уметь передавать свои знания, навыки и умения школьникам и организовывать учебный процесс, в центре которого должна находиться языковая личность обучаемого определенного уровня.

Таким образом, под профессионально значимыми умениями учителя/преподавателя ИЯ понимаются умения педагогически, психологически и методически правильно осуществлять свою профессиональную деятельность, направленную на развитие у учащихся черт вторичной языковой личности, предопределяющих способность к участию в межкультурном общении.

Профессионально значимые умения можно условно подразделить на четыре группы:

1. Умение познавать особенности личности обучаемого, которое формируется и развивается на основе процесса самопознания.

Учитель/преподаватель должен обладать способностью к рефлексивному анализу личного опыта изучения ИЯ, соотносить его с теорией и практикой обучения предмету, анализировать индивидуально-психологические особенности учащихся и проецировать на возможности обучаемых и конкретные условия обучения полученные данные.

2. Умения, связанные с планированием речевого общения в учебном процессе.

Учитель/преподаватель должен уметь планировать собственные

профессиональные действия с позиции современных требований к содержанию и организации учебного процесса по ИЯ и с учетом объективных закономерностей усвоения учащимися ИЯ в условиях обучения, а также факторов, влияющих на полноту/неполноту владения языком. Он должен уметь анализировать имеющиеся в его распоряжении учебные материалы, в том числе компьютерные программы, с точки зрения их возможного использования в учебном процессе и выбирать из них наиболее адекватные целям и условиям обучения. Актуальным является также умение учителя осуществлять отбор аутентичных материалов, в том числе страноведческого и культуроведческого характера, анализировать и методически интерпретировать их применительно к условиям обучения в конкретном типе учебного заведения. При этом важно также предусмотреть творческие, интерактивные формы работы учащихся на уроке/занятии.

3. Умения, связанные с реализацией спланированных профессиональных действий и оценкой их результатов.

Учитель/преподаватель организует общение на уроке ИЯ, вовлекает всех учащихся в это общение, создает благоприятный психологический климат, способствующий раскрытию индивидуальных возможностей каждого ученика и стимулирующий процесс усвоения учащимися запланированного содержания обучения. В ходе учебного процесса учителем осуществляется наблюдение за развитием эмоциональной сферы личности ребенка, его творческих, когнитивных и языковых способностей, умений социально взаимодействовать с другими.

4. Умения анализировать результаты организованного на уроке/занятии иноязычного общения.

На уроке и после его окончания учитель анализирует свою деятельность и деятельность учащихся и, исходя из результатов этого анализа, вносит соответствующие коррективы в цели и содержание обучения.

Следует иметь в виду, что учителю трудно организовать общение на уроке/занятии ИЯ, если он не владеет в должной мере следующими умениями: объединять школьников в коллектив посредством лично и общественно значимой, интересной для него и для учащихся деятельности общения, понимать психологию коллектива учащихся конкретной возрастной группы, координировать свои действия с действиями школьников и действия последних друг с другом, организовывать парную, групповую и коллективную формы работы, играть с учащимися и организовывать коллективные мероприятия, а в случае необходимости анализировать конфликты и идти на компромиссы.

Иными словами, современный учитель/преподаватель ИЯ должен владеть не только наукой обучения и воспитания учащихся, но и искусством общения с ними и с каждым из них в отдельности, а также быть толерантным и справедливым к ним, открытым в проявлениях своих собственных интересов и эмоций. Ему необходимо уметь моделировать учебный процесс в соответствии с современными требованиями науки и практики и с учетом трех взаимосвязанных аспектов этого процесса: личностного, процессуально-психологического и педагогического.

Личностный аспект выражается в согласованной деятельности учителя и учащихся, каждый из которых вносит в этот процесс свой вклад: ученик приобретает новые знания, навыки, умения и личностные качества, учитель помогает ему в этом, выбирая соответствующие индивидуальным особенностям учащихся эффективные методы и приемы обучения и оказывая им помощь в освоении учебного содержания. Второй аспект — процессуально-психологический — связан с анализом объективных процессов усвоения учащимся изучаемого языка и с учетом особенностей протекания этих процессов. Усвоение ИЯ предполагает две процедуры: уяснение знаний об объектах усвоения и действия с этими знаниями, а также отработку знаний, навыков и умений, т.е. овладение ими на требуемом уровне (посредством отработки и запоминания в ходе решения коммуникативно-деятельностных задач). Необходимо иметь в виду, что процессы усвоения языка затрагивают эмоции, мышление, мнемоническую деятельность и волевые качества личности обучаемого. С целью оптимального усвоения изучаемого языка необходимо предусмотреть третий аспект проектирования учебного процесса, связанного с выбором и разработкой методов, форм и средств обучения ИЯ, затрагивающих мотивационную, эмоциональную, когнитивную и творческую сферы личности каждого ученика. Педагогическое мастерство учителя как раз и состоит в том, чтобы уловить своеобразие каждого школьника, быть внимательным ко всему, что происходит на уроке, и своевременно и адекватно реагировать на поведение учащихся, на их отношение к учителю, друг к другу и к предмету.

Названные аспекты моделирования учебного процесса по ИЯ направлены на создание специальным образом организованного «пространства» для усвоения учащимися: ИЯ как средства общения с представителями иных культур; определенной совокупности знаний о языке и культуре другого народа; опыта эмоционально-оценочного отношения к миру вещей и людям, в том числе к представителям других социокультурных сообществ, опыта общения, социального взаимодействия. Только при этих условиях процесс обучения ИЯ будет иметь развивающий характер и, следовательно, будет нацелен на личность обучающегося.

Для учителя важно умение выбрать ту модель развития речевой способности учащихся, которая в большей степени адекватна конкретным условиям обучения. Конечно, проблематичным является утверждение о том, что практикующий учитель должен уметь в определенной мере ориентироваться в теоретических основах овладения учащимися иноязычной речевой деятельностью. Но он должен знать, необходимо ли ему в учебном процессе усилить когнитивные аспекты обучения ИЯ (например, в работе со взрослыми обучаемыми) или приоритет следует отдать мотивации учащихся.

Кроме этого, при вариативности и альтернативности методов и средств, которые отличают современную отечественную систему обучения ИЯ, результативность профессиональной деятельности учителя/преподавателя ИЯ в полной мере определяется его умением соотносить концептуальную позицию их авторов с той или иной моделью речевого развития ученика конкретного возраста, а также умением самостоятельно соотносить заявленные цели

обучения ИЯ с возможностями учащихся, учитывать интересы последних при конструировании содержания каждого урока/занятия, увязывать это содержание с ситуацией реального общения, моделировать процесс овладения учащимися ИЯ как творческий процесс, стимулировать креативные способности обучаемых и т.д. Одним словом, творческий компонент профессиональной компетенции учителя становится востребуемой категорией сегодняшнего дня.

Владение учителем названными выше знаниями и умениями, составляющими его профессиональную компетенцию, дает основание полагать, что он сможет реализовать современную образовательную политику в области обучения ИЯ.

Специфика взаимодействия учителя и учащихся в процессе обучения иностранному языку

Как отмечалось выше, современный процесс обучения ИЯ предполагает взаимодействие учителя с учащимися и учащихся друг с другом. Способность учителя организовать педагогическое общение с учащимися определяет во многом эффективность современного учебного процесса по ИЯ, направленного на раскрытие личностных особенностей обучаемых и на овладение ими ИЯ как средством межкультурного общения.

Методологические и прикладные аспекты педагогического общения являются в настоящее время объектом пристального внимания педагогов и психологов (Ш.А. Амонашвили, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев и др.), а также методистов (М.А. Ариян, И.Л. Бим, А.С. Карпов, Е.А. Маслыко, Е.И. Пассов и др.). При этом под взаимодействием на уроке ИЯ понимается прежде всего *совместная согласованная деятельность всех субъектов учебного процесса и складывающееся между ними взаимопонимание*, являющееся психологической основой педагогического сотрудничества.

Исходя из этого, основную структурную единицу учебного процесса по ИЯ — урок/занятие следует рассматривать как сложный акт общения, главной целью и содержанием которого является практика в решении задач взаимодействия между субъектами педпроцесса, а основным способом достижения цели и овладения содержанием служат мотивированные коммуникативные задачи разной степени сложности.

На каждом этапе урока действия учителя и учащихся должны быть согласованы. Например, если учитель начинает со стандартной речевой зарядки, повторяющейся из урока в урок, из класса в класс, или с формального опроса домашнего задания, то это будет нарушать взаимодействие с учащимися, поскольку не способствует созданию ситуации, в которой обучаемые будут чувствовать и осознавать потребность в приобретении иноязычных знаний, навыков и умений. Но если действия учителя в самом начале урока будут направлены на передачу его эмоционального состояния (радость от встречи с учениками, от предстоящего общения с ними), на использование речевого материала, связанного с личным опытом и контекстом

деятельности школьников, нужного для урока, то они будут мотивировать предстоящую деятельность учащихся, формировать их положительной настрой на восприятие и усвоение последующего учебного содержания.

Отрицательный эффект имеют также действия учителя, которые стимулируют учащихся на многократное повторение речевой единицы без направленности на постановку перед ними новых коммуникативных задач в изменяющихся ситуациях общения, постановку заданий, не имеющих коммуникативной направленности и не учитывающих реальные интересы и потребности обучаемых. В этом случае процесс изучения языка и его результат воспринимаются учащимися как формальная процедура, поскольку не учитывается суть языка как общественного явления и мотив (то, ради чего они изучают ИЯ, а именно — овладение языком как средством взаимодействия и взаимопонимания с представителями иных культур) не соответствует тому, чем они реально занимаются на уроке. Деятельность школьников по овладению ИЯ выступает как нейтральный процесс по отношению к формированию личности. И напротив, если действия учителя обеспечивают ситуативную обусловленность и коммуникативную ценность всех высказываний учащихся и в своей обучающей деятельности учитель использует как формы работы, стимулирующие творческую и речевую инициативу школьников, их самостоятельность, так и разнообразные обучающие средства, в том числе аутентичного характера, то результат в достижении стратегической цели обучения предмету безусловно будет существенным.

К существенным потерям в практической области преподавания ИЯ может привести и недооценка фактора взаимопонимания между учителем и учащимися. Известно, что возникающие межличностные отношения могут тормозить нормальное взаимодействие или способствовать ему. Поэтому даже в случае хорошей профессиональной подготовки учителя, его умения методически целесообразно планировать и осуществлять свои действия эффект обучения может быть минимальным из-за не сложившихся между ним и учениками отношений. И наоборот, ориентация действий учителя на обучение языку как средству взаимодействия, обуславливающая общение с учащимися как с равными партнерами, личностями, коллективом личностей, может обеспечить практическое овладение ИЯ, пусть даже и в ограниченных пределах.

Какие отношения между учителем и учащимися можно наблюдать в учебном процессе? Какие из них оказывают благоприятное воздействие на качество обучения, а при каких вряд ли возможны достижения в развитии у учащихся способности к межкультурной коммуникации?

Результатом взаимодействия учителя и учащихся и складывающихся между ними отношений могут быть следующие стили педагогического общения: общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью; общение на основе дружеского расположения; общение-дистанция; общение-устрашение; общение-заигрывание (В.А. Кан-Калик).

Сравним речевые и неречевые действия учителя, которые характеризуют диаметрально противоположные (полярные) типы педагогического общения:

общение-устрашение и общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью.

Для общения-устрашения характерно устойчивое стремление учителя захватить инициативу на уроке, занять доминирующее положение и навязать свою волю ученикам. В этих целях он использует приказ, порицание, угрозу в форме приказа, нотации, наставления, подчас наказания (например, в форме плохой отметки). В основе организации учебного процесса у такого учителя лежат «авторитарно-императивные принципы» (определение Ш.А. Амонашвили), а девизом его деятельности становятся слова «Делай так, как я тебе говорю!». Основные функции учителя сводятся к указаниям последовательности выполнения устных и письменных упражнений, к целенаправленной работе над исправлением ошибок, к оценке высказываний учащихся. В этом случае взаимодействие учителя и учащихся представляет собой по сути дела простой взаимный обмен репликами, в ходе которого учитель выступает, как правило, в роли формального организатора учебного процесса. Свою основную задачу он усматривает лишь в том, чтобы любыми способами (даже самыми жесткими) добиться усвоения учащимися программного материала. Авторитарно ориентированный учитель исходит из того, что ученик обязан учиться и беспрекословно выполнять все, что от него требуют на уроке. Внешний порядок и дисциплина являются, как правило, следствием строгой проверки и контроля учащихся со стороны учителя. Все это создает напряженность во взаимоотношениях между обучаемыми и обучающими, нередко приводит к конфликтам между ними, вызывает взаимную неприязнь. Таким образом, модель обучения, принимаемая авторитарно ориентированным учителем, есть обучение «как усвоение знаний, навыков и умений», а модель общения — «односторонняя» модель.

Лишь в условиях совместной творческой деятельности учителя и учащихся, имеющей для каждого из них личностный смысл (т.е. в условиях личностного взаимодействия), складываются между ними отношения партнерства. Эти отношения проявляются во взаимосвязи и взаимовлиянии обучающего и обучаемых, в согласованности их речевых и неречевых поступков.

В условиях соактивности основными «орудиями» учителя становятся просьбы, советы, похвала, одобрение или доброжелательное порицание. Неизбежно меняется функциональная нагрузка учителя: на уроке он акцентирует внимание учеников не на выполнении упражнений («Прочти!», «Прослушай!», «Повтори!» и т.д.), а на содержательном аспекте деятельности, раскрывая цель и мотив каждого задания (что нужно сделать и для чего). Основной формой учебной деятельности в этом случае является не слушание, говорение или чтение на изучаемом языке, а совместная увлеченность коммуникативно-познавательной деятельностью, живое общение учителя с учащимися. Ведущим девизом их совместной деятельности является лозунг «Действуем вместе!». В зависимости от ситуации на уроке учитель в глазах учеников выступает в роли речевого партнера или помощника и консультанта, или инициатора общения, а в случае необходимости — и

арбитра. Что касается ученика, то благодаря благоприятным межличностным отношениям он не испытывает страха сделать языковую ошибку, быть непонятым, чувствует себя раскованно и свободно. Следствием доброжелательных взаимоотношений учителя и учащихся является повышение уровня мотивации поведения последних. Таким образом, учитель, организуя на уроке совместную деятельность, выбирает модель обучения как «свободное раскрытие личности», а модель общения — «многостороннюю».

Принятие того или иного стиля общения не может не сказаться на характере содержания и организации урока ИЯ. Творчески работающий учитель, умеющий строить учебный процесс как процесс раскрытия способностей обучаемых и, следовательно, работающий в режиме общения как совместной увлеченности деятельностью, акцентирует в своей работе внимание на содержательных аспектах обучения в их соотношении с личностными особенностями и возможностями обучаемых. В свою очередь, авторитарно работающий учитель использует такие методы и приемы обучения, которые нарушают взаимодействие и взаимопонимание всех участников учебного процесса, и не может организовать подлинное общение на уроке.

Вступая в отношения сотрудничества, учитель ориентируется не на функции обучаемого как ученика (в соответствии с которыми он должен выучить и ответить домашнее задание, выполнить упражнение, прочитать текст и др.), а на его личность и перспективы ее развития. Такое взаимодействие, как правило, выходит за рамки учебного общения и осуществляется в различных видах деятельности, стимулирующих практическое использование ИЯ: совместное оформление газет, коллажей; работа над мини- и макси-проектами и др. Используемые учителем при этом методы обучения:

- создают атмосферу, в которой каждый ученик чувствует себя комфортно и свободно и испытывает потребность практически использовать ИЯ;

- затрагивают личность ученика в целом, вовлекают в учебный процесс его эмоции, чувства и ощущения, стимулируют его речевые, когнитивные, творческие способности;

- активизируют деятельность школьника, делая его главным действующим лицом в учебном процессе, активно взаимодействующим с другими участниками этого процесса, и стимулируя его (школьника) к текстовой деятельности на изучаемом языке.

- создают ситуации, в которых учитель не является центральной фигурой;

- предусматривают различные формы работы в классе: индивидуальную, групповую, коллективную, в полной мере стимулирующих активность обучаемых, их самостоятельность, творчество и др.

ОБУЧЕНИЕ УСТНОМУ И ПИСЬМЕННОМУ ОБЩЕНИЮ (НЕКОТОРЫЕ ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ)

ХАРАКТЕРИСТИКА РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ

Устное и письменное общение реализуется в четырех видах речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении и письме, обучение которым должно осуществляться взаимосвязано, но при дифференцированном подходе к каждому из них. Это обусловлено не только тем, что в основе функционирования каждого вида лежат одинаковые психические процессы и психолингвистические закономерности. В реальном общении человек читает и обсуждает прочитанное, делает при этом записи, позволяющие ему лучше запомнить и затем воспроизвести необходимую информацию, и т.д. Иными словами, данные виды деятельности как способы осуществления аутентичного речевого общения тесно переплетаются друг с другом и подчас трудно провести четкую границу между ними. Поэтому и в учебном процессе обучение говорению должно проходить в тесной связи с формированием умений понимать письменный/звучащий текст, и, наоборот, после прочтения/прослушивания текста учащиеся могут высказываться по его содержанию или в связи с ним (как в устной, так и в письменной речи), причем подготовка устных высказываний может сопровождаться письменной фиксацией необходимой информации и т.д. В то же время дифференцированный подход к обучению чтению, говорению, аудированию и письму, обусловленный специфическими особенностями каждого из них, должен приниматься во внимание при отборе материала для продуктивного и рецептивного усвоения, использовании адекватных упражнений, учитывающих особенности рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности, при отборе стратегий устно-речевых и письменных форм общения.

В настоящее время общение трактуется как «такая активность взаимодействующих людей, в ходе которой они, воздействуя друг на друга при помощи знаков (в том числе языковых), организуют свою совместную деятельность» ([53], с. 3). В этой связи можно сформулировать основные характеристики общения:

1. Любое общение (непосредственное и опосредованное) начинается с мотива и цели, т.е. того, ради чего что-то говорится, воспринимается на слух, читается, пишется и с какой целью. Собственно говоря, общение есть

совокупность/система мотивированных и целенаправленных процессов ([110], с. 23), позволяющих человеку социально взаимодействовать с другими людьми. Следовательно в учебном процессе необходимо создавать мотивы каждого речевого и неречевого действия учащихся как при обучении средствам общения, так и деятельности общения. Ученик должен четко представлять себе цель своего речевого (и неречевого) действия, его конечный результат: что именно будет достигнуто, если он произнесет слово, построит высказывание, прослушает или прочитает текст и т.д.

2. Общение — не простой обмен информацией, направленный на достижение определенной цели, а активное взаимодействие участников этого процесса, цель которого чаще всего имеет «неязыковой» характер. При этом язык выступает как средство осуществления этого взаимодействия. Поэтому, организуя общение на уроке, следует «включать» процессы овладения ИЯ не только в коммуникативную деятельность, но и в предметно-коммуникативную ([30], с. 29).

3. Процесс активного взаимодействия людей должен отличаться их взаимовлиянием и взаимопониманием. Однако известно, что процесс речевого общения не всегда характеризуется полнотой понимания и необходимым уровнем контактности. Взаимопониманию могут препятствовать социальные и психологические барьеры в сознании общающихся людей ([91], с. 15), а в межкультурных ситуациях общения — культурные барьеры («культурный шок»). Первые обусловлены социальными ограничениями в освоении культуры, а также социальной дифференциацией. К психологическим факторам, влияющим на процесс взаимопонимания, можно отнести психологическую несовместимость партнеров по общению, стеснительность, недоверие к людям, необщительность и др. Культурные барьеры связаны с принадлежностью к разным, отличным друг от друга, культурным традициям, привычкам, в том числе и на бытовом уровне.

Таким образом, в учебном процессе, имеющем своей целью развитие у учащихся способности к общению, необходимо обучать школьников умению не просто строить свое речевое поведение с носителями ИЯ (корректно в языковом отношении), но и достигать при этом взаимопонимания с ними, с чужой культурой. Заметим, что взаимопонимание не следует отождествлять с процессами согласия, интеграции и подобными им — оно является лишь предпосылкой для их осуществления.

Достижение основной цели обучения ИЯ — развитие способности к межкультурному общению — возможно лишь в условиях этого общения. Это значит, что общение есть средство достижения цели, средство обучения.

Каким образом указанные выше положения могут быть практически реализованы в учебном процессе по ИЯ и как они сказываются на его целевых и содержательных аспектах, покажем на примере обучения говорению.

Традиционный урок**Урок-общение***Мотив говорения*

Учащиеся говорят, потому что этого требует от них учитель и чтобы получить хорошую оценку.

Учащиеся говорят/слушают, чтобы сообщить/узнать что-либо интересное/неизвестное.

Цель говорения

Учащиеся говорят (или стремятся говорить) без ошибок; при этом учитель обращает основное внимание на языковые ошибки; главное — выполнить правильно упражнение/задание.

Учащиеся реализуют личные потребности, стремясь узнать что-то, что им было неизвестно, пытаются согласовать со своими товарищами те или иные действия (в том числе практические), поделиться информацией с другими и т.д.

Содержание говорения

Учитель/учебник определяет то, о чем должен говорить ученик; при этом данное содержание не всегда имеет личностную значимость для ученика.

Учащиеся выражают свои собственные суждения, мысли, позиции, желания и т.д., при этом значение того, о чем они говорят, им хорошо известно/понятно и интересно.

Средства общения

Учащиеся говорят полными предложениями, усматривая свою главную задачу в том, чтобы не сделать ошибку.

Собственные суждения, мысли, оценки учащиеся высказывают, используя все возможные средства общения, в том числе мимику, жесты и др.

Организация урока

Обсуждение чего-либо, как правило, проходит со всей группой; при этом то, что говорит кто-либо из учащихся (содержание/предмет), не интересует никого, кроме учителя, который обращает внимание прежде всего на то, как говорится, а не на то, что говорится.

Говорящие внимательно слушают друг друга, смотрят друг другу в глаза; для них важно, что говорится, а не то, как это говорится,

Итак, руководствуясь сказанным выше, мы перейдем к освещению вопросов, связанных с обучением учащихся умениям общаться на изучаемом языке. Рассмотрение этих вопросов мы начнем с письменных форм общения (чтение и письмо), а затем перейдем к устно-речевому общению (говорение и аудирование).

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ

Нарушив все принятые ранее традиции начинать рассмотрение методических вопросов с обучения устной речи, мы обратимся к чтению, поскольку в современном учебном процессе, как уже отмечалось выше, текст, а следовательно, и стратегия общения с ним должны занять приоритетное положение.

Обращаясь к конкретным типам текстов, человек ставит перед собой разные цели и использует для их достижения различные стратегические и тактические действия (схема 6). Это существенным образом обуславливает методику работы с текстом в учебном процессе.

Цели обучения

В течение последних десятилетий в отечественных программах в качестве цели обучения чтению выдвигается развитие у учащихся умений читать тексты с разным уровнем понимания содержащейся в них информации:

- с пониманием основного содержания (ознакомительное чтение);
- с полным пониманием содержания (изучающее чтение);
- с извлечением необходимой (интересующей) значимой информации (поисковое чтение) — (схема 7).

Однако представленные в программах, действовавших вплоть до начала 90-х годов (а некоторые имеют легитимность и в настоящее время — см., например, программу для школ с углубленным изучением ИЯ), целевые установки имели в большей степени «лингвистическую» направленность. И лишь в последние годы в конкретизации целей отмечается все более ярко выраженная их прагматическая составляющая, ориентирующая на реальное опосредованное общение. Для иллюстрации этого положения сравним ниже приведенные программные требования к уровню владения учащимися умениями читать на ИЯ, которого они должны достичь по окончании начальной школы:

Программа «Иностранные языки», 1992:

«Учащиеся должны уметь читать вслух и про себя с полным пониманием впервые предъявляемые тексты, построенные на программном языковом материале; тексты могут содержать до 2—4% незнакомых слов, понимаемых по догадке или поясняемых в материалах справочного характера (постраничные сноски, учебный словарь и др.» (с. 28).

«Первые шаги». Программа обучения иностранным языкам учащихся начальной школы (общеобразовательная школа), 1995:

По окончании начальной школы учащиеся должны уметь:

«1. Понимать основное содержание несложных в языковом отношении текстов, имеющих — ясную структуру и логику изложения, соответствующих возрасту и интересам учащихся (стихи, текст песен, сказки, комиксы,

рассказы, юмористические истории, личное письмо в детский журнал), догадываясь при этом о значении незнакомых слов с опорой на изобразительную и зрительную наглядность, лингвистическую догадку и реагируя на содержание как вербально, так и невербально...

2. Понимать полностью содержание небольших текстов (описание животного, простой кулинарный рецепт, стихи, сказки, рассказы, комиксы), построенных преимущественно на знакомом учащимся языковом материале.

3. Найти необходимую /интересующую информацию в тексте, прочитать ее вслух, подчеркнуть, выписать» (с. 36—37).

Как видим, в отличие от существовавшей до недавнего времени логики работы: научить учащихся читать тексты, построенные в основном на знакомом языковом материале, но допускающие незначительное количество незнакомой лексики, с полным пониманием их содержания на начальном этапе с последующим переходом к ознакомительному чтению, все три вида чтения становятся объектом обучения с самых первых шагов приобщения учащихся к ИЯ. Заметим, что поисковое чтение как цель обучения вообще не предусматривалось для общеобразовательной школы — оно предлагалось лишь на завершающей стадии обучения в школе с углубленным изучением ИЯ.

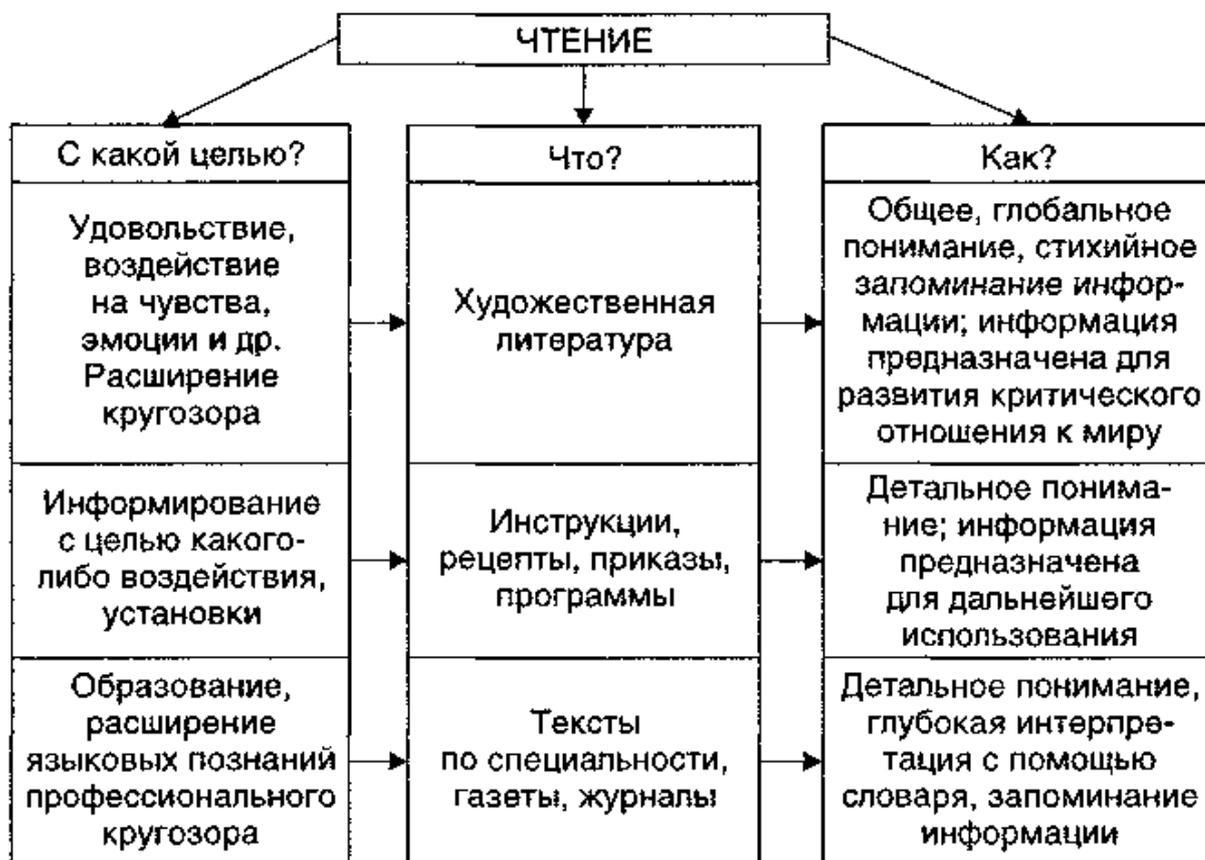
Как известно, в основе каждого вида чтения лежат базовые умения, которыми должны овладеть школьники:

1) понимание основного содержания: определять и выделять основную информацию текста; отделять информацию первостепенной важности от второстепенной; устанавливать связь (логическую, хронологическую) событий, фактов; предвосхищать возможное развитие (завершение) действия, событий; обобщать изложенные в тексте факты; делать выводы по прочитанному и др.;

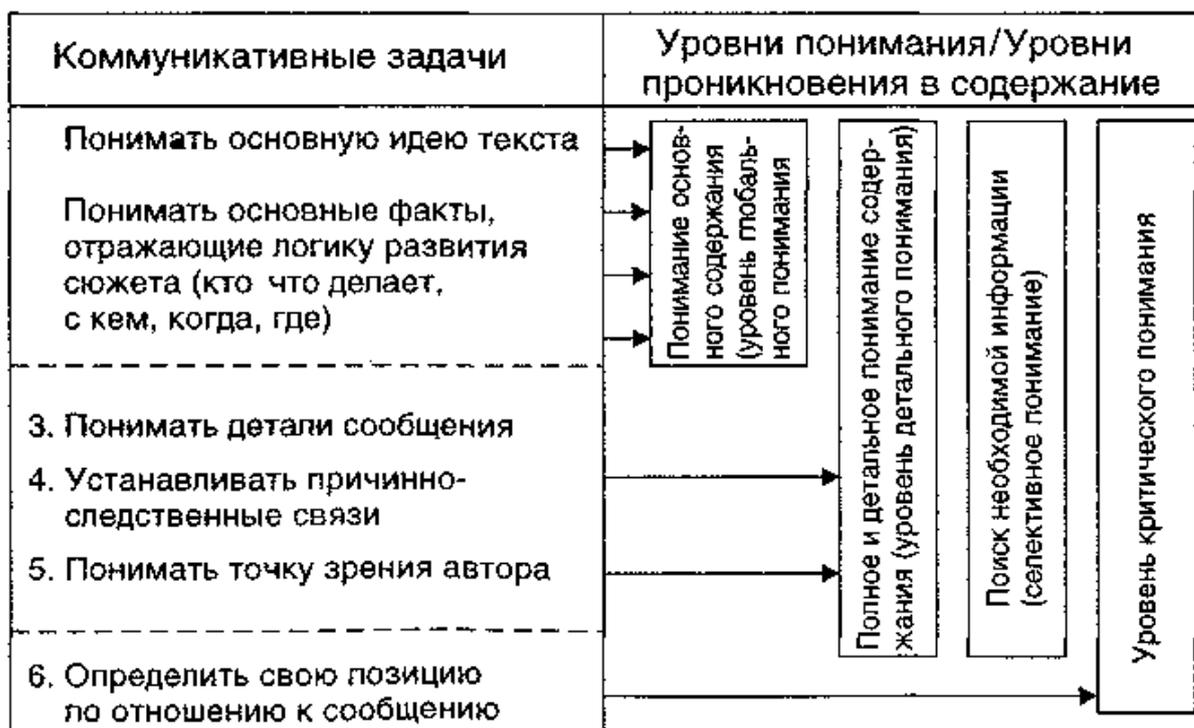
2) извлечение полной информации из текста: полно и точно понимать факты/детали, выделять информацию, подтверждающую, уточняющую что-либо; устанавливать взаимосвязь событий; раскрывать причинно-следственные отношения между ними, определять главную идею, сравнивать (сопоставлять) информацию и др.;

3) понимание необходимой (интересующей) значимой информации: определять в общих чертах тему текста; определять жанр текста, выявлять информацию, относящуюся к какому-либо вопросу, определять важность (ценность) информации и др.

Чтение в естественной коммуникации



Уровни проникновения в содержание текста



В связи с тем что сегодня ставится задача — научить учащихся читать аутентичный текст, важным является обучение стратегиям чтения текстов разного типа. Под стратегиями чтения понимается комплекс знаний, умений, владение которыми позволяет школьникам:

- понимать тип, специфику и целевое назначение текстов;
- ориентироваться в этом тексте с учетом его специфики и в соответствии с коммуникативной задачей (понять текст полностью или избирательно);
- извлекать информацию на разном уровне (см. перечисленные выше умения);
- пользоваться компенсационными умениями. К последним относятся следующие: догадываться о значении незнакомых слов по контексту, созвучию с родным языком, словообразовательным элементам (контекстуальная и языковая догадка); игнорировать незнакомые слова, не занимающие в тексте ключевых позиций; пользоваться имеющимися в тексте опорами (ключевые слова, рисунки, пояснения, иллюстрации, сноски и т.д.); пользоваться справочной литературой и словарями разного рода.

В результате учащиеся должны научиться понимать аутентичный текст, не прибегая при каждой встрече с незнакомым языковым явлением к переводу (словарю). Для этого они должны усвоить несколько правил работы с текстом:

- читать текст на ИЯ — не значит переводить каждое слово;
- для понимания любого текста важную роль играет имеющийся у школьника жизненный опыт;
- чтобы понять текст (или спрогнозировать, о чем будет идти речь в этом тексте), необходимо обратиться к помощи заголовка, рисунков, схем, таблиц и т.д., сопровождающих данный текст, его структуре;
- при чтении текста важно опираться в первую очередь на то, что известно в нем (слова, выражения), и пытаться с опорой на известное прогнозировать содержание текста, догадываться о значении незнакомых слов;
- обращаться к словарю следует лишь в тех случаях, когда все прочие возможности понять значение новых слов исчерпаны.

Требования к текстам

Предлагаемые в учебном процессе тексты должны соответствовать коммуникативно-познавательным интересам и потребностям школьников, соответствовать по степени сложности их языковому и речевому опыту в родном и иностранном языках, содержать интересную для учащихся каждой возрастной группы информацию. В целом текст должен восприниматься обучаемым как «носитель» не лингвистической (языковой), а содержательной информации. Только студент языкового вуза может читать иноязычный текст и получать «удовольствие» от восприятия его (текста) языковой формы. Для большинства учащихся школ такая ситуация исключена: для них интересным будет тот текст, который содержит новую/проблемную информацию, открывает «окно» в мир иной культуры, затрагивает его чувства и эмоции и т.д.

В учебном процессе должны использоваться различные типы текстов разного жанра и функциональных стилей. При этом их отбор и организация должны осуществляться с учетом этапов обучения:

1. Начальная школа: стихи, рифмовки, короткие рассказы, сказки, комиксы; личное письмо ровесника из страны изучаемого языка, в том числе в газету и детский журнал, открытка; простой кулинарный рецепт, билеты (входные, проездные на транспорте), программы телепередач, афиши; карта страны изучаемого языка и др.

2. 5—7 классы: названные выше типы текстов, а также указатели, вывески в магазинах, на вокзалах, этикетки к товарам, расписание поездов, указатели города, объявления, прогноз погоды; журнальные и газетные статьи страноведческого характера, каталоги, путеводители, отрывки их художественной литературы и др.

3. 8-9 классы: названные в предыдущем пункте типы текстов, а также реклама, проспекты; публикации из подростковых газет и журналов различного характера (сообщения, обзоры, очерки, интервью, статистика и т.д.) и др.

4. 10—11 классы: указанные для предыдущих классов тексты, а также инструкции, публикации в периодике страноведческого и культуроведческого характера, по проблемам межличностных отношений и др.

Любой текст определенным образом влияет на читателя: либо он дает новую информацию (например, прагматические тексты), либо воздействует на его чувства, мнения («Согласен ли я?..»), поведение («Как бы я поступил?..»). Это еще раз подчеркивает важность обращения к содержательным аспектам используемых в учебном процессе текстов.

Предлагаемые учащимся тексты на каждом этапе обучения должны отражать их коммуникативную функцию в общении. С помощью их содержания у учащихся должны создаваться объективный образ страны изучаемого языка и формироваться представления о различных аспектах жизни их зарубежных сверстников.

В свою очередь, предлагаемая система упражнений в чтении призвана побуждать учащихся к сопоставлению новых фактов, явлений с собственным опытом. Следовательно, на основе текстов должно осуществляться обучение опосредованному общению в контексте диалога культур.

Упражнения

Процесс обучения включает работу над техникой чтения (вслух и про себя) и над развитием умений понимать содержание прочитанного.

Обучение технике чтения осуществляется на начальном этапе приобщения к языку. В это понятие вкладывается умение школьников быстро узнавать и соотносить графические образы (буквы) с соответствующими слухомоторными образами и определенными значениями, т.е. владение букво-звуковыми соотношениями, умение объединять зрительно воспринимаемый материал в смысловые группы (синтагмы).

Поэтому упражнения в развитии техники чтения предусматривают работу над произношением и интонированием написанного (чтение вслух), развитие умений соотносить буквы и звуки иностранного языка, узнавать знакомые слова в незнакомом контексте, догадываться о значении незнакомых слов и т.д. На начальном этапе этому служат упражнения:

- списывание — запись — прочтение слов в соответствии с определенным признаком (в алфавитном порядке, в исходной форме слова, заполнение пропущенных букв в слове и др.);
- конструирование слов из разрозненных букв;
- поиск (прочтение, выписывание, подчеркивание) в тексте знакомых-незнакомых-интернациональных и др. слов (в разном скоростном режиме);
- чтение текста с пропущенными буквами/словами;
- чтение под фонограмму (читать слушая) и т.д. Всем этим заданиям можно придать игровой характер, например: заполнение кроссвордов, составление ребусов, конструирование слов по принципу пурцель-игры, расшифровка тайнописи (чтение текста, содержащего слова с перепутанными буквами) и др. У каждого учителя накоплен богатый арсенал таких игровых заданий, позволяющих придать отработке технической стороны чтения неформальный, креативный характер.

Однако техника чтения должна отрабатываться не только на уровне отдельных слов, предложений, но и текста. Учащимся следует предлагать задания, формирующие прогностические способности школьников на уровне текста, скорость чтения (про себя) на изучаемом языке и т.д. Если учитель располагает соответствующими материальными средствами (возможность ксерокопирования материалов), то он может в этих целях использовать целый арсенал дополнительных творческих заданий, выполнять которые школьники могут индивидуально или в парах/группах:

- неизвестный школьникам текст разрезается на смысловые части (отдельные предложения); учащиеся «составляют» связный текст и затем сверяют его с оригиналом;

- учащиеся получают копию текста с пропущенным смысловым куском, сверяют его с оригиналом и находят в нем пропущенную часть;

- учитель раздает копии неизвестного учащимся текста с пропущенными в нем связующими элементами; школьники восстанавливают пропуски, получают оригинал текста и сверяют с ним свои варианты;

- учащиеся получают предложения, взятые из текста в заранее нарушенной последовательности, расставляют их в нужном порядке и проверяют правильность выполнения задания после прочтения текста-оригинала;

- учащиеся получают текст, в котором не выделены абзацы; они предлагают свои варианты деления текста на абзацы, после чего сверяют их с оригиналом и в случае расхождения обосновывают свою точку зрения или пытаются объяснить точку зрения автора текста-оригинала;

- учащиеся получают отдельные предложения, их задача — определить, соответствуют (не соответствуют) ли эти предложения содержанию текста и

т.д.

В процессе развития умений понимать содержание текста (собственно чтение) ставятся разные коммуникативные задачи: понимать содержание полностью, или извлекать основную информацию из текста, или осуществлять поиск необходимой информации в тексте. Поиск той или иной информации может (а на начальном этапе должен) сопровождаться записями, которые учащиеся делают в процессе чтения одного или нескольких текстов.

Работа над текстом строится по следующим этапам:

1. Предтекстовый — пробуждение и стимулирование мотивации к работе с текстом; актуализация личного опыта учащихся путем привлечения знаний из других образовательных областей школьных предметов; прогнозирование содержания текста с опорой на знания учащихся, их жизненный опыт, на заголовки и рисунки и т.д. (формирование прогностических умений). Здесь необходимо соблюдать одно важное правило: вся предварительная работа над текстом не должна касаться его содержания, иначе школьникам будет неинтересно его читать, поскольку ничего нового для себя они в этом тексте уже не найдут.

На первых этапах работы с текстом учитель должен облегчить учащимся процесс понимания содержания и показать им ряд важных стратегических моментов работы над аутентичным текстом: определить перед чтением по заголовку и (или) по структуре текста, по рисункам, сопровождающим текст, к какому виду (типу) этот текст относится (например, кулинарный рецепт или объявление в газету); о чем или о ком может идти в нем речь. Чтобы учащиеся смогли видеть в тексте прежде всего знакомые явления, им можно предложить задания в поиске и подчеркивании в незнакомом тексте известных слов, а также слов, о значении которых можно догадаться, и попросить спрогнозировать содержание (на родном или иностранном языках) с опорой на подчеркнутые слова,

2. Чтение текста (отдельных его частей) с целью решения конкретной коммуникативной задачи, сформулированной в задании к тексту и поставленной учащимся перед чтением самого текста. Объектом контроля чтения должно быть его понимание (результат деятельности). При этом контроль понимания прочитанного текста должен быть связан как с коммуникативными задачами, которые ставятся перед учащимися, так и с видом чтения. Если речь идет о работе с аутентичным художественным текстом или текстом информационного характера, то они предназначаются для работы над всеми видами чтения. Так, например, первое прочтение художественного текста может быть связано с пониманием основной информации: определение его основной идеи, темы, проблемы и т.д.; поиск (подчеркивание/выписывание) главной информации; установление логико-смысловых связей (составление плана, таблиц, диаграмм) и т.д.

Повторное прочтение текста может ориентировать учащихся на понимание деталей и их оценку и т.п. Что касается прагматических текстов, то ряд из них целесообразно использовать для поискового чтения (карта города), другие — для полного понимания (рецепты, инструкции), третьи — для

ознакомительного чтения (вывески, объявления и др.).

Большую роль в управлении процессом понимания содержания текста (особенно на начальном этапе) играют задания по целенаправленному поиску информации и письменной ее фиксации (заполнение разного рода таблиц: имена героев, совершаемые ими действия, их характеристики и др.).

На данном этапе должно действовать следующее правило: нецелесообразно многократно читать один и тот же текст, ибо если содержание текста известно, то его прочтение теряет свой коммуникативный смысл (мы имеем в этом случае дело с формальным упражнением, а не с общением). Повторное чтение целесообразно лишь в том случае, если речь идет о поиске дополнительной, уточняющей информации.

3. Послетекстовый — использование содержания текста для развития умений школьников выражать свои мысли в устной и письменной речи. Предлагаемые на этом этапе упражнения направлены на развитие умений репродуктивного плана, репродуктивно-продуктивного и продуктивного.

Первая группа упражнений связана с воспроизведением материала текста с опорой на его ключевые слова, опорные предложения, его сокращенный или упрощенный вариант. Учащимся предлагаются задания в творческой обработке текста: деление текста на смысловые вехи; составление плана к каждой части и выписывание опорных предложений к каждому пункту плана; сокращение или упрощение текста для лучшего его воспроизведения и др.

Вторая группа упражнений связана с развитием умений репродуктивно-продуктивного характера, т.е. умений воспроизводить и интерпретировать содержание текста в контексте затронутых в нем проблем; высказывать по ним свое суждение (в том числе с опорой на аргументы из текста); оценивать информацию, содержащуюся в тексте, с точки зрения ее значимости для ученика; сообщать, что нового ученик узнал из текста и т.д.

Цель третьей группы упражнений — развить умения продуктивного характера, позволяющие учащимся использовать полученную информацию в ситуациях, моделирующих аутентичное общение (ролевая игра), и в ситуациях естественного общения, когда ученик действует «от своего собственного лица» (обоснование позиции героев/автора; дискуссия по проблеме, затронутой в тексте; написание рецензии/отзыва на текст; составление продолжения истории/рассказа и др.);

Как видим, текст является основой для развития умений учащихся выражать свои мысли в устной и письменной форме. Учащиеся отвечают на вопросы к тексту, комментируют его содержание, высказывают свою точку зрения на полученную информацию, составляют письменный вариант собственного текста и т.д. В этом смысле тексту (и прежде всего печатному) отводится центральная роль в учебном процессе.

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ

Долгое время обучению письму в общеобразовательной школе придавалось второстепенное значение. Письмо выступало лишь как средство обучения другим видам речевой деятельности, как средство, позволяющее учащимся лучше усвоить программный языковой материал, и средство контроля сформированности речевых навыков и умений обучаемых. Действительно, в этом плане значение письма трудно переоценить (см. подробнее: [49]). Только в условиях обучения в школе/классах с углубленным изучением ИЯ в программные установки включалось овладение школьниками умениями письменной речи.

В настоящее время отношение к письму и обучению учащихся умениям выражать свои мысли в письменной форме решительно изменилось. Письмо как цель обучения присутствует в программах для всех типов учебных учреждений, на всех этапах обучения ИЯ. Возрастание роли письма в учебном процессе по ИЯ связано также с использованием в настоящее время творческих, интерактивных форм работы с языком, о которых речь шла выше (см. проектный метод).

Цели обучения

В качестве конечных требований в области обучения письму выдвигается развитие у обучаемых умений письменно выражать свои мысли.

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

- делать выписки из текста;
- составлять и записывать план прочитанного или прослушанного текста;
- написать короткое поздравление, выразить пожелание;
- письменно заполнить формуляр (указать имя, фамилию, пол, возраст, гражданство, адрес и др.);
- написать личное письмо (расспросить адресата о его жизни, делах, сообщить то же о себе, выразить благодарность и т.д., используя материал одной или нескольких тем, усвоенных в устной речи, употребляя формулы речевого этикета, принятые в стране изучаемого языка).

Что касается школы с углубленным изучением ИЯ (программные требования, предъявляемые к учащимся московских школ в рамках региональной образовательной политики, приведены нами выше), то применительно к этому типу учебного заведения требования к уровню владения умениями письменно излагать свои мысли значительно выше. Выпускники этих школ, а также лицеев лингвистического профиля должны уметь в рамках указанных в программе сфер и тем общения описывать различные факты, явления, события и свои впечатления, выражая при этом свое собственное мнение по конкретному вопросу, факту, событию; делать учебные записи, заметки по прочитанному и писать развернутый план

устного/письменного сообщения. Иными словами, они должны уметь пользоваться письмом в области избранных ими профессионально-ориентированных и личностных интересов при значительном разнообразии ситуаций общения официального и неофициального характера, высокой степени сложности и большем объеме текста, продуцируемого в письменной форме.

В основе создания почти всех форм письменного сообщения лежат такие умения, как:

- передача основной информации (основного содержания), главной идеи (главной мысли) прочитанного/прослушанного текста;
- описание (краткое/детальное), сравнение, сопоставление описываемых фактов;
- доказательство/аргументация;
- обзор, комбинирование, объединение фактов;
- характеристика, выражение оценки, собственного отношения к излагаемому, реферирование, комментирование и др. ([49], с. 37).

Кроме этого, как было показано в разделе, посвященном обучению чтению, в комплекс умений, подлежащих развитию в школе, должны быть включены умения фиксировать прочитанную/прослушанную информацию, делать выписки из текстов искомым сведений, суждений, аргументов, иллюстрирующих то или иное положение фактов, а также умения изложить письменно собственное мнение по вопросу, затрагиваемому в связи с прочитанным, написать план (краткий и развернутый) текста, а также своего устного сообщения и т.д.

Как видим, представленные выше умения письменной речи свидетельствуют о ее сложности как вида деятельности и, следовательно, необходимости уделять в процессе обучения ИЯ этому аспекту более пристальное внимание.

Последовательность в обучении письму на разных этапах в школе проявляется в постепенном, шаг за шагом, усложнении предметного содержания, объема и характера (типов) продуцируемых учащимися текстов, степени сложности языковых трудностей, в большем разнообразии используемых языковых средств. Покажем, как это может осуществляться в условиях обучения в школе с углубленным изучением ИЯ.

Перед учащимися начальных классов ставится задача овладеть умениями письменно поздравить кого-либо с праздником, т.е. оформить поздравительную открытку, содержащую короткий текст, построенный на знакомом языковом материале; написать кому-либо небольшое по объему письмо (сообщить на элементарном уровне о себе и запросить соответствующую информацию у своего партнера по переписке); составить краткий план прочитанного текста и сделать надписи под картинками, состоящие из отдельных слов или коротких предложений.

Учащиеся 5—7-х классов также должны уметь написать личное письмо, но оно отличается большим объемом и имеет политематический характер (2—3 темы). В числе требований — умения записать основные сведения личностного

плана (заполнить простой формуляр, содержащий основные сведения об ученике) и делать небольшие учебные записи (выписывать ключевые слова, выражения, предложения).

На старшем этапе обучения, в 8—9-х классах, школьники учатся писать личные письма и сообщения, в которых они излагают конкретные факты, события, явления и личные впечатления, при этом оформляемый ими письменный текст имеет политематический характер и отличается большим разнообразием языковых средств, в том числе эмоционально-оценочного характера. Учащиеся 10—11-х классов должны уметь написать как личное письмо и сообщение, так и сочинение, проявив при этом способность не только описать события, факты, явления, запросить у партнера по переписке соответствующую информацию, выразить свое собственное мнение, аргументировать его, но и сопоставить свой собственный опыт с опытом его сверстника-носителя языка в оценке и интерпретации затрагиваемых в тексте проблем, событий, явлений.

Способность учащихся каждого этапа обучения к общению в письменной форме отличается разной степенью их самостоятельности в процессе построения письменного высказывания. Самостоятельность школьников в этом виде деятельности зависит, в частности, от уровня сформированности **общеучебных и компенсационных (адаптивных) умений**. К **первым** относятся следующие:

- списывать, использовать текст в качестве опоры для построения собственного письменного высказывания, сличать образец с написанным;
- работать со справочной литературой, пользоваться словарями;
- строить логичное и последовательное высказывание, обобщать информацию, фиксировать ее, формулировать примеры для иллюстрации общих положений и др.

Компенсационные умения включают умения перефразировать высказывание, выразить сложную мысль простыми языковыми средствами, опираться на текст с целью поиска необходимой информации и т.д.

Обучая школьников умению писать тексты эпистолярного жанра (письма, открытки), необходимо обращать их внимание на правила оформления этих текстов, принятых в стране изучаемого языка.

Упражнения

Обучение письму включает два аспекта: 1) работу над техникой письма и 2) развитие умений передавать смысловую информацию с помощью графического кода изучаемого языка, т.е. умений письменной речи.

Работа над техникой письма предполагает развитие навыков каллиграфии, графики и орфографии. Формирование навыков каллиграфии применительно к учебному процессу по ИЯ связано с обучением школьников правильному начертанию букв и разборчивому письму. Графические навыки связаны с овладением учащимися совокупностью основных графических свойств изучаемого языка (буквами, буквосочетаниями, диакретическими

значками). В основе третьей группы навыков, орфографических, лежит система способов написания слов, принятая в конкретном языке. Трудности, связанные с овладением названными навыками, объясняются тем, что в большинстве случаев алфавиты родного языка учащихся и изучаемого ими иностранного языка не совпадают (латиница — кириллица). С этим связано, в частности, то, что в отличие от зарубежных учебных пособий, используемых на начальном этапе обучения одному из европейских языков как иностранному, в отечественных учебниках уделяется большее внимание технике письма.

Для формирования технических навыков письма предусматривается целый комплекс упражнений, при этом особое место в области развития каллиграфических и графических навыков занимает работа над теми явлениями (буквами, буквосочетаниями), которые отсутствуют в родном языке обучаемых или в которых отдельные элементы совпадают с элементами букв/буквосочетаний в родном языке. В остальных случаях имеет место перенос навыков письма, сформированных на базе родного языка.

Что касается орфографических навыков, то работа над ними занимает существенное место. На начальном этапе написание даже несложных слов может вызвать у школьников большую трудность. При этом легче всего, естественно, усваивается написание слов, подчиняющихся фонетическому принципу орфографии (как слышишь, так и пишешь), и труднее — тех слов, в которых имеются графемно-фонемные несоответствия.

Формированию у учащихся указанных навыков способствуют все упражнения (прежде всего лексико-грамматические), выполняемые письменно. Но кроме этого рекомендуется использовать специальные упражнения, а именно: списывание слов, предложений, текстов; написание буквосочетаний/слов, соответствующих услышанному в ИЯ; звуко-буквенный и слоговой анализ (прежде всего, в случаях расхождения графического и звукового образов слов); конструирование слов из букв («салат» — из букв, «салат» — из слогов); заполнение пропусков в словах и предложениях; орфографические игры (кроссворды, загадки); диктанты (предупредительные, зрительные, слуховые, самодиктанты).

Последним, как, впрочем, и всем другим упражнениям, можно придать игровой, творческий характер. Например, короткий текст в нескольких экземплярах развешивается в классе. Учащиеся подходят к тексту, запоминают предложение, возвращаются на свое место и записывают его. Таким образом работа продолжается до тех пор, пока весь текст не будет записан. По окончании работы каждый школьник сверяет свой вариант текста с оригиналом.

Следует также помнить, что работа над техникой письма призвана развивать у обучаемых лингвистическое отношение к слову, умение дифференцировать языковые графические элементы, наблюдательность и внимание.

Что касается развития у школьников умения выражать свои мысли в письменной форме, то оно осуществляется на базе упражнений как репродуктивного и репродуктивно-продуктивного, так и продуктивного

характера.

В *первую группу упражнений* входит написание текста (письма, открытки, сообщения и т.д.) с опорой на образец (письмо по аналогии).

Вторая группа упражнений — это упражнения в построении собственного письменного высказывания с использованием различных опор: вербальных (ключевые слова, логическая схема высказывания, план и др.) и вербально-изобразительных (картина, серия картин, фотография и ключевые слова, фразы, выражения и др.).

Третья группа упражнений, имеющих продуктивный характер, требуют от учащихся умений выразить свои мысли в письменной форме без непосредственной опоры на вербальные элементы. Эти упражнения должны, как правило, завершать работу над конкретной темой. Стимулы, побуждающие учащихся к письменному высказыванию, могут быть сформулированы словесно (например, формулировка проблемного тезиса) или визуально (просмотр видеofilьма, фотография и др.).

Каждый тип порождаемого учащимся письменного текста имеет свои структурные особенности. Так, при написании письма необходимо обращать внимание на умение правильно написать адрес его получателя в стране изучаемого языка, обратиться к партнеру по переписке, записать дату и т.д. Если речь идет о написании сообщения более развернутого характера, то здесь важно совершенствовать умения логично и последовательно передавать на письме определенное содержание.

ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ

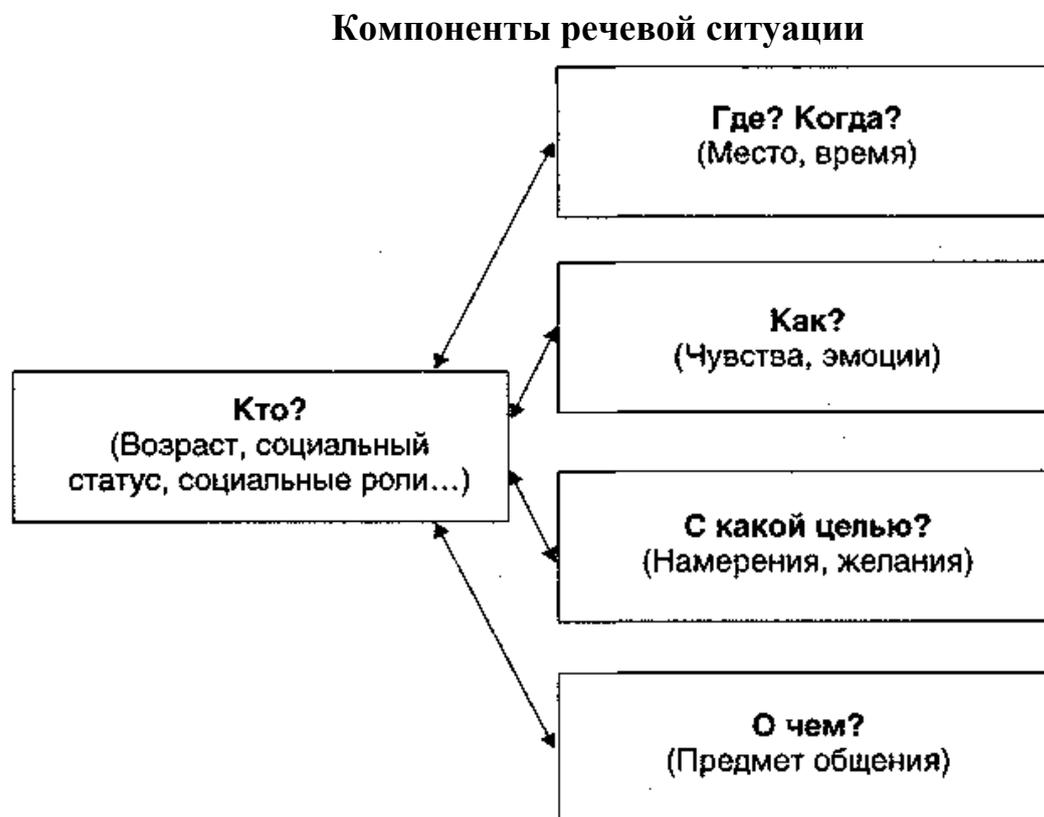
Говорение является одним из способов устного речевого общения. В процессе устного общения в самом тесном единстве выступают все функции речевого общения:

- 1) информационно-коммуникативные, которые могут быть описаны как передача — прием информации;
- 2) регуляционно-коммуникативные, относящиеся к регуляции поведения в широком смысле слова;
- 3) аффективно-коммуникативные, детерминирующие эмоциональные сферы человека ([40], с. 10).

Говорение неотделимо от условий, в которых оно протекает, а именно: от обстановки в самом широком смысле слова и от конкретного экстралингвистического контекста. К последнему можно отнести цель и условия общения, конкретное содержание речевого акта, характерное своеобразие участников разговора, т.е. их возраст, уровень развития, образование, профессия, социальное положение и т.д. Все перечисленное образует ситуацию общения как «совокупность условий, речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие по намеченному плану» ([36], с. 155). Возникая в определенных сферах речевого

общения, коммуникативная ситуация влияет на выбор тематики и может быть однотемной (например, в социально-бытовой сфере — покупка подарка в магазине, покупка продуктов и др.) и политемной (например, в социально-культурной сфере — беседа на дне рождения или в гостях, обсуждение прочитанной книги и др.). Но в любом случае компоненты условий устного общения могут быть представлены схематично (схема 8).

С х е м а 8



Таким образом, акт устного общения (впрочем, как и письменного) может состояться при наличии мотивов, целей, коммуникативной ситуации. В учебном процессе необходимо создавать условия общения и мотивировать высказывания учащихся. При этом речь должна идти не о высказываниях школьников на уровне репродукции (например, простой пересказ текста), а на продуктивном уровне (высказывание учащегося от своего собственного лица, например, оценка прочитанной информации с точки зрения ее новизны или значимости для ученика).

Цели обучения

Целью обучения говорению является развитие у учащихся способности в соответствии с их реальными потребностями и интересами осуществлять устное речевое общение в разнообразных, социально детерминированных ситуациях (Н.И. Гез). Это означает, что по окончании любого типа школы учащийся должен быть способен:

— общаться в условиях непосредственного общения, понимать и

реагировать (вербально и невербально) на устные высказывания партнера (в том числе — носителя изучаемого языка) по общению в рамках сфер, тематики и ситуаций, обозначенных программой для каждого типа учебного заведения;

— связно высказываться о себе и окружающем мире, о прочитанном, увиденном, услышанном, выражая при этом свое отношение к воспринятой информации или предмету высказывания.

Поскольку владение ИЯ имеет уровневый характер, то применительно к разным условиям обучения речь идет о разном уровне говорения на изучаемом языке. Поэтому указанная выше общая цель обучения говорению конкретизируется для каждого типа школы/варианта изучения ИЯ и для этапов обучения.

Например, по окончании базового курса учащиеся должны быть способны осуществлять устно-речевое общение в наиболее типичных повседневных ситуациях; при этом в речи учащегося допускаются ошибки, не нарушающие коммуникацию (см.: *Аттестационные требования к владению иностранным языком учащимися к концу базового курса обучения.* — ИЯШ, 1995. — № 5).

Перед учащимися школ с углубленным изучением ИЯ ставится задача овладеть устно-речевыми умениями, обеспечивающими свободное практическое владение ИЯ в большинстве ситуаций речевого общения; при этом также допускаются отдельные случаи неточного и неадекватного использования языковых средств, а также недостаточная беглость, что может препятствовать естественному общению.

В свою очередь, выпускники школ лингвистического профиля, помимо названных выше способностей, должны отличаться уровнем владения устно-речевыми умениями, необходимым и достаточным для информативной деятельности в области избранных профессионально ориентированных-и личных интересов. Их высказывания отличает большее разнообразие языковых средств, в том числе различных формул речевого общения, развернутость и сложность как в языковом, так и в содержательном отношении. Учащийся, заканчивающий школу лингвистического направления, должен уметь достаточно легко переходить в разговоре от темы к теме, но в то же время в его высказываниях допустимо случайное неточное и неадекватное использование языковых средств, незначительная потеря беглости, что, однако, не препятствует естественному речевому общению (*Программа по иностранным языкам для школ с углубленным изучением ИЯ и гимназий.* — М., 1996).

Разный уровень владения говорением характеризуется также разной степенью самостоятельности и инициативности учащегося в общении, т.е. различным уровнем развития и характером компенсирующих (адаптивных) умений. К последним относятся умения в случае непонимания высказывания партнера по общению использовать переспрос, перифраз реплики собеседника в подтверждение понимания его реплики, извинения за неопределенность (неясность) выражения мысли и т.д., а также умения использовать для выражения своих мыслей всего арсенала имеющихся у него средств (как лингвистических, так и невербальных). Вся совокупность умений,

способностей, в том числе способность понимать и принимать культурную специфику партнера по общению, составляет так называемую стратегию общения, обеспечивающую реализацию коммуникативных намерений (представить себя в ситуации «знакомство», сообщить о себе, своей семье и т.д.) и достижение речевых задач (уведомить, охарактеризовать, рекомендовать, оправдать, опровергнуть и др.) в рамках законченного акта общения.

Как мы уже отмечали, конкретизация целей обучения говорению должна осуществляться по этапам обучения в каждом типе учебного заведения и внутри каждого этапа обучения. Данная конкретизация связана с уточнением коммуникативных намерений и речевых умений, необходимых для реализации тех или иных коммуникативных задач. Например, динамика задачи обучения — научить учащихся описывать кого-либо или что-либо — и круг основных умений, на базе которых реализуется данная задача, на начальном этапе могут выглядеть следующим образом (в качестве примера взяты два первых года обучения в начальной школе).

Первый год обучения

Задача обучения: научить учащихся называть лица, предметы, животных и действия с ними; давать им количественную, качественную и временную характеристику в учебных, игровых и реальных ситуациях общения.

Коммуникативные намерения: сообщить о...; запросить информацию о...

Речевые умения:

- сообщить о себе, о своем друге, о членах своей семьи (имя, что умеет делать, какой он/она);
- назвать действия, выполняемые человеком, животным;
- сообщить о местонахождении человека, животного, предмета;
- указать время действия (день, месяц, время года);
- описать животное, предмет (назвать его, назвать цвет, размер; сказать, что животное умеет делать);
- запросить информацию о том, что это и (или) кто это; сколько кому лет; какой он (она, оно).

Второй год обучения

Задачи обучения: научить учащихся описывать (на элементарном уровне) лица, предметы, животных и действия с ними. *Коммуникативные намерения:* описать...; охарактеризовать...; запросить информацию о...

- описать лицо (назвать имя, возраст, национальность, род занятий, место проживания и т.д.), запросить соответствующую информацию о ком-либо;
- описать животное (назвать его, сказать, что оно может делать, какое оно), запросить соответствующую информацию о каком-либо животном;
- описать предмет (назвать его, указать его принадлежность, качество, месторасположение), запросить соответствующую информацию о каком-либо предмете;
- прокомментировать действия сверстника (что и как он делает);

— описать куклу/героя (назвать имя, дать характеристику ее/го внешности, описать ее/его одежду, выразить — на элементарном уровне — свое отношение к ней/нему).

Упражнения

Обучение говорению включает развитие умений диалогической и монологической речи. Каждый из этих видов речи имеет свои психологические и лингвистические особенности, которым уделено в методической литературе достаточно внимания. Поэтому на этом вопросе мы не будем останавливаться.

Здесь мы ограничимся лишь следующим комментарием. Организуя устно-речевое общение на уроке, следует иметь в виду, что оно может быть имитирующим реальное речевое общение (например, составление и разыгрывание диалогов по аналогии, по ключевым словам и др.), «симулирующим» общение в ситуациях естественной коммуникации (например, ролевая или деловая игра) и аутентичным (высказывание «от своего собственного лица») [27].

Если руководствоваться сформулированными нами выше закономерностями обучения ИЯ, то совершенно очевидно, что сегодня, обучая говорению, мы должны стремиться выйти на уровень аутентичного общения. Упражнения, соответствующие первому виду общения, имеют, как правило, репродуктивный характер. Второй и третий виды общения предполагают использование упражнений как репродуктивно-продуктивных, так и (что является главным) продуктивных.

Для обучения диалогической речи в качестве репродуктивных и репродуктивно-продуктивных упражнений могут быть рекомендованы упражнения в воспроизведении диалогов-образцов, подстановке реплик диалога, конструировании диалогов из заданных реплик (ключевых слов), в вопросах или ответных репликах, инсценировании диалогов, завершении диалога и т.д.

Развитие умений в монологической речи на репродуктивном и репродуктивно-продуктивном уровнях осуществляется в процессе построения учащимися монологических высказываний с опорой на образец: ключевые слова, план, логическую схему, предложения, ассоциаграмму и т.д. При этом можно рекомендовать выполнение большинства репродуктивных упражнений сначала письменно, затем устно (особенно на начальном этапе обучения ИЯ) с тем, чтобы школьники лучше усваивали необходимый материал. Этим упражнениям можно также придать творческий, неформальный характер. Например, учащиеся получают задание построить диалоги в заданной ситуации и в соответствии с коммуникативной задачей. Для этого учитель раздает каждой группе (паре) школьников разрезанные карточки, содержащие реплики, соответствующие заданной ситуации/задаче общения и не соответствующие. Ученики должны не только установить последовательность и логику развития диалога, но и выбрать правильные варианты реплик.

Что касается продуктивных упражнений, то они не являются по своему

характеру жестко управляемыми со стороны учителя/учебника. Их цель — научить школьников связному высказыванию без опоры на образец, без вербальных опор. В данном случае речь идет о переносе обсуждаемых проблем на собственный опыт ученика и на его жизненные знания. Однако не следует полагать, что при выполнении упражнений репродуктивного характера все внимание направлено исключительно на языковую форму высказывания с целью ее усвоения, а продуктивного — исключительно на содержание. Хотя репродуктивные упражнения и имеют цель — научить учащихся правильно в языковом и структурном отношении строить монологическое и диалогическое высказывание, внимание школьников в процессе их выполнения должно быть также направлено, прежде всего, на содержательную сторону продуцируемого текста. Мы уже показывали выше на примере анкетирования, как это может быть сделано. Здесь мы сравним еще два упражнения в развитии умений диалогической речи на начальном этапе обучения: первое упражнение — репродуктивного характера, второе — продуктивного, но в обоих случаях на первый план выступает содержательный (смысловой) аспект высказывания (примеры взяты из книги для учащегося УМК «Die Suche». — М., 1994):

Упражнение репродуктивного характера:

1. Schreiben Sie, was Sie gern (nicht gern) machen/ (Ihr Partner/ -in darf nicht sehen, was Sie schreiben.) Ueberraschen Sie Ihren Partner/ -in.

a) Ich... gern. b) Ich... nicht gern.

Ich... gern. Ich... nicht gern.

Ich... gern. Ich... nicht gern.

2) Machen Sie jetzt eine alphabetisch Liste mit dem Woertern von: a) und b) Geben Sie diese Liste Ihrem Partner (Ihrer Partnerin). Ihr Partner/ -in gibt Ihnen seine/ ihre Liste/ Fragen Sie!

Ich stelle mir vor,... Ja,...

Ich vermute,... Stimmt das?

Ich bin ueberzeugt,... Es tut mir leid,...

Wenn es stimmt, was Sie sich vorstellen, duerfen Sie weiterfragen. Wenn es falsch ist, darf Ihr Partner/ -in fragen.

Продуктивное упражнение:

Arbeiten Sie in 2 (4) Gruppen:

Kontext:

a) Jede Gruppe hat ein Projekt. Sie wollen zusammen z.B.: eine Reise machen/ ein Ferienhaus kaufen/ eine Wohnung teilen...

b) In Ihrer Gruppe fehlt noch eine Person. Sie suchen jemand, der gut zu ihnen passt. Sie konstruieren einen Test fuer ein Interview/

c) Jeder fuehet ein Interview mit einem «Kandidaten».

d) Sie vergleichen die Resultate und waehlen einen Kandidaten fuer Ihr Projekt. (с. 113).

Для выполнения второго задания учащиеся в группах выбирают тот или

иной проект, составляют опросник по шести заданным учебником вопросам (например: Was ist fuer Sie wiching? — Freundschaft, Geld, Ihre Mama и т.д.), проводят опрос своих кандидатов, не сообщая при этом тему проекта, и затем, собрав необходимую информацию, обсуждают ее в группах и каждый обосновывает свой выбор.

Как видим, если в первом случае имеет место жесткое управление со стороны учебника выбором и употреблением языковых средств учащимися с опорой на заданные образцы/схемы высказывания (которые, кстати, могут варьироваться по степени сложности), то во втором случае школьники сами осуществляют выбор тактики своего речевого задания при строго заданных ситуации и последовательности выполнения упражнения. Но, несмотря на это различие, в обоих случаях учащиеся имеют возможность общаться друг с другом, узнавать друг о друге новую информацию. Последнее и является существенным мотивом их речевых и неречевых действий.

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ

Обучение аудированию предполагает работу над двумя функциональными видами данного вида речевой деятельности: аудирование в процессе непосредственного (диалогического) общения (face-to-face — коммуникация) и аудирование связных текстов в условиях опосредованного общения. В учебных условиях первый вид рецептивной деятельности ограничен, как правило, общением учащихся с учителем и друг с другом. И только в исключительных случаях данная деятельность имеет естественный характер (учитель-носитель изучаемого языка, присутствие в группе учащихся-носителей языка, например в соответствии с программой школьного обмена). Так как обучение данному виду аудирования связано с обучением учащихся говорению в режиме диалога, в данном разделе мы остановимся исключительно на вопросах развития у учащихся умений дистантного аудирования, т.е. восприятия и понимания аудиотекстов в условиях опосредованного общения.

Поскольку аудирование является так же, как и чтение, рецептивной деятельностью, то многие положения, высказанные нами по поводу чтения, релевантны и для смыслового восприятия речи на слух. Например, в вопросах определения уровней понимания аудиоинформации мы можем опереться на выше представленный материал. И на вопрос: «Одинаково ли мы слушаем?» — мы также можем дать отрицательный ответ. Слушая по радио сводку погоды, мы как бы выбираем для себя нужную информацию о погоде в том регионе, в котором живем; если нам по телевидению или радио дают, на наш взгляд, важный совет (например, рецепт), то стараемся дословно запомнить/зафиксировать эту информацию и т.д.

В то же время, как известно, аудирование имеет свои особенности, обуславливающие специфику обучения этому виду речевой деятельности (Н.И. Гез, Н.В. Елухина и др.). Учет факторов экстралингвистического характера

(темп предъявления аудиотекста, наличие опор, облегчающих процесс восприятия и понимания аудиоинформации, и др.), индивидуально-личностного (речевой и языковой опыт учащихся в родном и иностранном языках, уровень сформированности механизмов аудирования) и лингвистического (языковая, структурная и содержательная характеристика текстов) позволяет успешно организовать процесс обучения аудированию. Эти факторы существенным образом определяют трудности в овладении умениями слухового восприятия и понимания текстов и последовательность в построении системы обучения слуховой рецепции. Заметим, что сопряженные с этим вопросы получили достаточное освещение в методической литературе, поэтому мы не касаемся их на страницах данного пособия.

Мы уже говорили о необходимости повышать удельный вес и значимость аудирования в современном учебном процессе. Здесь нам хотелось бы еще раз подчеркнуть, что в настоящее время весьма важно привлекать в этих целях современные технические средства обучения: видео- и телевидение, репрезентирующие аутентичный контекст жизнедеятельности носителей изучаемого языка, в том числе и сверстников российских школьников.

Цели обучения

В современных программах по ИЯ в качестве основной цели выдвигается развитие у учащихся способности:

— в условиях непосредственного общения в различных ситуациях понимать высказывания собеседника, в том числе при наличии незнакомых языковых средств — в рамках требований программы для каждого типа учебного заведения/варианта обучения ИЯ (см. раздел «Обучение говорению»);

— понимать (учебные и аутентичные) аудиотексты с разной степенью и глубиной проникновения в их содержание (в рамках программных требований): понимание основного содержания; понимание содержания полностью и выявление наиболее существенных фактов (данные уровни проникновения в текст определяются коммуникативной задачей, типом аудиотекста и условиями его восприятия).

Так же, как и в сфере целеполагания применительно к чтению и другим видам речевой деятельности, в новых формулировках целей обучения аудированию ярко выражен прагматический аспект, выражающийся в ориентации на слуховую рецепцию в естественных ситуациях общения. В новых программах целевые требования ориентированы на уровень понимания содержания, на тип и качественную характеристику воспринимаемого на слух иноязычного текста.

Например, по окончании начального этапа (начальная школа) учащиеся должны уметь понимать (с опорой на наглядность, паралингвистические средства) основное содержание учебных и аутентичных текстов, соответствующих уровню обученности и развития детей, их интересам и потребностям: короткие сказки, небольшие рассказы, описание животных, занимательные истории, детские мульт- и видеофильмы, а также полностью

понимать короткие сообщения учителя и сверстников, построенные на знакомом языковом материале (см.: [62], с. 44).

В рамках базового курса ставятся более скромные задачи — научить школьников понимать основное содержание кратких и несложных аутентичных текстов (прогноз погоды, объявление, программы радио- и телепередач) и выделять для себя отдельную значимую информацию ([65], с. 17).

Перед учащимися школ с углубленным изучением ИЯ ставятся более сложные задачи — овладеть тремя видами аудирования, при этом подразумевается, что аудиотексты (теле- и радиопередачи разных жанров, теле- и видеофильмы, в том числе познавательного, страноведческого и публицистического характера) доклады и сообщения и др.) могут содержать информацию как монотематического, так и политематического характера и отличаться большей степенью информационной насыщенности, нежели по другим вариантам изучения ИЯ (см.: [64], с. 35).

Что касается возможных типов аудиотекстов, то они также могут быть сгруппированы с точки зрения их соответствия возрастному уровню развития ученика и конкретным целям обучения на разных этапах. Так, для начальной школы наиболее релевантными могут быть такие тексты, как детские песни, стихи, сказки, рассказы, личное письмо в телестудию, мультфильмы, а для учащихся средней школы (5—9 классы) — наряду с вышеназванными, объявления диктора в аэропорту, на вокзале, прогноз погоды, а также подростковые телепередачи, видеофильмы.

В основе названных трех видов аудирования лежат базовые умения (см. соответствующий раздел «Обучение чтению»), подлежащие усвоению в процессе обучения ИЯ. Однако их номенклатура, в отличие от рецептивных умений чтения, несколько ограничена, что, впрочем, оправдано объективной сложностью слуховой рецепции по отношению к зрительной [27]. Предполагается постепенное (от этапа к этапу) усложнение речевых умений и содержания обучения аудированию.

Кроме этого, учащиеся овладевают комплексом учебных и компенсирующих (адаптивных) умений, которые в совокупности с речевыми составляют стратегию понимания аудиотекста. К общеучебным умениям можно отнести следующие:

- выделение необходимой, значимой информации;
- сопоставление (сравнение), классификация информации в соответствии с определенной учебной задачей;
- предвосхищение информации;
- обобщение/оценка полученной информации; письменная фиксация воспринимаемой на слух информации и др.

Компенсирующие умения есть умения, позволяющие учащемуся успешно понимать звучащий текст при условии ограниченного языкового и речевого опыта:

- языковая и контекстуальная догадка о значении незнакомых языковых средств;
- опора на информацию, предваряющую аудиотекст, на различные

паралингвистические средства (жесты, мимику, наглядность и др.), на план, ключевые слова текста, его структуру и сюжетную линию, на свой речевой и жизненный опыт в родном языке, на знание предмета сообщения и др.

Упражнения

Упражнения в развитии аудирования подразделяются на четыре группы:

- подготавливающие к восприятию текста;
- сопровождающие слуховое восприятие аудиотекста;
- базирующиеся на прослушанном тексте (репродуктивно-продуктивного характера);
- базирующиеся на прослушанном тексте (продуктивного характера).

Первая группа, так называемые **предтекстовые упражнения**, играет важную роль. Их цель — мотивировать учащихся; снять трудности лингвистического и психологического плана, связанные с восприятием и пониманием, прежде всего аутентичного текста; мобилизовать имеющийся у учащихся речевой и жизненный опыт в области затрагиваемых в тексте вопросов и дать определенные ориентиры для лучшего запоминания информации и ориентации в структуре и содержании.

В этих целях школьникам можно:

- сообщить, какой тип текста им предстоит слушать;
- сообщить значение незнакомых слов, важных для понимания содержания и о значении которых нельзя догадаться по контексту и словообразовательным элементам;
- оказать фотографии, рисунки, схемы и др., в той или иной степени информирующие о содержании текста (например, прежде чем слушать текст о проблемах образования молодежи страны изучаемого языка, можно предъявить школьникам схему системы образования или познакомить их с результатами социологического опроса по данной проблеме и т.п.);
- сообщить основную информацию о тексте (1—2 фразы: «*Вы прослушаете текст о...*»);
- дать установку на быстрый темп говорения и необходимость не бояться этого, а постараться понять только основную информацию (например, о чем текст);
- дать сокращенный, упрощенный вариант аудиотекста или его транскрипцию (в последнем случае учащиеся будут слушать текст и «восстанавливать» его);
- дать список ключевых фраз;
- предложить составить ассоциограмму основных понятий (ключевых слов/фраз) по теме, проблеме, которой посвящен предстоящий текст.

Но на предварительном этапе работы с текстом не следует забывать, что предлагаемые учащимся задания не должны раскрывать содержание аудиотекста полностью (в этом случае школьники потеряют к нему всякий интерес, что, естественно, отрицательно скажется на результатах аудирования).

Упражнения первой группы должны стимулировать интерес и желание

слушать текст. Этот интерес формируется также и заданиями к упражнениям второй группы.

Вторая группа упражнений и есть **собственно «слушание»** текста, но перед восприятием информации учителю необходимо дать установку и сформулировать коммуникативную задачу: как и с какой целью учащиеся должны слушать текст (например, понять основное содержание и ответить на вопросы или заполнить в процессе прослушивания таблицу/схему и т.д.).

Заметим, что если речь идет об аутентичном аудиотексте (даже подвергнувшись той или иной степени адаптации), то желательно, особенно на начальном этапе обучения, предложить учащимся при первом его (текста) восприятии понять основное содержание или выявить необходимую информацию:

- определить тип текста (например, интервью);
- определить основную тему, идею текста и сформулировать ее.
- ответить на вопросы к общему содержанию текста (кто? где? с кем? о чем? как?);
- соотнести иллюстрации с текстом, установив их последовательность или сделав из числа предложенных соответствующий выбор;
- изменить что-либо в репродукции в соответствии с указанием в тексте;
- выбрать из предложенных вариантов ответов соответствующий содержанию текста и др.

Большой эффект в этом плане дают письменные задания к аудио-тексту, выполняемые в процессе его прослушивания:

- заполнение схем, таблиц;
- выбор из двух вариантов ответа на вопрос (вопросы сформулированы в письменном виде) один, соответствующий содержанию текста;
- фиксация ключевых слов/фраз;
- запись важных аргументов дискуссии и т.д.

В этом случае учащийся учится слушать текст избирательно, т.е. в процессе слухового восприятия находить в нем необходимую (основную) информацию и фиксировать ее письменно. Зафиксированная информация может служить опорой для устных и письменных высказываний учащихся.

Если текст предназначен для детального понимания или от учащихся требуется запомнить информацию с целью ее дальнейшего использования при продуцировании собственных устных или письменных текстов/высказываний, то он может быть предложен для повторного прослушивания. Однако, как и при чтении, коммуникативная задача и способы контроля понимания в этом случае должны быть изменены.

Ряд выполняемых на начальном этапе обучения ИЯ упражнений в аудировании может предполагать одновременную с прослушиванием опору на печатный вариант текста. Такой прием («слушать читая») позволяет школьнику научиться видеть связи между звуком и образом буквы, облегчает ему понимание содержания и обеспечивает лучшее запоминание и усвоение текста. Последнее особенно важно в том случае, если информация, содержащаяся в аудиотексте, необходима для дальнейшего ее использования учащимися.

Заметим также, что это задание эффективно для формирования основных механизмов аудирования как вида речевой деятельности, а также для развития техники чтения про себя.

Третья группа упражнений направлена на развитие у учащихся умений в той или иной степени интерпретировать, комментировать, анализировать содержащуюся в аудиотексте информацию и воспроизводить ее.

К этой группе упражнений относятся:

- пересказ текста по цепочке, отдельным пунктам плана и т.д.;
- продолжение текста (устно и письменно);
- комментирование того, что было интересно (не интересно), ново, значимо для ученика;
- оценка события, поступков героев с опорой на ключевые слова/предложения;
- ответы на вопросы с опорой на заполненную во время прослушивания схему, таблицу, ассоциограмму;
- интерпретация заголовка (с различными видами опор: на печатный текст, на план, ключевые слова и др.);
- озаглавливание текста и аргументация заголовка с опорой на его содержание и др.

И четвертую группу упражнений составляют упражнения в комментировании, обсуждении, интерпретации затронутых в тексте вопросов, проблем без опоры на вербальные стимулы.

Среди этих упражнений особый интерес представляют: интервьюирование, дискуссия, «круглые столы», ролевые игры, драматизация, постановка собственных проблемных вопросов по затронутой в тексте проблеме (для организации дискуссии), высказывание собственного мнения по проблеме; написание сценария по прослушанной сказке/рассказу и постановка его на сцене школьного театра (или инсценировка в классе) и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Базисный учебный план средней общеобразовательной школы.* — М.: МО РФ, ИОШ РАО, 1993. — 35 с.
2. *Бим И.Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. — М.: Русский язык, 1977. — 288 с.
3. *Бим И.Л.* Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. — М.: Просвещение, 1988. — 255 с.
4. *Бим И.Л.* Перестроечные процессы в обучении иностранным языкам в средней школе// *Иностранные языки в школе.* — 1991 № 5. — С. 11-14.
5. *Бим И.Л.* Место иностранного языка в системе общего среднего образования. В кн.: *Глядя в будущее.* Первый советско-американский симпозиум по теоретическим проблемам преподавания и изучения иностранных языков. 17-21. X.89. — М.: Рема, МГЛУ, 1992. — С. 9 -18.
6. *Бим И.Л., Гальскова Н.Д., Сахарова Т.Е. и др.* Аттестационные требования к владению иностранным языком учащимися к концу базового курса обучения// *Иностранные языки в школе.* — 1995. — № 5 С. 2-8.
7. *Бим И.Л., Каменецакая Н.П., Миролюбов А.А. и др.* О преподавании иностранных языков на современном этапе// *Иностранные языки в школе.* — 1995. № 3 С. 6—11.
8. *Бим И.Л., Гальскова Н.Д., Сахарова Т.Е.* Педагогический вуз: состояние и проблемы// *Иностранные языки в школе.* — 1996. — № 6 С. 2-6.
9. *Блауберг И.В., Мирский Э.М., Садовский В.И.* Системный подход и системный анализ. В кн.: *Системные исследования. Методологические проблемы.* Ежегодник, 1982. — М.: Наука. — С. 47-64
10. *Блауберг И.В., Юдин Б.Г.* Системный подход как современное общенаучное направление. В кн.: *Диалектика и системный анализ.* — М.: Наука, 1986. — С. 136-144.
11. *Богин Г.И.* Современная лингводидактика: Уч. пособие. — Калинин, КГУ, 1980. — 61 с.
12. *Богин Г.И.* Концепция языковой личности. Автореф. Докт. диссерт. — М.: 1982. — 36 с.
13. *Брехт Р.Д., Дэвидсон Д.Е., Гинсберг Р.Б.* Эмпирическое исследование развития речевой компетенции в условиях изучения иностранного языка за рубежом (на примере американских студентов, изучающих русский язык). В кн.: *Глядя в будущее.* Первый советско-американский симпозиум по теоретическим проблемам преподавания и изучения иностранных языков. 17-21.X.1989. — М.: Рема, МГЛУ, 1992. — С. 19-43.
14. *Воловик А.В.* Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам (из опыта зарубежной методики). Автореф канд. диссерт. — М.: 1988. — 23 с.
15. *Временный государственный образовательный стандарт. Общее среднее образование. Базисный учебный план средней общеобразовательной*

школы. — М.: МО РФ, ИОШ РАО, 1993. — 35 с.

16. *Воронина Г.И.* Методика обучения чтению аутентичных текстов молодежных средств массовой информации учащихся среднего образования с углубленным изучением иностранного языка. Автореф. канд. диссерт. — М.: 1994. — 16 с.

17. *Гальскова Н.Д., Горчев А.Ю., Никитенко З.Н.* Программа по иностранному языку: новые подходы к конструированию// *Иностранные языки в школе.* — 1990. — № 4. — С. 8–13.

18. *Гальскова Н.Д., Соловцова Э.И.* К проблеме содержания обучения иностранным языкам на современном этапе развития школы// *Иностранные языки в школе.* — 1991. № 3. — С. 31–35.

19. *Гальскова Н.Д., Чепцова Л.Б.* Цели и содержание обучения говорению в начальной школе (на материале Программы обучения иностранным языкам в начальной школе// *Иностранные языки в школе.* 1994. — № 3. — С. 4–9.

20. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Немецкий язык для детей. — М.: Аквариум, 1996. — 463 с.

21. *Гез Н.И.* Текст лекций по курсу «Методика обучения иностранным языкам в высшей школе» (раздел «Аудирование»). — М.: МГПИИЯ им. М. Тореза, 1979. — 66 с.

22. *Герасимов В.И., Петров В.В.* На пути к когнитивной модели языка. *В кн.: Новое в зарубежной лингвистике.* Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка. — М.: Прогресс, 1988. — С. 5—11.

23. *Диалектика познания сложных систем/* Под ред. В.С. Похтина — М.: Мысль, 1988.

24. *Днепров Э.Д.* Школьная реформа между «вчера» и «завтра» — М.: РАО, Федер. ин-т планирования образования МО РФ, 1996. — 719 с.

25. *Дридзе Т.М.* Язык и социальная психология. Учеб. пособие для фактов журналистики и филолог, фак-ов ун-тов/ Под ред. проф. А.А. Леонтьева. — М.: Высшая школа, 1980. — 224 с.

26. *Дьячков М.В.* Социальная роль языков в многоэтнических обществах. Пособие для университетов и педагогических институтов. — М.: ИЯНР и ИНПО, 1993. — 115 с.

27. *Елухина Н.В.* Устное общение на уроке, средства и приемы его организации// *Иностранные языки в школе.* — 1993.

28. *Журавлев И. К.* Состав содержания образования, обусловленный принципами построения учебного плана. *В кн.: Теоретические основы содержания общего среднего образования/* Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. — М.: Педагогика, 19. — С. 183–191.

29. Закон Российской Федерации «Об образовании». — М., 1992. — 60 с.

30. *Зимняя И.И.* Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 1991. — 221 с.

31. *Ильин М.С.* Основы теории упражнений по иностранному языку. — М., 1975. — 151 с.

32. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. — М.: Наука, 1987. — 263 с.

33. *Кэррол Д.Б.* Вклад теоретической психологии и педагогических исследований в преподавании иностранных языков. *В кн.: Методика преподавания иностранных языков за рубежом.* Вып. II. — М.: Прогресс, 1976. — С. 9–23.

34. *Ланидус В.А.* К вопросу о сущности процесса обучения иноязычной устной речи и типологии упражнений// *Иностранные языки в школе.* — 1970. — № 1. — С. 58-68.

35. *Ланидус Б.А.* Методика обучения неродному языку как наука: достижения, недостатки, проблемы. *В кн.: Глядя в будущее.* Первый советско-американский симпозиум по теоретическим проблемам преподавания и изучения иностранных языков, 17-21, X. 89. — М.: Рема, МГЛУ, 1992. — С. 79–92.

36. *Леонтьев А.А.* Язык, речь и речевая деятельность. — М.: Просвещение, 1969. — 211 с.

37. *Леонтьев А. А.* Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки). — М.: МГУ, 1970. — 88 с.

38. *Леонтьев А.А.* Некоторые общие проблемы в преподавании иностранных языков сегодня. *В кн.: Глядя в будущее.* Первый советско-американский симпозиум по теоретическим проблемам преподавания и изучения иностранных языков. 17-21. X. 89. — М: РЕМА, МГЛУ, 1992. — С. 93-98

39. *Лингвистический энциклопедический словарь.* — М.: Советская энциклопедия, 1990. — 685 с.

40. *Ломов Б.Ф.* Проблема общения в психологии. *В кн.: Проблема общения в психологии.* — М.: Наука, 1981. — С. 3-23.

41. *Маркова Т.В.* Направления совершенствования программ по иностранным языкам в средней школе. Автореф. канд. диссерт. — М.: 1993. — 16 с.

42. *Методика обучения иностранным языкам в средней школе/* Под ред. Н.И. Гез, М.В. Ляховицкого, А.А. Миролюбова и др. — М.: Высшая школа, 1982. — 373 с.

43. *Мильруд Р.П.* Методология и развитие методики обучения иностранным языкам// *Иностранные языки в школе.* — 1995. — № 5. — С. 13–18, С. 40.

44. *Минъяр-Белоручев Р.К.* Методика обучения иностранным языкам или лингводидактика?// *Иностранные языки в школе.* — 1996. — № 1. — С. 2-5, С. 36.

45. *Миролюбов А.А.* Обучение иностранным языкам в свете реформы школы// *Иностранные языки в школе.* — 1986. — № 2. — С. 3–7.

46. *Миролюбов А.А.* Изучение иностранных языков: средство развития личности ученика// *Советская педагогика.* — 1989. — № 6. — С. 13–18.

47. *Миролюбов А.А.* Споры по основным вопросам рассмотрения методики в первой половине 50-х годов// *Иностранные языки в школе.* — 1993. — № 3. — С. 11–19.

48. *Московская региональная программа языкового образования.* (Итоги

первого этапа экспериментальной работы. Материалы научно-практической конференции). — М., 1996. — 93 с.

49. *Мусницкая Е.В.* Обучение письму. — М.: МГПИИЯ им. М. Горького, 1983. — 58 с.

50. *Негойце К.* Применение теории систем к проблемам управления/ Пер. с англ. В.Б. Тарасова. — М.: Мир, 1981.

51. *Обрехт Д.* Основы языка и основы обучения языку: необходимость их взаимосвязи. В кн.: *Методика преподавания иностранных языков за рубежом.* Вып. II. — М.: Прогресс, 1976. — С. 24–31.

52. *Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе/* Под ред. А.А. Миролюбова, И.В. Рахманова, В.С. Цетлин. — М.: Просвещение, 1967. — 304 с.

53. *Общение.* Текст. Высказывание/ Отв. ред. Ю.А. Сорокин, Б.Ф. Тарасов. — М.: Наука, 1989. — 175 с.

54. *Одлер-младший Д.* Язык. Коммуникация и изучение языков. В кн.: *Методика преподавания иностранных языков за рубежом.* Вып. II. — М.: Прогресс, 1976. — С. 32–40.

55. *О преподавании иностранных языков в общеобразовательных учреждениях// Иностранные языки в школе.* — 1994. — № 4. — С. 4–6.

56. *Основы теории системного подхода/ Колесников Л.А.* — Киев: Наук, думка, 1988. — 176 с.

57. *Павилёнис Р.И.* Понимание речи и философия языка (вместо послесловия). В кн.: *Новое в зарубежной лингвистике.* Вып. XVII. Теория речевых актов. — М.: Прогресс, 1986, с. 380–388.

58. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М.: Просвещение, 1985. — 208 с.

59. *Педагогический поиск/ Сост. И.Н. Баженова.* — 2-е изд. — М.: Педагогика, 1988. — 472 с.

60. *Полупанова Е.Г.* Педагогический анализ школьных реформ 80-х годов высокоразвитых стран Запада. Автореф. канд. дис-серт. — Минск, 1991. — 16 с.

61. *Программа средней общеобразовательной школы, 1-11 классы. Иностранные языки.* — М.: 1992. — 67 с.

62. *Программы. Иностранные языки. 1—4 классы начальной школы общеобразовательных учреждений.* — М.: Просвещение, 1994. — С. 3–132.

63. *Программа обучения иностранным языкам учащихся начальной школы. Первые шаги.* — М.: МИПКРО, 1995. — 46 с.

64. *Программа по иностранным языкам для школ с углубленным изучением иностранного языка и гимназий. Третья и четвертая модели.* — М.: МИПКРО, 1996. — 106 с.

65. *Проект временного государственного образовательного стандарта по иностранному языку// Иностранные языки в школе.* — 1993. — № 5. — С. 5–17.

66. *Рахманов И.В.* Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков. — М.: Учпедгиз, 1947. — 195 с.

67. *Рахманов И.И.* Основные направления в методике преподавания

иностранных языков в 19–20 вв. — М.: Педагогика, 1972 — 318 с.

68. *Рахманов И.В.* Некоторые теоретические вопросы методики обучения иностранным языкам в средней школе. В кн.: *Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия/ Сост. Леонтьев А.А.* — М.: Русский язык, 1991. — С. 9–20.

69. *Риверс М.* Десять принципов изучения и обучения иностранным языкам на основе взаимодействия обучаемого и преподавателя. В кн.: *Глядя в будущее. Первый советско-американский симпозиум по теоретическим проблемам преподавания и изучения иностранных языков. 17–21. X. 89.* М.: РЕМА, МГЛУ, 1992. — С. 99–118.

70. *Российское образование: переход ко второму этапу федеральной программы развития образования.* — М.: МО РФ, 1996. — 87 с.

71. *Садомова Л.В.* Развитие творчества учителя иностранного языка при работе с учебником и книгой для учителя (средний этап обучения, немецкий язык). Автореф. канд. диссерт. — М.: 1993. — 19 с.

72. *Сафонова В.В.* Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности. Автореф. докт. диссерт. — М.: 1993. — 47 с.

73. *Сериков В.В.* Личностно ориентированное образование: к разработке новой модели педагогической деятельности. В кн.: *Педагогический лицей: становление будущего учителя.* — Волгоград, 1994. — С. 3–12.

74. *Серль Дж. Р.* Что такое речевой акт? В кн.: *Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVII. Теория речевых актов.* — М.: Прогресс, 1986. — С.151–169.

75. *Скалкин В.Л.* Системность и типология упражнений для обучения говорению// *Иностранные языки в школе.* — 1979. — № 2. — С. 19–25.

76. *Советский энциклопедический словарь.* — М.: Советская энциклопедия, 1984. — 1599 с.

77. *Сологуб Ф.* Тяжелые сны: Роман; Рассказы. — Л.: Художественная литература, 1990. — 368 с.

78. *Тарасов Е.Ф.* К построению теории речевой коммуникации. В кн.: *Теоретические проблемы речевого общения. Сб. науч. трудов ин-та языкознания АН СССР.* — М.: 1977. — С. 9–86.

79. *Теоретические основы процесса обучения в советской школе/ Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера.* — М.: Педагогика, 1989. — 320 с.

80. *Филлмор Ч.* Фреймы и семантика понимания. В кн.: *Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка.* — М.: Прогресс, 1988. — С. 52–92.

81. *Халеева И.И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). — М.: Высшая школа, 1989. — 238 с.

82. *Халеева И.И.* Понимание иноязычного устного текста как аспект межкультурной коммуникации. В кн.: *Глядя в будущее. Первый советско-американский симпозиум по теоретическим проблема преподавания и изучения иностранных языков. 17—21. X. 89.* — М.: РЕМА, МГЛУ, 1992. — С. 120–127.

83. *Шадриков Владимир Дмитриевич.* Философия образования и

образовательные политики. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов — Логос, 1993. — 181 с.

84. *Шанский Н.М.* Методика преподавания русского языка: достижения и проблемы// *Русский язык в национальной школе.* — 1982. — № 6. — С. 4–8.

85. *Шубин Э.П.* Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. — М.: Просвещение, 1972. — 350 с.

86. *Щерба Л.В.* Актуальные задачи советской методики преподавания иностранных языков. В кн.: *Преподавание иностранных языков в средней школе.* М.: АПН РСФСР, 1947. — С. 30–34.

87. *Щерба Л.В.* Методика преподавания иностранных языков как наука. В кн.: *Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики.* — М.: АПН РСФСР, 1947. — С. 7–14.

88. *Щерба Л.В.* Практическое, общеобразовательное и воспитательное значение изучения иностранных языков. В кн.: *Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики.* — М.: АПН РСФСР, 1947. — С. 35–53.

89. *Щерба Л.В.* Понятие о двуязычии. Критика некоторых возражений против иностранных языков в роли общеобразовательного предмета. В кн.: *Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики.* — М.: АПН РСФСР, 1947. — С. 54–59.

90. *Якиманская И.С.* Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников// *Вопросы психологии.* — 1994. — № 2. — С. 64–77.

91. *Якобсон П.М.* Общение людей как социально-психологическая проблема. — М.: Знание, 1973. — 40 с.

92. *Apeltauer, E.* Gesreuerter Zwetspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen fuer den Unterricht. Max Hueber Verlag, Muenchen, 1987. — 321 S.

93. *Bausch K.-R.* Das Lernen und das Lehren von Deutsch als Fremdsprache. Unterrichtsmethodische Tendenzen und Thesen aus der Sicht eines Sprachlehrforschers. In: IDV Rundbrief, Jubilaums-nummer, Juli, 1993. — S. 24–42.

94. *Bausch K.-R., Rasper, G.* Der Zweitsprachenerwerb: Moeglichkeiten und Grenzen der «grossen» Hypothesen». In: *Linguistische Berichte*, 1979. — 64, S. 3–35.

95. *Bausch K.-R., Koenigs F.C.* «Lernt» oder «erwirbt» man Fremdsprachen im Unterricht? Zum Verhaeltnis von Sprach-lehrforschung und Zweitsprachenerwerbsforschung. In: *Die Neueren Sprachen.* — 1983. — 4. — S. 308–336.

96. *Carder S.P.* The Significance of Learner's Errors. *IRAL*, 1967, P. 161–169.

97. *Doye, P.* Fremdsprachenerziehung in der Grundschule. In: *Zeitschrift fuer Fremdsprachenerziehung.* — 1993. — 4. — S. 48–90.

98. *Edelhoff, Ch.* Authentische Texte im Deutschunterricht. Einfuehrungs und Unterrichtsmodelle. Max Hueber Verlag, Muenchen, 1985. — 206 S.

99. *Edmondson, W., House, J.* Einfuehrung in die Sprachlehrforschung. — Tuebingen; Basel: Francke, 1993. — 341 S.

100. *Eismann, V.* u.a. Die Suche. Das andere Lehrwerk fuer Deutsch als

Fremdsprache. Arbeitsbuch 1, Langenscheidt KG, Berlin und Muenchen, 1994. — 256 S.

101. *Felix, S.W.* Kreative und reproduktive Kompetenz im Zweitspracherwerb. In: *Neue Perspektiven der Fremdsprachendidaktik*. Eichstaetter Kolloquium zum Fremdsprachenunterricht, Kronberg. Scriptor, 1977. — S. 25–34.

102. *Gorschenek, M., Ruecktaeschel, A.* (Hrsg.) Kritische Stichwoerter zur Sprachpolitik. — Wilhelm Funk Verlag Muenchen, 1983. — 299 S.

103. *Goetze, L.* Deutsch als Fremdsprache — Situation eines Faches. In: *Deutsch als Fremdsprache: Situation eines Faches*/ L. Goetze (Hg) — Bonn — Bad Godesberg: Duerr. — 1987. — S. 7–10.

104. *Handbuch*. Fremdsprachenunterricht/ hrsg. von K.-R. Bausch u. a. — Tuebingen, France, 1989. — 495 S.

105. *Hellmich, H.* Die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts als integrative Wissenschaftsdisziplin. In: *Deutsch als Fremdsprache* (17). — 1980. — H. 4. — S. 218–224.

106. *Horn, D., Tumat, A.J.* Der Deutschunterricht fuer Kinder mit fremder Muttersprache. In: *Deutsch als Fremdsprache. Konzeption und Unterricht*. Band 8: Paedagogischer Verlag Burgbuecherei Schneider, 1989, S. 1–37.

107. *Jook, V.J.* Einige Bemerkungen zum Verhaeltnis von Zweitsprachenlernforschung und Sprachunterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache* (26). — 1989. — H. 5. — S. 20–24.

108. *Krueger, M.* Sozial-und Uebungsformen im Fremdsprachenunterricht. In: *Uebungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Langenscheidt KG, Berlin und Muenchen, 1981. — S. 29–42.

109. *Klein, W.* Zweitspracherwerb. Eine Einfuehrung. Frankfurt am Main: Athenaeum, 1987. — 206 S.

110. *Leontjev, A.A.* Sprache soil nicht «fremd» sein. In: *Lerntheorie. Taetigkeitstheorie. Fremdsprachenunterricht*/ Hrsg. S. Ehlers., Goethe-Institut Muenchen, 1995. — S. 21–27.

111. *Lompscher, J.* Unterschiedliche Lehrstrategien und ihre Konsequenzen. In: *Lerntheorie. Taetigkeitstheorie. Fremdsprachenunterricht*/ Hrsg. S. Ehlers, Goethe-Institut Muenchen, 1995. — S. 39–51.

112. *Nuernberger* Empfehlungen zum Fremdsprachenlernen oder wie man einen Weg zu einer Didaktik und Methodik fruehen Fremdsprachenlernens finden kann. Muenchen, 1996. — 32 S.

113. *Piepho, H.-E.* Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts. Frankonius Verlag GmbH, Limburg, 1979. — 253 S.

114. *Pommering, G.* Erfahrungsentfaltender Deutschunterricht mit auslaendischen Kindern. In: *Praxis Deutsch*, Sonderheft, 1980.

115. *Reinecke, W.* Zur Theorie des Fremdsprachenerwerbs ein methodologischer Ansatz. In: *Deutsch als Fremdsprache* (207). — 1983. — H. 5. — S. 257–263.

116. *Reinecke, W.* Linguodidaktik. Zur Theorie des Fremdsprachenerwerbs. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopaedie, 1985. — 199S.

117. *Selinker, L.* Interlanguage. In: *IRAL*, Vol. X/ 3. — 1972. — S. 209–231.

118. *Steindorf, G.* Grundbegriffe des Lehrens und Lernens. — 2., durchges. Aufl. — Bad Heibbrunn/ obb: Klinkhardt, 1985. — 248 S.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ _____	3
<i>ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ В ШКОЛЕ</i> _____	4
ПОНЯТИЯ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК», «ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ», «ОВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ», «ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА» _____	4
ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ СПЕЦИФИКУ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ _____	12
ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ _____	20
<i>ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ</i> _____	41
КОМПЛЕКСНЫЙ ХАРАКТЕР СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ НАУКИ _____	41
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ _____	45
ОСНОВНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В УЧЕБНЫХ УСЛОВИЯХ _____	52
<i>МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ</i> _____	60
ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ _____	60
Прагматический, когнитивный и общеобразовательный аспекты обучения иностранным языкам _____	64
Прагматический аспект целей обучения иностранным языкам _____	64
Когнитивный аспект целей обучения иностранным языкам _____	70
Общеобразовательный аспект целей обучения иностранным языкам _____	73
ОСНОВНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ _____	78
СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ _____	86
МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ _____	96
СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ _____	107
Уровневый подход к обучению иностранным языкам _____	109
Государственный стандарт по иностранным языкам _____	112
Основные требования к программам по иностранным языкам второго уровня _____	115
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ/ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ _____	118
Профессионально значимые качества и умения учителя/преподавателя иностранных языков _____	118
Специфика взаимодействия учителя и учащихся в процессе обучения иностранным языкам _____	122
<i>ОБУЧЕНИЕ УСТНОМУ И ПИСЬМЕННОМУ ОБЩЕНИЮ</i> _____	
<i>(НЕКОТОРЫЕ ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ)</i> _____	126
ХАРАКТЕРИСТИКА РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ _____	126
ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ _____	129

	162
Цели обучения _____	129
Требования к текстам _____	132
Упражнения _____	133
ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ _____	137
Цели обучения _____	137
Упражнения _____	139
ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ _____	141
Цели обучения _____	142
Упражнения _____	145
ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ _____	147
Цели обучения _____	148
Упражнения _____	150
ЛИТЕРАТУРА _____	153

Методическая библиотека

НАТАЛИЯ ДМИТРИЕВНА ГАЛЬСКОВА

**Современная методика обучения
иностранным языкам**

Пособие для учителя

Главный редактор *М.К. Антошин*

Ответственный за выпуск *В.Е. Дремин*

Редактор *И.В. Сецкая*

Корректор *Ю.В. Петрова*

Верстка *С.И. Черненький*

Лицензия серия ИД № 04186 от 06.03.2001.

Подписано к печати 25.10.2002

Формат 60x90/16. Гарнитура Школьная. Объем 12 п.л.

Печать офсетная. Бумага газетная. Тираж 5000 экз. Заказ № 642.

Издательство «АРКТИ»

125212, Москва, Головинское шоссе, д. 8, к. 2. Тел.: (095) 742-1848

Отпечатано в ДПК. г. Домодедово, Каширское ш., д. 4, корп. 1.