Введение

Ввиду того, что позиции английского языка в мире как лидирующего средства международного общения все более и более усиливаются, и не наблюдается никаких весомых тенденций к остановке или замедлению данного процесса, проблема создания эффективной методики преподавания английского языка представляется крайне важной. Как известно, человеческий мозг наиболее активно воспринимает и запоминает информацию и продуктивно работает в течение первой половины жизни; таким образом, в случае с английским языком, равно как и с огромным множеством других дисциплин, крайне важным является предоставление возможности освоения языка на относительно раннем этапе развития человеческой личности. Данная работа посвящена обзору так называемой коммуникативной методики обучения английскому языку в средней школе, которая представляется автору наиболее эффективной и перспективной из всех существующих и применяющихся в настоящее время. Следует заметить, что эффективность этой методики подтверждается результатами ее применения в европейских странах на протяжении последних 15-20 лет. Отрадно также то, что в последние годы наблюдаются пусть и не повсеместные, но уже весомые опыты интеграции коммуникативной методики в систему языкового образования в России.

1. Коммуникативный системно-деятельностный подход к обучению английскому языку

Рассмотрим сначала в общих чертах коммуникативный системно-деятельностный подход к обучению английскому языку. Этот подход представляет собой реализацию та­кого способа обучения, при котором осуществляется упорядоченное, систематизированное и взаимосоот­несенное обучение английскому языку как сред­ству общения в условиях моделируемой (воспроиз­водимой) на учебных занятиях речевой деятельно­сти — неотъемлемой и составной части общей (эк­стралингвистической) деятельности. Коммуникатив­ный системно-деятельностный подход предполагает полную и оптимальную систематизацию взаимоот­ношений между компонентами содержания обуче­ния. К ним относятся система общей (например, экстралингвистической, педагогической) деятельно­сти, система речевой деятельности, система речевого общения (коммуникации, интеракции и взаимной перцепции), система самого английского язы­ка, системное соотнесение родного и английского языков (их сознательно-сопоставительный анализ), система речевых механизмов (речепорождение, речевосприятие, речевое взаимодействие и др.), текст как система речевых продуктов, система структур­но-речевых образований (диалог, монолог, монолог в диалоге, разные типы речевых высказываний и со­общений и т. п.), система (процесс) овладения английским языком, система (структура) речевого по­ведения человека. В результате такого подхода вобучении формируется, реализуется и действует си­стема владения английским языком как средством общения в широком смысле этого слова. Такая си­стема, с учетом использования ее в целях обучения английскому языку, должна включать и взаимосо­отнесение общедеятельностных мотивов с мотивами и потребностями связанного с ней общения; пред­метного содержания и способов выполнения деятельности; типичных условий ее протекания и ха­рактера взаимодействия ее участников (межиндиви­дуальное, групповое), а также определение характе­ра, содержания и форм взаимоотношений и общения участников, принятых в рамках данной деятельно­сти: в единстве их коммуникативного, интеракционного и перцептивного аспектов, роли, места, сфер и ситуаций англоязычного речевого общения.

Определяющим для обучения английскому язы­ку является:

1) характер влияния общей деятельности на со­держание, отбор и организацию учебного языкового и речевого материала;

2) моделирование в учебном процессе ситуаций общения и способы формирования речевых навыков и умений у обучающихся;

3) способы и приемы управления их учебной деятельностью на занятиях с преподавателем и в са­мостоятельной работе.

В учебных целях дифференцируются варианты общей деятельности при условии ее соотнесенности с обучением: реальная (учебная), актуальная (внеучебная) и потенциальная (будущая).

Большой интерес для создания общедеятельностной основы обучения английскому языку пред­ставляет соотнесение единиц деятельности: опе­рации, действия и собственно деятельности. Для организации управления процессом овладения английским языком и практикой англоязычного обще­ния обучаемых особое значение имеет деятельностная концепция, в том числе теория П. К. Анохина об акцепторе действия, которая обосновывает взаи­модействие фаз планирования, исполнения и сличе­ния в процессе выполнения действий человеком. В целом систематизация общей деятельности и определение ее взаимодействия с речевой деятель­ностью осуществляются на концептуальной основе, разработанной Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, А. А. Леонтьевым и другими.

Речевая деятельность в качестве системы рас­сматривается как неотъемлемая и составная часть общей деятельности. Систематизируя речевую деятельность, следует отметить, что для обучения англоязычному общению значимым является как спе­циальное, так и взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, обслуживающим общение, в том числе говорению, аудированию, чтению и пись­менной речи. Иерархия единиц речевой деятельно­сти (речевая операция, речевое действие и собст­венно речевая деятельность) обеспечивает процессу формирования речевых навыков и умений упорядо­ченность, систематичность, преемственность и ло­гичность. Использование теории речевой деятельно­сти позволяет сформировать мотивы англоязычного речевого общения в процессе обучения и обеспечить их реализацию в моделируемых на учебных заняти­ях ситуациях.

Систематизация общения предполагает анализ содержания, структуры и взаимодействия его ком­муникативного (информационного обмена между партнерами), интеракционного (взаимодействия партнеров) и перцептивного (взаимовосприятия и взаимопонимания партнерами) аспектов. Большой интерес для обучения англоязычному общению пред­ставляет анализ сочетания в речевом взаимодей­ствии носителей языка речевых и нере­чевых средств общения (мимики, жестов, телодви­жений и т. п.) с учетом их национально-культурной специфики. Особый смысл для обучения имеют структурные формы общения (диалог, монолог, мо­нолог в диалоге, диалог в монологе, полилог), компо­ненты акта общения (цикл, период, макродиалог), речевые жанры общения (монолог-сообщение, рас­суждение, доказательство и др.), диалог (беседа, спор, вопросно-ответный диалог, соразмышление и др.), принятые в английском языке речевой этикет и техника общения в определенных социаль­ных ситуациях, а также ролевой репертуар речевых воздействий и реакций в разных ситуативно- и тема­тически обусловленных актах общения.

Систематизация языкового материала в целях обучения англоязычному общению предполагает ис­пользование как собственно системного описания фонетического, лексического и грамматического аспектов языка, так и данные коммуникативной линг­вистики и прагмалингвистики, функциональной грамматики, контрастивной лингвистики. Система­тизация языка как сред­ства общения должна отвечать трем основным тре­бованиям:

1. создать лингвистические основы обуче­ния английскому языку с учетом языково­го опыта обучаемых и владения ими родным языком;
2. обучить их определенному (пол­ному, усеченному или избирательному) варианту системы английского языка;
3. соответствовать условиям реали­зации в обучении коммуникативной функции английского языка и овладении ею обучаемыми.

В процессе отбора и организации языкового и речевого материала и управления овладением им в качестве основных следует использовать принцип оценки их коммуни­кативной целесообразности (В. Г. Костомаров) и принцип активной коммуникативности (А. А. Ле­онтьев). Наряду с обучением различным единицам английского языка — фонетическим, грамматическим, лексиче­ским, интонационным (просодическим) — в обуче­нии общению особо значимыми становятся функци­ональные высказывания, различные типы речевого взаимодействия собеседников, функциональные сверхфразовые единства, варианты речевой реали­зации коммуникативных намерений (интенций) собеседников, вариативные способы коммуникатив­ного реагирования, техника речевого общения (вклю­чая речевой этикет), образцы обусловленных роле­вым поведением высказываний и т. д. Лингвистиче­ские основы обучения англоязычному общению долж­ны объединить весь арсенал языковых единиц и речевых средств общения в единое целое.

Систематизация соотнесения родного языка с английским имеет три аспекта:

1. отбор и предучебная организация языкового и речевого материа­ла для обучения англоязычному общению;
2. динами­ческое соотнесение языковых и речевых единиц в процессе обучения;
3. формирование умений соотне­сения родного и английского языков в процессе овладения последним.

В обучение включается лингвометодическая типология изучаемых языковых явлений и формирования навыков и умений иноязыч­ного общения. Такое соотнесение требует и создания специальных коммуникативных справочников и учебных пособий, которые позволили бы развить умение обучаемых быстро переключаться с одного языка на другой и включить в обучение активное сопоставление двух языков, а также сформировать в лингвистическом мышлении обучаемых развитой язык-посредник для внутреннего соотнесения обоих языков в процессе порождения и смыслового вос­приятия речевых высказываний в англоязычном обще­нии при сохраняющейся первичности родного языка в речевом мышлении. Соотнесение родного и английского языков в обучении англоязычному общению должно быть, обеспечено такими комплексами упражнений, которые бы, без ущерба для аутентичности англоязычной речи, позво­лили полностью реализовать средствами английского языка изначальные коммуникативные намере­ния (без подстройки их под наличные языковые средства), сформированные в речемышлении на родном языке. В целом же создание таких комплек­сов упражнений связано с особенностями структуры и функционирования механизмов порождения и смыслового восприятия речевых высказываний, вхо­дящих в целесообразную для обучения англоязычному общению систему.

Методически целесообразная система речевых механизмов создает психофизиологическую основу речевого общения. Наиболее значимыми представ­ляются механизмы порождения речевого высказы­вания, смыслового восприятия, механизм взаимо­действия кратковременной и долгосрочной памяти и связанный с ним механизм вероятностного прогно­зирования в речи. Концепции механизмов речи, предложенные Т. В. Ахутиной, Н. И. Жинкиным, И. А. Зимней, А. А. Леонтьевым, А. Р. Лурия и др., а также концепция акцептора действия П. К. Анохи­на позволяют создать психолингвистическую модель процессов овладения и владения английским (да и любым другим иностранным) язы­ком как средством общения. Сформированные на материале родного языка речевые механизмы должны быть не только переведены на новый (англоя­зычный) код, но и в системе их функционирования (с учетом психологической реальности родного язы­ка) должно быть отлажено взаимодействие родного и английского языков через формируемый в про­цессе обучения и практики англоязычного общения язык-посредник, язык перевода, язык анализа. При этом язык-посредник должен постепенно свертыва­ться и автоматизироваться с тем, чтобы аутентичная речь функционировала в общении без видимых за­держек во времени.

Текст как система речевого продукта носителей изучаемого английского языка представляет осо­бую ценность в качестве систематизированного об­разца функционирования языка в рамках темы, контекста, ситуации, проблемы, сферы и жанра об­щения, ориентации на определенного адресата, с от­ражением определенного социального, деятельностного фона, выражением социальной, профессиональ­ной, личностной позиции. Текст рассматривается как зафиксированный в той или иной форме продукт устной или письменной речи. В нем как бы материа­лизуются все другие системы. С учетом описанных выше систем можно специально, в учебных це­лях моделировать такие тексты, которые были бы не только образцами англоязычного общения, но и управ­ляли бы процессом овладения и практикой англоя­зычного общения.

Текст следует рассматривать в следующих обу­чающих функциях: как иллюстрацию функциониро­вания языковых единиц; как образец речи опреде­ленной структуры, формы и жанра; как образец реализации речевых намерений автора; как модель порождения речевого высказывания, сообщения или речевого общения (текст-диалог); как структуру управления смысловым восприятием; как структуру управления учебными действиями обучаемых (учеб­ный текст) в обучении аспектам языка (фонетике, лексике, грамматике, интонации) и видам англоязыч­ной речевой деятельности (всем видам чтения, гово­рению, аудированию, письму). Диалогические тек­сты, особенно специально составленные, способны стать основой самостоятельного коммуникативного тренинга, то есть самообучения англоязычному обще­нию. Функции текста в обучении англоязычному обще­нию отнюдь не исчерпываются вышеназванными. С развитием коммуникативной методики могут поя­виться и новые его функции. К тексту как системе тесно примыкают и структурно-речевые образова­ния — разные типы текстов монологического и диа­логического характера, смешанные жанры высказы­ваний. Их систематизация необходима для обучения англоязычному общению с целью формирования у обучаемых способности пользоваться различными жанрами, тактиками и техниками речевого общения, с одной стороны, и их сочетания в соответствии с условиями деятельности, ситуацией общения, ха­рактером ролевого поведения собеседников, их меж­личностного и межролевого взаимодействия,— с другой. Обучение разнохарактерным структурно-речевым образованиям должно быть обеспечено, наряду со словарями и грамматическими справоч­никами, специальными коммуникативными учебны­ми пособиями. Как показывает опыт, обучаемые часто испытывают затруднения в том, чтобы составить содержательный диалог или целевое монологическое высказывание к определенной ситуации общения, вести многотемный диалог или использовать в собственном развернутом мо­нологическом высказывании различные жанры (со­общение, рассуждение, доказательство, вывод, повествование, описание, предположение и т. д.).

Систематизация овладения английским языком предполагает учет и использование в обучении объ­ективных и субъективных закономерностей усвоения английского языка на основе родного языка и его соотнесения с английским. Такая си­стематизация преследует цель свести воедино пси­хологические, психолингвистические и лингвистиче­ские особенности овладения английским языком и сформулировать четкие стратегию и тактику управления учебной деятельностью каждого обучае­мого через группу (Г. А. Китайгородская), что явля­ется, как показывает опыт интенсивного обучения непременным условием эффективного обучения англо­язычному общению. В структуре овладения англоя­зычным общением реализуются все названные выше системы через призму процесса усвоения знаний, формирования навыков и умений при условии ком­петентного использования обще- и социально-психо­логических, психолингвистических механизмов рече­вой деятельности и общения. Процесс овладения англоязычным общением предопределяет систему управления учебной деятельностью обучаемых.

Систематизация речевого поведения важна для обучения англоязычному общению в таких аспектах: как отражение в нем всех психологических, лингви­стических, деятельностных, объективных и субъек­тивных факторов его существования в речи человека в целом; как модель или образец речевого поведения типичного носителя английского языка, к которой следует стремиться обучаемым; как осо­бенности речевого поведения в результате прове­денного обучения англоязычному общению; как фор­мирование способности самовыражения обучаемого на английском языке.

Система учебной деятельности сообразуется с целями, характером и условиями обучения и опреде­ляется особенностями овладения английским язы­ком как средством общения. Основным условием совершенствования и расширения рамок учебной деятельности по овладению англоязычным общением должно быть взаимодополняющее использование в ней реальной (в учебном процессе), актуальной (внеучебной) и потенциальной (планируемой) деятельностей. Эффективным способом оптимизации учебной деятельности может быть игро­вое моделирование, представляющее собой воссоз­дание в процессе обучения по сущностным призна­кам мотивов, целей, ситуаций, условий, процесса и результатов названных выше видов деятельности на основе использования и организации игровой деятельности обучаемых.

Опыт организации обучения англоязычному общению в соответствии с разными методическими кон­цепциями показывает, что недостаточность системо­образующих факторов такого обучения в значитель­ной мере сужает рамки, степень и качество исполь­зования английского языка как эффективного средства общения. Наиболее типичными заблужде­ниями в методике обучения англоязычному общению являются: подмена понятия речевого общения поня­тием речевой деятельности или процесса формиро­вания навыков и умений; специализация обучения чему-то одному в ущерб другому и целому; принятие частного за общее и универсальное (например, рече­вой этикет или так называемый «туристский» язык представляются как общение или коммуникация); отождествление устного воспроизведения языкового материала с общением; перенос коммуникативно-не­целесообразного материала в общение; смешение номинации с коммуникацией и т. д.

В то же время составить многосистемность орга­низации обучения англоязычному общению может представление о том, что вряд ли возможно четко и взвешенно соотнести и сообразовать все системы в единой системе обучения с учетом всех специфиче­ских характеристик двуединого процесса — обуче­ния/овладения на предмет реального и эффективно­го обучения и практики использования коммуника­тивной функции языка. Во избежание этого необходимо выделить следующие круп­ные блоки в системном подходе к обучению англоя­зычному общению:

— предучебная систематизация обучения об­щению;

— отбор и организация содержания обучения;

— систематизация и дифференциация языково­го и речевого материала;

— распределение и организация компонентов содержания обучения, языкового и речевого матери­ала для подготовительного, специализированного и интегративного этапов обучения;

— систематизация учебных занятий по этапам;

- систематизация управления учебной деятель­ностью обучаемых;

— систематизация управления практикой англо­язычного общения.

Рассмотрим содержание и структуру каждого блока предлагаемой системы.

Предучебная систематизация обучения включа­ет тщательный анализ реальной или предполагае­мой общей деятельности, которую должен обслужи­вать английский язык; выявление сфер, предметно­го содержания, тематики, структуры и ситуаций включенного в общую деятельность англоязычного общения; соответствующее им составление деталь­ной модели планируемого общения.

Блок отбора и организации содержания обуче­ния предназначен для определения характера и си­стематизации общей структуры обучения, комплек­сов упражнений, методических приемов, характе­ра и структур игрового моделирования англоязыч­ного общения в процессе организации учебной дея­тельности обучаемых. Иными словами, здесь форми­руется система обучения с учетом и реализацией в ней обще- и речедеятельностных основ овладения англоязычным общением и системы речевого общения.

Таким образом, системность в обучении английскому языку определяется синтезом всех слага­емых овладения конкретным языком, которые явля­ются включенными в частные, названные выше си­стемы и представляют в синтезированной системе необходимые признаки системности. Всему совре­менному обучению английскому языку не хватает именно синтеза разносистемных факторов и призна­ков. Наиболее частым заблуждением в организации обучения является использование факторов одной или двух частных систем. Иногда системность, до­статочно объемлющая, просматривается в наборе принципов, но, к сожалению, уже в учебной про­грамме и в учебном пособии преобладают и реали­зуются или являются ведущими признаки какой-то одной частной системы.

Удельный вес факторов и признаков каждой си­стемы должен дифференцироваться и определяться особенностями обучения в каждом звене непрерыв­ного образования, возрастными особенностями обучаемых, экстралингвистическим и речевым (языко­вым) опытом. При этом одна частная система может оказаться ведущей, моделеобразующей, а другие будут включаться в качестве отдельных компонен­тов или сочетаться между собой при соблюдении определенных акцентов на разных этапах овладения англоязычным материалом.

# 2. Коммуникативная методика обучения английскому языку

Рассмотрим теперь собственно коммуникативную методику обучения английскому языку. Обзор методики, приведенный в данном разделе, основывается на общеевропейской концепции преподавания иностранных языков в соответствии с данной методикой, а потому все большинство рекомендаций дано относительно «иностранных языков». Однако, необходимо отметить, что коммуникативная методика была изначально разработана применительно именно к английскому языку как к наиболее распространенному средству международного общения (что, кстати, видно из обширной терминологии, приведенной в данном разделе), а потому все, что сказано ниже, в первую очередь относится к обучению *английскому* языку и проверено на практике именно в ходе обучения учащихся европейских и других стран *английскому* языку.

В 60-х годах Совет Европы предпринял ряд мер, направленных на разработку программы интенсифика­ции обучения иностранным языкам на континенте. В 1971 году группе экспертов было поручено изучить возможности создания системы обучения иностранным языкам школьников и взрослых обучаемых.

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

В последующем, в 80—90-х годах, был осуществлен ряд научно-исследовательских проектов, которые имели своей целью формирование системы коммуникативного обучения. Важное место в их ряду занял Проект № 12: «Овладение современными языками и обучение им для общения» ("Learning and leaching modern languages for communication")2. Особое внимание в интегрированном коммуникативном подходе, систематизированном на основе теоретических разработок и практического опыта обучения иностранным языкам в Великобритании, Фран­ции, Германии, Италии, Испании и других западноевро­пейских странах, уделяется коммуникативной направлен­ности учебных занятий и используемым для обучения иностранному языку как средству общения учебным ма­териалам. Были определены три уровня начального (ба­зового) овладения языком: 1) у р о в е н ь «в ы ж и в а н и я» (survival level), 2) «н а пути к яз ы к у» (waystage level), 3) пороговый уровень (threshold level). Для целого ряда западноевропейских языков были разработаны де­тальные требования и содержание этих уровней. По со­держанию и объему Waystageи Threshold Level соотно­сятся как 1:2 при сохранении всех основных аспектов в обоих. Используемые в обучении материалы должны сформировать языковую компетенцию (владение языко­вым материалом для его использования в виде речевых высказываний), социолингвистическую компетенцию (способность использовать языковые единицы в соответ­ствии с ситуациями общения), дискурсивную компетен­цию (способность понимать и достигать связности в вос­приятии и порождении отдельных высказываний в рам­ках коммуникативно значимых речевых образований), так называемую «стратегическую» компетенцию (способ­ность компенсировать вербальными и невербальными средствами недостатки во владении языком), социально-культурную компетенцию (степень знакомства с социаль­но-культурным контекстом функционирования языка), социальную компетенцию (способность и готовность к об­щению с другими). В целом реализация программы "Language learning for European citizenship" должна дать европейцам возможность свободного общения, сня­тия языковых барьеров, достижения взаимного понима­ния и уважения. Оба уровня в тщательно разработанном виде представляют собой модели планируемого (на опре­деленный период изучения) владения иностранным язы­ком как средством эффективного общения.

В английском варианте обоих уровней исследователи Дж. ван Эк и Дж. Трим выделяют в качестве основных компонентов такие, как:

1) классифицированные ситуации общения (контакты с официальными лицами, ситуации социально-бытового общения и социального взаимодействия, ситуации тексто­вой деятельности, ситуации общения в рамках социально-культурного контекста изучаемого языка — речевой и со­циальный этикет и т. п., ситуации, связанные с овладени­ем языком учебной деятельности, ситуации ознакомления с культурой народа и страны изучаемого языка; ситуации общения с носителями изучаемого языка, предполагаю­щие доучивание в процессе взаимодействия с ними,— оказание помощи, исправление ошибок, подсказка и др.);

2) функции языка и наиболее адекватные варианты их реализации (поиск и получение информации, выраже­ние и выяснение отношения, выражение сомнения, удо­вольствия, счастья, страха и др.);

3) средства обозначения и передачи общих значений (существования, пространства, времени, количества, ка­чества, мышления, отношения, указания);

4) средства передачи обособленных (specific) значений в тематических группах (идентификация личности, дом и домашний очаг, окружающая среда, повседневная жизнь, свободное время и развлечения, путешествия, от­ношения с другими людьми, здоровье и забота о нем, образование, покупки, питание, обслуживание, достопри­мечательности и места посещения, язык, погода);

5) образцы речевого взаимодействия (они касаются наиболее часто встречаемых и используемых, как прави­ло, фиксированных типов взаимодействия, например, в процессе совершения покупок и заказов, поиска и получе­ния информации, встреч с людьми, прогулки по городу, узнавания и называния времени, обсуждения и т. п.);

6) типы текстов, аудитивных, печатных и письменных материалов, которые могут быть или стать источниками информации, и соответствующие их восприятию умения;

7) перечень материалов, знание которых предполагает овладение языком в социально-культурном контексте (страноведческие реалии, принятые образцы общения, национальные традиции, ритуалы, привычки, формы вы­ражения вежливости, жесты и пр.);

8) перечень умений, которыми должен владеть обучае­мый, чтобы компенсировать недостатки во владении ино­странным языком (в процессе чтения и слухового воспри­ятия иноязычной речи, говорения и письма, в процессе взаимодействия с носителем языка или более опытным в языке собеседником);

9) перечень умений, необходимых изучающему ино­странный язык во всех видах речевой деятельности, в ра­боте с различными источниками, в самостоятельной рабо­те и самооценке.

Наряду с вышеперечисленным в каждом из назван­ных уровней устанавливается степень овладения и владе­ния усвоенным языковым и речевым материалом. Такая степень определяется в качестве главного критерия праг­матической адекватности, которая предполагает совпаде­ние переданных и воспринятых коммуникативных наме­рений партнеров по общению или смыслов их высказыва­ний. Вторым критерием, более высокого порядка, при этом становится степень эффективности общения. Соот­ветственно уровням Waystageи Threshold Levelуста­навливаются шкалы оценки и самооценки овладения и владения иностранным языком на основе использования многоуровневых шкал в спектре от нулевого до идеально­го (экспертного, например) владения языком.

Для обоих уровней как моделей планируемого владе­ния иностранным языком определены детальные, конк­ретные количественные и качественные требования к формированию произносительных и интонационных, лек­сических и грамматических навыков. В соответствии с ни­ми предусмотрены коммуникативный, лексический и грамматический минимумы. В целом Waystageрассчитан на лексический минимум объемом около 900 лексических единиц плюс 23 группы обозначений в открытом перечне, Threshold Level— на 1800 лексических единиц плюс 47 групп обозначений в открытом перечне. Оба уровня обеспечены коммуникативно достаточным и аутентичным грамматическим материалом. Наличие открытых пере­чней при этом определяет динамику индивидуального расширения словаря.

Определение пороговых уровней для ряда западно­европейских языков позволило разработать краткосроч­ные (до двух лет) проекты, связанные с различными аспектами организации преподавания иностранных язы­ков. Они, в частности, ориентированы на создание новых, дифференцированных учебных программ, на дальнейшую разработку коммуникативного подхода применительно к различным формам обучения, на теоретическое обосно­вание и практическую реализацию личностно-ориентированного и индивидуализированного овладения иностран­ными языками. Они также предусматривают самообуче­ние, профессионально-ориентированное обучение, овладе­ние языками-мигрантами, тестирование коммуникатив­ной компетенции, оценку и самооценку владения языка­ми, профессиональную подготовку и переподготовку учителей иностранных языков. Большое внимание в меж­дународных проектах Совета Европы уделяется разра­ботке подходов, методик и условий использования совре­менных технологий (телекоммуникаций, спутникового те­левидения, интерактивного видео, компьютеров, других, более традиционных аудиовизуальных средств).

Рассмотрим особенности методики коммуникативного обучения в том виде, в котором она представлена в реко­мендациях руководителей и разработчиков уже упомяну­той Программы Совета Европы. Такие рекомендации обобщены и систематизированы Джо Шилзом, ведущим экспертом секции современных языков Совета Европы в компендиуме "Communication in the modern languages classroom".

В начале рекомендаций изложены исходные позиции относительно целей и условий обучения в рамках конкрет­ной реализации коммуникативного подхода, их отличие от традиционных, стандартных.

Особое место при этом отводится требованиям к ор­ганизации учебных занятий в классном помещении или кабинете иностранного языка, к созданию атмосферы общения, коммуникативной среды, к организации груп­повой, парной и индивидуальной работы обучаемых, к технике формирования групп и пар, к способам и прие­мам управления учебной деятельностью в течение учеб­ных занятий.

Отдельный блок рекомендаций предназначен для формирования у обучаемых умений смыслового восприя­тия и понимания иноязычной речи. Здесь тщательно ин­терпретируются основные факторы, определяющие процессы восприятия и понимания: знание окружающего мира, знание предмета/темы,знание грамматики и лек­сики изучаемого языка, контекст предъявления или функ­ционирования языкового и речевого материала. Учебно-методическое обеспечение процессов восприятия и пони­мания иноязычного материала достигается тремя форма­ми организации рецептивной деятельности обучаемых:

1. учебной деятельностью, предваряющей слуховое вос­приятие иноязычной речи или чтение текста на иностран­ном языке;
2. учебной деятельностью в процессе прослу­шивания или чтения текста;
3. учебной деятельностью, следующей за слуховым восприятием или чтением.

В сравнении с нашей практикой обучения особый инте­рес представляет составление учащимися на предтекстовом этапе восприятия собственного текста вследствие действий учителя по активизации их фоновых знаний, интереса, опыта в форме мозговой атаки, антиципации и творческой деятельности. Несомненно, предваряющая текстовая деятельность обучаемых ориентируется учите­лем на содержание и характеристики реально предъявля­емого на текстовом этапе образца иноязычной речи. Со­ответственно здесь осуществляется сравнение созданного учащимися и учебного текстов. В этом контексте реализу­ются всевозможные коммуникативные установки — со­вместное обсуждение, предложение решений, собственно решение проблем и задач, взаимная оценка и самооцен­ка, выход за пределы содержания текстов, перенос на ситуации реальной жизни и т. д.

Целый блок требований предъявляется к выбору тек­стов для чтения и слухового восприятия, их содержанию, типам, аутентичности. Вместе с этим анализируются фак­торы, сопутствующие предъявлению текстов и работе с ними, особо выделяются возможные и реальные трудно­сти восприятия.

Блок рекомендаций по формированию, развитию и со­вершенствованию умений слухового восприятия иноязыч­ной речи включает методические приемы и упражнения для всех этапов работы с образцом иноязычной речи: предтекстовый (pre-listening activities), текстовый (while-listening activities), послетекстовый (post-listening activi­ties).

На предтекстовом этапе обучаемым сообщаются сведения о типе текста для прослушивания и характере изложения материала (сообщение, повествование, описа­ние, интервью и др.). Затем им могут быть предложены: фоновая информация к тексту; рекомендации относитель­но восприятия текста, сопутствующих трудностей; крат­кое, в виде резюме, устное изложение текста; фотографии или рисунки, иллюстрирующие содержание текста; клю­чевые слова и выражения; обсуждение темы текста; чте­ние резюме для последующего использования в процессе слухового восприятия; чтение параллельного сжатого/ краткого текста; задание заполнить пропуски в печатном экземпляре (transcript) текста.

На текстовом этапе обучаемым предлагаются следую­щие виды заданий и упражнений: 1) вопросно-ответные (выбор верного из множества предлагаемых ответов, «правильно /неправильно/ не знаю», свободные ответы); 2) рекогносцировочные (определение типа текста, иденти­фикация контекста — кто, что, где, когда, почему и т. д., определение общей цели взаимодействия и коммуника­тивных намерений партнеров, выбор ключевых слов, оцен­ка используемых языковых единиц и речевых средств); 3) на установление соответствия (картинок, изображений и др. коротким текстам и диалогам, между устным и письмен­ным текстами, упорядочение в нужной последовательности в соответствии с содержанием текста разрозненных кар­тинок); 4) на выполнение инструкций (например, отметить направления на карте, дополнить контурную карту или картинку, добавить детали на изображении, определить разницу между информацией в печатном и устном тек­стах, отметить на картинке или схеме называемые вещи и детали, выполнить определенные действия, внести услышанную информацию в распределительную таблицу (grid), заполнить бланк, заполнить схему (flowchart), записать телефонограмму (message), выполнить запись чего-либо с помощью ключевых слов, отметить основные пункты для обсуждения, отметить, как говорящий выра­жает мнения, чувства и т. д., перефразировать высказы­вание и т. д.), заполнение речевых «пузырьков» (speech bubbles); 5) на проставление пауз, знаков препинания и интонации, ударений в прослушиваемом тексте, подчер­кивание в печатном тексте несоответствий со звучащим вариантом; 6) на интерпретацию воспринимаемого на слух материала (установление особенностей персонажей, обстоятельств, отношения говорящего и т. д.); 7) на завер­шение речевых высказываний и заполнение пропусков (клоуз-приемы, ролевое слушание, завершение речевых высказываний, восстановление, дополнение и расшире­ние реплик диалога, завершение рассказа или истории, «латающее» — patchwork — слушание микшируемых фрагментов текста). Такой набор приемов, заданий и упражнений реально способствует формированию аудитивной способности обучаемых и коммуникативно-рецеп­тивной достаточности. Этому соответствует и разнообраз­ная наглядность как опорный материал в организации и управлении аудитивным процессом.

На послетекстовом этапе обучаемым предлагают при­думать заглавие к прослушанному тексту, составить но­вые тексты, придумать вопросы, продолжить текст, опи­сать или проиграть возможные в продолжение текста события, привести обзор или наблюдения относительно событий в тексте, выразить свое мнение по разным пово­дам, описать личность действующего лица и т. д. Что касается собственно языкового и речевого материала, обучаемым предлагают классифицировать или сгруппи­ровать слова из текста, проанализировать и систематизи­ровать употребление языкового материала, отметить осо­бенности изложения материала.

К этому же блоку рекомендаций относится и видео­аудирование (listening and viewing). Здесь отмечается использование техники сочетания динамического изобра­жения и стоп-кадра (frame freeze) и реконструкции ви­деоряда по звуковому ряду и наоборот. Такова суй» приемов, основанных на различных вариантах асинхрон­ного предъявления звукового и зрительного рядов (jigsaw viewing). К сожалению, рекомендации в этой части дале­ки от потенциальных ожиданий и не носят характера тщательной проработки учебно-методических возможно­стей использования столь современной технологии, несо­мненно обладающей большим обучающим потенциалом.

В целом развитие и совершенствование умений вос­приятия иноязычной речи на слух, согласно Программе Совета Европы, состоит в формировании способности обучаемых воспринимать на слух и понимать естествен­ную речь в соответствии с их потребностями как в ситуациях общения, так и в ситуациях восприятия иноязычной речи, предъявляемой в записи или средствами массовой коммуникации. Вследствие того, что в последнем случае тексты неподконтрольны обучаемым, коммуникативный подход особо акцентирует внимание на использовании в обучении аудированию перечисленных выше методиче­ских приемов, учебных заданий и упражнений.

Следующий блок рекомендаций посвящен формирова­нию, развитию и совершенствованию умений чтения. В качестве основной задачи здесь выступает подготовка обучаемых к чтению незнакомых аутентичных текстов без посторонней помощи с адекватными скоростью и уровнем понимания читаемого в соответствии с различными целя­ми деятельности. Дж. Шилз подчеркивает, что самостоя­тельный (autonomous) чтец пользуется различными стра­тегиями чтения в зависимости от поставленных целей, то есть может переходить от просмотрового чтения к ознако­мительному или к чтению с детальным извлечением ин­формации (и наоборот), а также может судить о степени адекватности понимания этих целей.

Методика обучения чтению текстов разных типов диф­ференцируется по трем видам учебной деятельности обу­чаемых: до чтения (pre-reading activities), в процессе чтения (while-reading activities) и после чтения (post-reading activities).

На дотекстовом этапе рекомендуется следующее:

1) предварить содержание текста для чтения при помощи подсказок, опор, фотографий, рисунков, схемы, заголовка и подзаголовков;

2) дать необходимую фоновую информацию;

3) упростить или сократить вариант текста;

4) переставить или перекомпоновать разрозненные предложения либо соединить разрозненные предложения или фрагменты текста;

5) проанализировать аналогичный тип текста, в кото­ром представлены ключевые слова и выражения;

6) прослушать текст по той же теме в качестве упреж­дающего слушания (например, освещение на радио или по телевидению того же события, что стало предметом изложения в газетном тексте для последующего чтения);

7)прочитать подобный текст на родном языке для последующего сравнения с текстом на иностранном;

8) представить текст в виде систематизирующей ре­шетки или схемы (grid);

9) на основе уже имеющихся знаний и опыта предпо­ложить, какая новая информация может оказаться в тек­сте;

10) сориентироваться в ходе мозговой атаки в основ­ных моментах содержания предложенной темы и выска­зать свои суждения;

11) согласиться или не согласиться с рядом утвержде­ний преподавателя по теме с соответствующей аргумен­тацией;

12) догадаться о теме и содержании текста, используя ключевые слова и варианты темы;

13) на основе ключевых слов предварительно соста­вить собственный текст по теме или предполагаемую последовательность событий в тексте, который будет дальше предложен на текстовом этапе;

14) написать рассказ (текст), основываясь на пред­ставленных фотографиях, изображениях или газетном заголовке с тем, чтобы в дальнейшем сравнить его с ори­гиналом.

На текстовом этапе рекомендуется использовать сле­дующие методические приемы, задания и упражнения: выведение значения, вопросно-ответную работу, узнава­ние языковых единиц, приведение в соответствие и сорасположение фрагментов, выполнение инструкций, сравнение способов выражения, конспектирование, за­вершение и заполнение предложений, принятие решений и решение задач, проблемные ситуации и задания.

На послетекстовом этапе обучаемым предлагаются следующие задания: выразить свое отношение к предмету или теме текста; соотнести со своим собственным опытом; обсудить и аргументировать различные интерпретации текста; выполнить различные трансформации текста — драматизировать его, представить в форме ролевой игры, интервью с писателем; создать новый текст по аналогии, более детально разработать или расширить его тематиче­ское содержание; выразить свое отношение к тексту или проиллюстрировать содержание текста эпизодами из соб­ственной жизни, а также журнальными фотографиями и т. п.; перестроить или воссоздать текст по ключевым словам; написать резюме; использовать текст для изучения грамматики и лексики, найти синонимы и антонимы и т. д.

В блоке рекомендаций по обучению говорению особое внимание уделяется проблемам терпимого отношения к ошибкам (error tolerance) и их исправления. Следует отметить, что в этом отношении предлагается гибкий подход к оценке ошибок в зависимости от причин их появления, степени отклонения от нормы и «загрязне­ния» речи, частоты их повторения, характера эмоцио­нального отношения обучаемого к форме их публичного исправления. Рекомендуется учитывать этап овладения иноязычным материалом. Ошибка должна быть объектом жесткого контроля и исправления в тренировочных и под­готовленных или тщательно управляемых учителем видах работы. В спонтанной, неподготовленной, свободной речи отношение к ошибке должно быть диалектическим в зави­симости от того, насколько она препятствует общению. При этом подчеркивается, что, если ошибка терпима, для ее исправления не следует «разрывать» речь и общение учащихся, а исправлять ошибку во время отдельно отсто­ящей коррективной работы. Устранение подобных оши­бок из иноязычной речи обучаемых должно осуществлять­ся постепенно. Отношение учителя и обучаемого к ошибкам должно быть позитивным и конструктивным — ошибки вполне естественны, и они помогают правильному овладению языковым материалом и его коррективному использованию в общении.

В обучении диалогической речи используются такие методические приемы, как общение в рамках опреде­ленного контекста или конситуации (contextualised practi­ce), составление диалога из разрозненных реплик (jumb­led dialogue), наполнение и завершение диалога (dialogue completion), пошаговое составление диалога (discourse chains), в том числе и на основе программы или схемы общения, составление диалогов по опорным сигналам (cued dialogues), а также письменное составление диало­гов. Особое место в обучении диалогической речи отво­дится использованию ролевой игры, в том числе в форме обмена информацией, на основе сценарной разработки, в форме установления, поддержания и развития межлич­ностных отношений, а также в виде различных игровых приемов (пантомимические и предметные действия, использование фото и картинок, текстов, газетных вырезок). Значительное внимание в данной методике уделяется моделированию ситуаций общения на межролевой основе (simulation), приемам дискуссионного общения, дебати­рованию. Предметом особого внимания является обуче­ние самовыражению в процессе иноязычного общения. В этом плане предлагается использовать интервью, тех­нику дискуссии, технику повествования и проектную ме­тодику. Обучение монологической речи осуществляется главным образом в системе диалогической речи. Оно направлено на монолог в диалоге и широко представлено во всех перечисленных выше формах и приемах коммуни­кативной методики.

Рекомендации для обучения письму и письменной речи ориентированы на обучение изучающих иностран­ный язык целенаправленной и осмысленной коммуника­тивной деятельности в письменной форме. На ранней стадии обучения письмо обычно обслуживает устную речь, но затем центр внимания постепенно смещается в сторону образцов письменной речи, представляющих собой цельные и связные тексты. Вся сложность комму­никации в письменной форме состоит в том, что автор письменного высказывания или сообщения не имеет воз­можности тут же убедиться, насколько доступно понима­нию выражение им собственных мыслей и коммуника­тивных намерений. Типичной в обучении письму и пись­менной речи представляется последовательность овладе­ния ими в виде цепочки «текст — образец — упражне­ния— творческое письмо — обратная связь (оценка) — исправление ошибок». Письмо и письменная речь рас­сматриваются как процесс, в течение которого обучаемые упражняются в размышлении, планировании, изложении мыслей, перебирают и исследуют различные варианты такого изложения, редактируют и исправляют собствен­ный текст. В практическом обучении рекомендуется ис­пользовать такие методические приемы, как составление предложений в письменной форме, кратких сообщений и описаний, завершение и дополнение текстов с примене­нием связующих средств, составление текста по динами­ческой таблице (flow-chart) на основе матрицы, включаю­щей ключевые слова, опорные фразы и т. п.

В процессе продвижения к свободной письменной речи используются такие приемы, как коллективное составле­ние письма, обмен письмами, так называемое «ролевое письмо» (role-writing). Последнее предполагает написа­ние письма на заданную тему или к определенной ситуа­ции от имени какого-либо персонажа. Обучаемые знако­мят класс со своими текстами, герои которых должны быть угаданы. Рекомендуется также составление текстов рекламных объявлений, полезных советов, рецептов и инструкций к применению различных бытовых приборов и т. д., составление стихотворений по цепочке (chain poems) и, наконец, «издание» собственного журнала. В целом коммуникативная направленность обучения пи­сьму и письменной речи четко прослеживается в тенден­ции к самовыражению и попытке как можно адекватнее учесть особенности восприятия адресата.

Отдельный блок рекомендаций посвящен формиро­ванию, развитию и совершенствованию языковой ком­петенции обучаемых на основе коммуникативной ком­петенции. Наиболее часто в них упоминаются комму­никативный дрилл (communicative drill), циклическая спираль (пошаговое направление коммуникативно целесо­образного грамматического материала в рамках ситуа­ции общения), включение языкового материала в реаль­ное учебное общение в классе, микродиалоги.

## 3. Принципиальная схема анализа урока английского языка

Одной из важнейших задач в области разработки и совершенствования эффективных методик обучения английскому (да и любому другому) языку является проблема четкого, внятного и осмысленного анализа урока английского языка. Решение этой проблемы позволит весьма ощутимо поднять уровень преподавания английского языка, особенно в средней школе, где, как правило, имеет место изучение основ англоязычного общения и закладывание базиса для дальнейшего совершенствования познания учащихся в английском языке. Рассмотрим вариант анализа урока языка, представляющийся достаточно эффективным.

В данном случае основу анализа положен типовой урок, содер­жащий все стандартные этапы: цели урока, органи­зационный момент, контроль домашнего задания, повторительные и подготовительные упражнения, введение нового учебного материала, контроль пони­мания, тренировочные задания, контроль усвоения. В зависимости от цели каждого данного урока число и порядок следования его компонентов могут ме­няться, поэтому анализ урока следует начать с уста­новления целей, которые поставил себе учитель.

Ана­лизируя ход урока, необходимо выделять следующие элементы:

1. Учебно-методические задачи урока: введение, закрепление, активизация англоязычного материала, итогово-контрольная работа.

2. Тематика содержания учебных материалов: текст, устная тема, упражнения, ситуации, методи­ческие приемы, языковой материал.

3. Оснащение урока: ТСО, наглядность, дидакти­ческие материалы, в том числе используемые компоненты учебно-методического комплекса.

4. Место урока в изучении темы (урок открывает, продолжает, завершает учебную тему...).

5. Целевая установка: ориентация на формиро­вание развития навыков и умений англоязычной речевой деятельности (аудирования, говорения — монологической, диалогической речи), чтения, письма; ориентация на овладение учащимися аспек­тами языка (произношением, лексикой, граммати­кой); комплексные цели урока (обучение общению на английском языке, обучение познавательной деятельности с использованием английского языка).

6. Воспитательные цели урока: нравственное, эстетическое, трудовое воспитание, воспитание циви­лизованной личности, культуры мышления, общения, чувств и поведения.

7. Общеобразовательные цели урока: познава­тельные, страноведческие, лингвострановедческие, развивающие; развитие лингвистического мышле­ния.

8. Соответствие целей урока его месту в изучении учебной темы, требованиям программы обучения английскому языку и учебного плана для данного класса.

9. Подготовка учебного помещения (кабинета английского языка) к занятию.

10. Подготовка учащихся к занятиям, оборудова­ние их рабочих мест.

11. Учебная атмосфера в классе (кабинете): переключение учащихся на предмет «английский язык»; использование материалов, рассказывающих о странах изучаемого языка (Великобритания, США, Австралия etc.); воспроизведение в пере­рыве в звукозаписи иноязычной речи; использова­ние других средств создания языковой среды; оформ­ление соответствующим образом классной доски; использование таблиц, визуальной наглядности к уроку и т. д.

12. Организационный момент: эффективность переключения учащихся на предмет «английский язык»; беседа учителя с учащимися на английском языке; вопросы учителя классу о готовности к работе; сообщение о характере (плане) работы на данном уроке; ориентирование учащихся на дости­жение практических (коммуникативных, познава­тельных) , воспитательных, общеобразовательных целей; речевая зарядка; установление контакта учите­ля с учащимися; использование микробеседы учите­ля с учащимися; применение других педагогических и методических приемов для создания в классе творческой, деловой, доброжелательной атмосферы; использование в ходе речевой разминки материалов по учебной теме урока и ориентирование речевой разминки на достижение целей урока.

13. Фонетическая зарядка: ориентация на дости­жение основных практических целей урока; подго­товка учащихся к работе с новым языковым мате­риалом; развитие фонетических навыков.

14. Домашнее задание: проверка задания на уро­ке, контроль его в ходе работы над новым учебным материалом; качество выполнения домашнего зада­ния; фиксирование случаев невыполнения задания до начала его проверки; комментирование учителем выполнения задания, использование форм его про­верки; способы компенсации недоработки на текущем (следующем) уроке; обеспечение формирования на­выков и умений; учет трудностей, возникающих у учащихся при выполнении домашнего задания; обобщение типичных ошибок; разъяснение причин, вызывающих эти ошибки; использование эффектив­ного способа их преодоления; исправление ошибок; атмосфера корректности и доброжелательности в хо­де проверки домашнего задания.

15. Введение нового материала: форма введения нового материала; использование индуктивного (дедуктивного) способа; использование доски, ТСО, материала учебника; использование предметной, изобразительной наглядности, истолкования, дефи­ниции, комментария, переноса, контекста, ситуации для семантизации нового материала; соответствие ступени обучения характеру языковых единиц, труд­ности вводимого материала, цели его усвоения; обеспечение овладения учащимися ориентировочной основой действий, усвоения знаний при объяснении нового языкового материала; контроль понимания новых языковых единиц; использование учащимися языковых единиц в контексте предложений.

16. Обеспечение усвоения нового языкового материала: использование языковых, условно-речевых и речевых упражнений для различных видов речевой деятельности; соблюдение рационального соотно­шения разных типов упражнений (языковых, услов­но-речевых и речевых), устных и письменных, про­граммированных и непрограммированных, проблем­ных и непроблемных; применение ТСО и изобрази­тельной наглядности.

17. Обучение аудированию: приемы, использо­ванные учителем для достижения поставленной це­ли; методическая обоснованность этапов работы с аудиотекстом; организация подготовки к восприя­тию текста (снятие языковых трудностей, обучение языковой догадке, антиципции; постановка целево­го задания, стимулирующего интерес к восприятию); использование магнитофона (проигрывателя); ра­циональное использование прослушивания; исполь­зование зрительной, изобразительной, картинной наглядности и языковых и смысловых опор; резуль­тат работы.

18. Обучение говорению: подбор речевого мате­риала, речевых ситуаций, диалога-образца, текста (устного, письменного), использование наглядности, ТСО; организация помощи учащимся и управление построением диалогических (монологических) выска­зываний; применение различных видов опор (плана, логико-синтаксической схемы, ключевых слов, за­чина и концовки и др.); эффективность игровых приемов и проблемных заданий, использованных учителем.

19. Обучение чтению: формирование навыков тех­ники чтения и умений понимать читаемое; использо­вание разнообразных приемов, заданий и упражне­ний на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах; правильность решения задачи каждого эта­па работы над текстом; применение рациональных методических приемов для контроля понимания (заданий найти правильный ответ на вопрос из ря­да данных, воспроизвести контекст на основе клю­чевых слов, озаглавить абзацы и т. д.); использова­ние контекста как базы для развития устной речи, целесообразность такого использования текста на данной ступени обучения; эффективность упражне­ний.

20. Обучение письму: правильность использова­ния приемов и заданий; в соответствии с целью обучения (письменного пересказа, сочинения, рас­ширения реплик в диалоге, написания письма, анно­тации; перевода, составления плана с последующим реферированием, выборки наиболее значимых пред­ложений, составления конспекта в процессе чтения на основе плана, тезисов, ключевых слов и слово­сочетаний).

21. Использование форм классной работы: соот­ношение фронтальной и групповой работы; работы в парах и индивидуальной; рациональность приме­нения разнообразных форм заданий; формы учебного взаимодействия (ученик — учитель, ученик — книга, ученик — магнитофон, ученик — диапозитив или ри­сунок, ученик — реалии страны изучаемого языка, ученик — ученик).

22. Средства учета, контроля и оценки: степень овладения учащимися англоязычным материалом, на­выками и умениями англоязычной речи; эффектив­ность вопросно-ответной работы, выполнения упраж­нений и заданий, тестирования, работы с рисун­ками, раздаточным материалом.

23. Задание к следующему уроку: контроль по­нимания задания; рекомендации к его выполнению, частичное выполнение его в классе с учащимися; включение разных видов речевой деятельности; пра­вильность соотношения между формальными, рецеп­тивными, репродуктивными и продуктивными видами заданий; закрепление усвоенного материала; под­готовка учащихся к следующему уроку.

24. Заключительный этап урока: беседа учителя с учащимися; ответы на вопросы, не входящие в план урока; развернутая оценка работы каждого учащегося; выставление оценок.

25. Соблюдение общедидактических принципов: сознательности, практической направленности, пере­хода от простого к сложному, от известного к неиз­вестному, от конкретного к абстрактному. Реали­зация методических принципов: коммуникативной направленности обучения англоязычной речи, устной основы (устного опережения), функциональности и др.

26. Индивидуализация обучения на уроке: ис­пользование нескольких видов презентации учебного материала одновременно, учет личностных интере­сов в выборе заданий, разного уровня подготовки и разной скорости усвоения нового материала при выборе заданий для разных групп учащихся; стимулирование дискуссии, обсуждения; примене­ние дифференцированных форм поощрения и пори­цания в зависимости от личностных характеристик учащихся.

27. Учитель и класс: общая атмосфера занятия (оптимистическая, активная, деловая, доброжела­тельная); контакт учителя с классом; уровень про­фессиональной подготовки учителя, владения мето­дикой обучения английскому языку; личные качест­ва учителя как педагога; выразительность речи учи­теля, тон, стилистическая корректность, отсутствие (наличие) языковых ошибок, тембр голоса.

28. Понимание классом (группой) целей выпол­няемых учебных действий; инициативность учащихся в общении с учителем, с соучениками; спонтанный характер вопросов, предложения о выборе учебных действий; предложение своих решений; высказыва­ние своих мнений; стремление пользоваться английским языком; отсутствие боязни допустить ошиб­ку; оценка учащимися учителя как специалиста, симпатия к учителю; высокая оценка мнения учи­теля; готовность выполнить учебные задания.

29. Использование родного (русского) языка в речи учителя и учащихся: использование учителем родного языка для разъяснения учащимся инструкции, когда, по его мнению, учащиеся не знают определенных слов и словосочетаний, а их употребление оправдано ситуа­цией; дублирование на родном языке своих наибо­лее сложных для понимания высказываний; постоян­ное использование английского языка как средства общения с учащимися; применение родного языка как основы мыслительной деятельности учащихся для того, чтобы побудить учащихся говорить только на английском языке; использование родного языка в целях экономной семантизации, для разъяснения наиболее трудного материала, истолкования реалий, иллюстрации и более доступного понимания сти­листических, фразеологических особенностей языка, решения сложных психолого-педагогических задач, оказания помощи учащимся в подготовке само­стоятельных высказываний, сопоставления резуль­тата ошибки в англоязычной речи, ее влияние на по­нимание в общении с аналогичной ошибкой в родной речи; дублирование своих высказываний на родном языке англоязычными; способы поощрения предпоч­тительного или постоянного использования учащи­мися английского языка; использование родного языка учащимися (постоянно или только тогда, ко­гда им не хватает необходимых языковых средств).

30. Рациональное использование времени на уро­ке: время говорения учителя и учащихся в минутах; время, затраченное на организационный момент, контроль домашнего задания, презентацию нового материала, его коррекцию, тренировочные задания, итоговый контроль, объяснение домашнего задания, заключительную часть урока; время говорения на родном и английском языках; соответствие распре­деления времени на уроке плану занятия.

1. Общая оценка урока.

### 4. Оборудование кабинета английского языка в средней школе

Данный обзор не будет полным, если не уделить внимания некоторым техническим аспектам методики обучения английскому языку. Естественно, что для успешного обучения, помимо всего прочего, должна иметься определенная база технических средств и рекомендации по их грамотному и эффективному использованию. В этом плане представляется целесообразным рассмотреть оптимальную организацию школьного кабинета английского языка.

Кабинет английского языка является учебным центром организации обучения и внеклассной работы учащихся по данному предмету. В нем проводятся уроки, организуется работа кружков, различные мероприятия в рамках внеклассной работы по английскому языку. Безусловно, внедрение любой методики обучения английскому языку невозможно без соответствующего правильного оформления кабинета.

При оформлении кабинета или языковой лабора­тории учитываются эстетические, гигиенические, эко­номические требования, а также требования научной организации труда учителей и учащихся. В кабинете (языковой лаборатории) находятся печатные, экранные и звуковые учебно-наглядные пособия, а также средства их применения.

К печатным пособиям относятся лекси­ческие и грамматические таблицы, тематические кар­тины, сюжетные рисунки, аппликационный материал, альбом рисунков и фотографий, наборы транскрип­ционных знаков (букв алфавита), карта стран английского языка, комплекты дидактических раздаточ­ных материалов и другие виды печатных пособий, эпифильмы, программированные пособия.

Звуковые пособия включают грамзаписи и записи на магнитной ленте, содержащие паузированные упражнения, тексты для аудирования, стихи, рассказы и песни стран английского языка, записи радиопередач, а также фонозаписи и диафильмы.

Экранные пособия должны быть представ­лены сериями диапозитивов и диафильмами, учеб­ными фильмами, кинофрагментами, кинокольцовками, транспарантами для кодоскопа.

Учебники английского языка выпуска­ются в комплекте с учебно-методическими пособиями (книгой для учителя, сериями грампластинок, таблиц и картин, аппликационным материалом, диафиль­мами, кинофрагментами и кинокольцовками). В кни­ге для учителя определено назначение всех этих посо­бий, их место в учебном процессе, последовательность и взаимосвязь приемов использования их на каждом определенном уроке.

В дополнение к учебно-методическим комплектам преподаватель готовит различные виды раздаточ­ных материалов для работы в условиях каби­нета, в том числе карточки для парной, индиви­дуальной и самостоятельной работы с описанием ситуаций для диалогов, монологов и других видов ра­бот: картинки или рисунки, подобранные к темам для индивидуального описания; таблицы с речевыми образцами для тренировки новой лексики и грамма­тики, карточки с текстами для чтения, подобранные с учетом индивидуальных знаний учащихся, папки с вырезками из газет и др., а также изотеку.

Неотъемлемой частью кабинета является книжный фонд. Он состоит из научно-методической литературы для учителя и литературы для учащихся. Это журналы и книги по методике преподавания английского языка, литература по общим вопросам психологии, педагогики, языкознания, различные ру­ководства по использованию средств обучения, программ по английскому языку, а также словари (двуязычные, фразеологические, специальные), вы­резки из газет, различные информационные и спра­вочные материалы о странах английского языка.

Литература для учащихся включает учебники, словари, книги для внеклассного чтения, пособия для кружковой внеклассной работы и фа­культативных занятий, переводы произведений пи­сателей стран английского языка. В кабинете английского языка должен быть список адаптирован­ной литературы, рекомендуемой для чтения. Ведение библиотеки можно поручить учащимся старших классов.

### Заключение

В заключение, подытоживая данный обзор, можно сказать, что, как видно из всей приведенной информации, коммуникативная методика обучения английскому языку представляется объективно наиболее эффективной из всех существующих, особенно, если речь идет об организации обучения в средней школе. На школьном уровне необходимо заложить основы владения английским языком именно как средством общения, что открывает возможность перейти от рассмотрения английского языка как объекта изучения к использованию его на практике как полезного инструмента. В частности, в случае успеха в этом направлении у учащихся будет возможность развивать свои познания в английском языке в дальнейшем в любом выбранном ими направлении, скажем, в плане изучения каких-либо специфических областей (к примеру, профессиональных терминологий, «технического» языка etc.). Таким образом, необходимо дальнейшее внедрение коммуникативной системы обучения и, возможно, ее постепенная модернизация в соответствии с меняющимися со временем реалиями современного мира.

**Список использованной литературы**

1. Маслыко Е.А. и др. «Настольная книга преподавателя иностранного языка». Минск, Вышэйшая школа, 2001.
2. Подласый И.П. «Педагогика» т.1,2. Москва, Владос, 2001.
3. Алешкина Н.П. «В Великобританию без переводчика: Учеб. Пособие». Москва, 1993.
4. Панов Е.М «Основы методики обучения иностранным языкам». Москва, 1997.
5. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. «Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе». Москва, Просвещение, 1988.
6. Ляховицкий М.В "Методика преподавания иностранных языков". Москва, "Высшая школа", 1981.
7. Maslyko E.A. “Communicative English for Intensive Learning”. Minsk, 1989, 240p.
8. Brumfit S., Johnson K. “The Communicative Approach to Language Teaching”. Oxford,

1981, 234p.

9. Widdowson H.G. “Teaching Language as Communication” Oxford, 1979, 273p.