НАСТОЛЬНАЯ КНИГА
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Е.И. Пассов
Н.Е. Кузовлева

Урок иностранного языка

МОСКВА, «ГЛОССА-ПРЕСС»
РОСТОВ-НА-ДОНУ, «ФЕНИКС»
2010

УДК 372.016:811.111
ББК 74.268.1
КТК 431
П19

Пассов Ефим И.
П19 **Урок иностранного языка** / Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. – Ростов н/Д : Феникс; М : Глосса-Пресс, 2010. – 640 с. – (Настольная книга преподавателя иностранного языка)
ISBN 978-5-222-15995-8 (Феникс)
ISBN 5-7651-0105-4 (Глосса-Пресс)

Данное пособие – не учебник и не полный курс методики, а только часть его, правда, та часть, сквозь которую «высвечиваются» почти все проблемы методики. С ними любой учитель сталкивается ежедневно, ибо урок есть некое их средоточие: любой компонент урока так или иначе (и теоретически, и практически) соотносится с проблемами методики.

Главная задача данного пособия – развить у учителя умение творчески планировать и проводить любые уроки на любом материале, в любых новых условиях.

УДК 372.016:811.111
ББК 74.268.1
Е.И.Пассов, Н.Е.Кузовлева
Урок иностранного языка

Компьютерная верстка Е.С. Асадчева
Дизайн обложки Ю.Д.Муратов

Подписано в печать 20.10.2009. Формат 60x90 1/16. Бумага офсетная.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 11,2. Тираж 5000 экз.
Заказ № 5271

ООО «Феникс»
344082, г. Ростов-на-Дону, пер. Халтуринский, 80
Тел. /факс (863) 261-89-50, 261-89-59

Издательство Глосса-Пресс
127521, Москва, 17 пр. Марьиной Рощи, д.1, оф. 9
Тел.: (495) 618-07-41, 8-915-187-73-57, e-mail: book@glossa.ru

Отпечатано с готовых диапозитивов в типографии ООО «КубаньПечать». 350059, г. Краснодар, ул. Уральская, 98/2.
Качество печати соответствует качеству предоставленных диапозитивов.

ISBN 978-5-222-15995-8 (Феникс)
ISBN 5-7651-0105-4 (Глосса-Пресс)

© ГЛОССА-ПРЕСС, 2009
© Е.И. Пассов,
Н.Е. Кузовлева, 2009

Слово к учителю!

Дорогой коллега! Раз уж вы взяли эту книгу в руки, то хотите знать, что̀ это за книга и зачем она нужна.

В наше время, когда выходят учебники со сценариями уроков и к тому же книги для учителя, где, казалось бы всё расписано, подстерегает соблазн не думать о написании планов уроков. Когда мы говорим «планы», мы имеем в виду не тот «муляж», который для успокоения нервов завуча ему показывается, а продумывание предстоящего урока: подходит ли он для конкретного класса, для вас лично, соотносится ли с вашим опытом и умениями. Согласитесь, что никогда, никакой урок не является «близнецом» другого. Когда вы входите в класс сегодня и сейчас, – это уже не тот класс и не те же ученики, что были вчера. Это как вхождение в реку: река та же, а вода другая.

И как бы хорошо авторы УМК ни расписывали свои сценарии, это – сценарии **их**, для класса **вообще**. Да, иногда мы пользуемся журналом «Здоровье», передачами и советами на медицинские темы, но, как правило, в серьёзных случаях обращаемся к врачу, т.е. к специалисту, который, как мы предполагаем (и как должно быть!), подойдёт индивидуально и творчески. А в нашем случае специалист – Вы сами. И ни книгой для учителя, ни журналом «ИЯШ» вам не обойтись.

Кроме того, в любом учебнике 20% (т.е. пятая часть!) уроков, так сказать, свободны, т.е. не спланированы. Что делать без «шпаргалки»? Выход один – овладеть методическим мастерством, в частности, мастерством построения и проведения урока.

Что для этого нужно? И мало, и много:

- знать, в чём заключается образовательный потенциал урока, т.е.как сделать так, чтобы ученик **познавал** и язык, и культуру, **развивал** при этом свои способности, **воспитывался** нравственно и **учился** общаться;
- уметь реализовывать принципы коммуникативного урока, т.е. уметь: **индивидуализировать** деятельность учеников, вызывать их **речемыслительную активность**, создавать **ситуации** общения, делать речевые высказывания **функциональными**, обеспечивать **новизну** и содержания, и форм, и организации урока;
- понимать, как из целенаправленности, целостности, динамики и связности урока складывается его **логика**;
- **уметь проводить уроки** формирования лексических навыков, уроки формирования грамматических навыков, уроки развития умения читать, развития умения общаться, развития умения высказываться, уроки на ранней и старшей ступени, нетрадиционные виды уроков (киноурок, проектный урок и т.п.);
- **уметь использовать** различные опоры, установки к упражнениям, контролировать успех учеников и оценивать их;
- уметь **анализировать** урок.

Разумеется, в данной книге вы не получите ответы на **все** вопросы, возникающие в связи с уроком. Разные вопросы освещены с разной полнотой, а к отдельным вопросам авторы возвращаются неоднократно, так как при живом, а не схоластическом описании урок не поддаётся чёткому расчленению. Он динамичен, изменчив по своей природе.

Казалось бы, писать об уроке просто: всегда под рукой масса живых примеров, всегда увлекательно заглянуть в сложный механизм урока, показать, как и чем прекрасен хороший урок и чем поучителен урок плохой. Но эта лёгкость иллюзорна. Ведь «урок – это педагогическое произведение» (Скаткин М.Н.), и иногда легче его создать, чем объяснить, как следует создавать.

Тем не менее объяснять надо. Учителю необходимо знать, на какой «рычаг» нажать, чтобы добиться желаемого результата. А для этого надо в совершенстве владеть механизмом урока, механизмом сложным и пока ещё не до конца познанным.

В целях наглядности в пособии представлены планы-образцы уроков различных видов. Они являются образцами не в силу своей эталонности, а в силу соответствия теоретическим положениям, как пример воплощения этих положений на практике.

Все планы даны и подробно комментируются на русском языке, что даёт возможность ознакомиться с ними учителю любого иностранного языка. Авторы хотели бы, чтобы учитель не копировал их (это приведёт лишь к ремесленничеству), а постиг принципы, что позволит использовать образцы творчески, применительно к любому учебнику.

В этом смысле важно заметить, что планы-образцы, хотя и соотносятся с конкретными классами, не являются прямой разработкой параграфов учебника, отдельные рекомендации могут даже не вписываться в систему того или иного УМК. Задачей пособия ни в коей мере не является дополнение, исправление или тем более противопоставление УМК какой-то другой концепции.

Главная задача данного пособия – развить у учителя умение творчески планировать и проводить любые уроки на любом материале, в любых новых условиях.

Именно в этих целях в пособии уделено определённое место тому, как **не** надо работать. Авторы считают, что если за отрицательным примером следует показ того, как надо было поступить в данном случае (а именно так сделано в пособии), то подобная критика лишь способствует пробуждению учительской мысли и желания критически подойти к оценке своей работы.

Не секрет, что среди начинающих учителей есть такие, которые считают тщательное, кропотливое и всесто-

ронне продуманное планирование урока выдумкой педантов от методики и уповают на вдохновение. Один из авторов сам в начале своей учительской деятельности исповедовал подобные взгляды. Поэтому замысел этой книги возник как желание предупредить неизбежные ошибки молодого учителя на этом пути и избавить его от неверных шагов[1]. Опытному же педагогу, у которого уже сложилась своя система работы, пособие поможет расширить методический кругозор, освежить свои знания и, возможно, пополнить свой арсенал новыми приёмами.

Что касается студентов, будущих учителей, то эта книга может оказаться весьма полезной на семинарах по методике и особенно в период педагогической практики.

Как известно, есть, к сожалению, ещё одна категория людей, ведущих уроки ИЯ – так называемые «неспециалисты», т.е. люди знающие язык, но никогда не изучавшие методики. Более тщательное изучение данного пособия этой категорией лиц также сможет в определённой степени заполнить многие проблемы в их методической культуре.

В любом случае следует помнить, что данное пособие – не учебник и не полный курс методики, а только часть его, правда, та часть, сквозь которую «высвечиваются» почти все проблемы методики. С ними любой учитель сталкивается ежедневно, ибо урок есть некое их средоточие: любой компонент урока так или иначе (и теоретически, и практически) соотносится с проблемами методики. По сути дела, через призму урока можно описать и показать всю методическую культуру. Но такую задачу авторы перед собой не ставили.

А насколько они решили поставленные задачи, – решать вам, уважаемые коллеги. Желаем успеха!

[1] Ещё в 1971 и 1979 годах вышли «Беседы об уроке иностранного языка». Потом вышел «Урок иностранного языка» (Минск,1982), затем он же в переводе на латышский язык (Рига, 1985). Затем книга дважды издавалась «Просвещением»(1985, 1991) в серии «Библиотека учителя иностранного языка».

Глава I
Образовательный потенциал урока ИЯ

В самом деле: что можем мы предложить ученику на уроке и что он имеет возможность «взять»? Задумывались ли вы, уважаемый коллега, когда-нибудь над таким вопросом? В любом случае мы предлагаем вам наш ответ, который вы сравните со своим и сделаете выводы для себя. Только одна просьба: не торопитесь с выводами, не дочитав все пять параграфов этой главы до конца.

А для начала обратите внимание на то, что мы говорим об **«образовательном** потенциале», а значит, об образовании, а не обучении.

Не странно ли? Мы так привыкли к выражениям «обучать языку», «обучение иностранным языкам», «задача учителя – обучить...» и т.п., что и не представляем себе, как же иначе. И зачем?

Правда, слово «образование» тоже иногда вспоминают, когда надо поговорить о высоком, о цели, например: «Главной целью является формирование коммуникативной компетенции, а в процессе её достижения реализуются развивающие, воспитательные и образовательные цели». Знакомо? Конечно. Так вот, спрашивается: а развивающие и воспитательные – это не образовательные? Но главное в другом: такая формулировка цели похожа на лозунг: сколько бы мы ни твердили, что обучение связано (неразрывно, немыслимо без и т.д.) с развитием и воспитанием, толку от этих заклинаний не будет. Во-первых, потому что за развивающие, воспитательные, образовательные цели с учителя никак не спросить: ни у кого даже язык не повернётся в чём-то обвинить учителя, если у него «главная» цель достигнута. Во-вторых, скорее у учителя больше оснований спросить с составителей пособий,

почему, провозглашая другие цели, они не заложили в учебник никаких (почти!) средств для их достижения.

Такова магия слов: когда мы говорим, что мы **обучаем**, мы невольно имеем в виду «сообщение знаний и формирование навыков» (назовите это хоть компетенцией, хоть ещё как-то); обучаем чему? **Языку**.

Следовательно, словам, грамматике, способам выражения мысли и т.п. Хотим мы того или нет, цель в этом случае сводится к так называемым **практическим** умениям – говорить, читать, писать, аудировать. Но разве развитие человека и его воспитание менее практично? Знания забываются, умения слабеют, а развитые способности и нравственные качества – остаются на всю жизнь, составляя основу всей деятельности человека.

И ещё один аргумент. Когда «учитель обучает ученика», кто является действующим лицом или, говоря научно, субъектом деятельности? **Учитель**. А кто должен быть субъектом **учебной** деятельности? **Ученик**. Ведь учится-то он! А выходит, что он – объект, т.е. он «подвергается обучению».

Короче говоря, мы предлагаем:

использовать вместо термина
«обучение иностранным языкам» –
«ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ».

Что это даст? Что получает человек, когда он получает образование? Он:

1. познаёт что-то,
2. развивается,
3. воспитывается,
4. учится чему-либо.

Таким образом, у образования четыре аспекта.

Схема 1

ОБРАЗОВАНИЕ			
Познавательный аспект	Развивающий аспект	Воспитательный аспект	Учебный аспект

Важно: все четыре аспекта не отделены друг от друга, не самостоятельны, а взаимосвязаны, взаимообусловлены, синтезированы в одно единое целое, которое и называется «образование». Оно как продукт **образовано** из результатов познания, развития, воспитания и учения (учения! Когда ученик **сам** учится, а не его обучают).

Применительно к **иноязычному** образованию наша схема будет выглядеть так:

Схема 2

ОБРАЗОВАНИЕ			
Познавательный аспект	Развивающий аспект	Воспитательный аспект	Учебный аспект
Познание культуры народа, включая его язык как неотъемлемый компонент этой культуры в её диалоге с родной культурой.	Развитие способностей к овладению и осуществлению речевой деятельности, общения, учебной и других видов деятельности человека.	Формирование нравственных качеств человека духовного, человека культуры: интернационализм, гуманизм, патриотизм, этическая культура, эстетическая культура и др.	Овладение умениями говорить, аудировать, читать и писать как средствами общения.

Обратите внимание на стрелки внизу схемы: они ярко демонстрируют абсолютную взаимосвязь и взаимозависимость всех аспектов, о чём мы говорили выше. Например, чем больше, глубже, и осознаннее ученик познаёт культуру народа, языком которого он овладевает, тем ус-

пешнее он развивается, тем выше уровень его нравственных качеств, тем более свободно он овладевает и всеми видами речевой деятельности. Аналогична и обратная зависимость. Так что, если принять термин «иноязычное образование» вместо «обучения ИЯ», мы не только ничего не проиграем, но многое выиграем.

Особенно с точки зрения построения и проведения урока: сразу становится очевидным его мощный **образовательный потенциал** и возможности его реализации. Забегая вперёд, констатируем, что это становится реальным, как только

в плане каждого урока обязательно
формулируются все четыре задачи –
познавательная, развивающая,
воспитательная и учебная.

Конкретно о них – далее.

А теперь переходим к более подробному описанию потенциала каждого из четырёх аспектов иноязычного образования.

§ 1. Познавательный потенциал урока

Есть два главных объекта в содержании урока, которые ученик должен иметь возможность познавать: **язык** и **культура**. Так принято обозначать эти два явления – через «и». Причём, именно в таком порядке: сначала «язык», потом «культура». Как будто язык – основа, а культура – дополнение (вроде как еда и пищевая добавка). Ничего удивительного здесь нет: в сторону культуросообразного подхода методика двигалась неспешно. Осознание того, что без культуры владение языком ущербно, пришло не так давно. Старшее поколение учителей, вероятно, ещё помнит учебники, в которых можно было найти лишь очень скупые страноведческие реалии.

Теперь – картина иная: количественно культура представлена обильно. Но раздельное проживание «языка» и

«культуры» под крышей учебника – осталось. И это плохо. Не потому, что кому-то не нравится, а потому, что противоречит естеству, природе этих «двух» явлений.

«Язык» и «Культура» –
нерасторжимое, духовное единство.

Если бы такое слово существовало, мы бы сказали – «языкультура». Конечно, лингвисты могут изучать отдельно язык, а культурологи – культуру. Но мы говорим сейчас о другой науке – о методике, которая изучает процесс иноязычного образования, процесс, где овладение одним без другого немыслимо, бессмысленно, непродуктивно. Кроме того, закономерности становления человека как homo sapiens (разумного) и homo loquens (говорящего) показали, что **ведущим** в этой паре является культура. Это она делает человека Человеком. Конечно, с помощью Языка, этого изумительного, сложнейшего и тончайшего инструмента. Но суть – кроется в культуре: содержанием мира нашего бытия является она – её величество Культура. И самое интересное заключается в том, что

содержанием образования
(не обучения!)
тоже является культура.

Это в обучении содержанием служат «знания, навыки и умения» (или компетенции). А в образовании – только культура[1].

Есть множество определений понятия «культура». Вероятно, самым подходящим для образовательных целей является **понимание культуры как системы духовных ценностей**, воплощённых или не воплощённых материально, которые созданы и накоплены народом, обществом во всех сферах бытия – от быта до философии. Среди этих ценностей есть те, которые могут быть устаревшими и принадлежать истории или признаны сейчас и определять чувство единения, принадлежности к нации.

[1] О ней мы ещё поговорим в § 5 этой главы.

Для русского человека такими ценностями являются: та самая первая его кукла (скажем, матрёшка), звуки родной речи, Кремль и Собор Василия Блаженного, Баба-Яга и Василиса Прекрасная, блины на масленицу, облик родного города, поле в васильках и ромашках, стихи Пушкина, космонавт Гагарин, учёные Павлов и Менделеев, родные поговорки как житейская мудрость народа и т.п.

Для англичанина ценностями служат другие факты культуры: славные страницы героической истории Британии, лорд Нельсон, Уинстон Черчилль, Вильям Шекспир, Биг Бен, Королевские скачки в Эскоте, футбол, легендарный вересковый мёд, король Артур и рыцари Круглого стола, традиционный английский завтрак, английский чай и т.д.

Иным будет перечень ценностей для американца: американский флаг, статуя Свободы, песня «America the Beautiful», Франклин Рузвельт, Луи Армстронг, индейка и семейный обед в День Благодарения, герой американского фольклора Пол Баньян, Микки Маус и др.

Для немца ценны такие факты культуры, как Бундестаг, Брандербургские ворота, Александр-платц, замок Людвига II, Кёльнский собор, Дрезденская галерея, Бетховен, Борис Беккер и Михаэль Шумахер, мейсенский фарфор, баварское пиво, немецкая педантичность и многое-многое другое.

Именно эти «факты культуры» заполняют пространство, в котором проходит процесс социализации человека (заметим: **первичной** социализации, когда он становится «носителем культуры», а не обладателем «страноведческой компетенции»). Именно эти «факты культуры» становятся для человека ценностью, т.е. приобретают социальное, человеческое и культурное значение, становятся ориентирами деятельности и поведения, связываются с познавательными и волевыми аспектами его индивидуальности, определяют его мотивацию, его мировоззрение и нравственные убеждения, становятся основой формирования его личности, а значит, и духовной свободы и развития творческих сил и способностей человека. Поэтому культуру и составляющие её ценности следует рассматривать как почву, на которой произрастает человек, как воздух, которым он дышит. Когда нет благодатной почвы и воздуха, человек хиреет и гибнет или живёт, но бездуховно, в бескультурье. Так происходит в процессе овладения **родным** языком.

На уроке ИЯ мы не можем (и не должны!) повторять этот процесс. Но мы обязаны использовать культуросообразный принцип (иначе: то, что «придумала» природа), благодаря которому происходит становление **человека духовного.** Запомним:

Цель образования (не обучения!) – формирование человека духовного.

А эту цель можно достичь при одном условии – организовать образование так, чтобы учащийся овладевал культурой. В этом и заключается огромный потенциал образования. Учение (не обучение!) – только один аспект образования.

Образование – это становление человека путём вхождения его в культуру (в Мир Культуры); благодаря её присвоению, он становится не просто знающим, компетентным, умеющим и т.п., а культурным, нравственным, духовным.

А что язык? В чём же его роль и каково его место в иноязычном образовании? Как он соотносится с культурой?

Уникальность языка как явления, универсальность средств выражения любых мыслей и отношений к миру также свидетельствуют о его мощном образовательном потенциале, способном (если его использовать), влиять на становление Человека. Вдумайтесь в функции языка:

– он средство познания и орудие мышления;
– он хранитель и выразитель национальной культуры;
– он средство общения;
– он инструмент развития и воспитания.

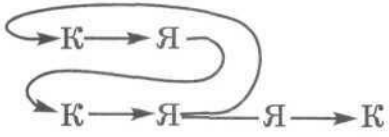
Сравните эти функции с функциями культуры, и вы легко заметите «семейное родство» языка и культуры. Более того, можно смело сказать, что они – «близнецы-братья». Не будем гадать, «кто более матери-истории ценен» (как сказал поэт); подумаем лучше о том, как нам их совместить в процессе иноязычного образования, на уроке.

А выход, оказывается, довольно прост. Следует принять за аксиому, что:

– существует только одно содержание образования – культура (факты культуры народа, специально отобранные и организованные в систему);

– язык есть неотъемлемая «часть» культуры (любые факты языка, например: Present Perfect, Continious, Posessive Case, степени сравнения прилагательных или множественное число существительных – суть факты **культуры**). И усваивать эти факты языка надо как факты культуры.

Поэтому мы предлагаем такой путь организации усвоения материала на уроке, который можно изобразить формулой:



Она читается так: **культура через язык, язык через культуру.** Или точнее: «присвоение факта культуры в процессе использования языка (видов речевой деятельности как средств общения) и овладение языком (видами речевой деятельности как средствами общения) на основе присвоения факта культуры». Эта формула бесконечна, как бесконечно само образование. Она определяет совершенно новую технологию образовательного процесса, которая будет представлена далее[1].

[1] См. гл.V.

Наконец, о содержании познавательного аспекта и о средствах, которыми это содержание задаётся.

1. *Реальная действительность, представленная предметно:* на фотоснимках, иллюстрациях, плакатах, схемах, слайдах, рисунках, символике, документальных диафильмах и кинофильмах, на компьютере. Естественно, что она должна быть представлена полным набором фактов иностранной культуры из всех сфер жизни. Напомним: применительно к культуре русского народа это могут, например, быть: Большой театр в Москве, памятник Петру I в Санкт-Петербурге, фонтаны Петергофа, усадьба Л. Толстого в Ясной Поляне, ансамбль деревянного зодчества в Кижах, традиционный костюм донских казаков, былинные русские богатыри и т.п. Соответственно, в английской, немецкой и других культурах будут представлены аналогичные факты.

2. *Реальная действительность, представленная предметно-вербально:* программы ТВ и радио, билеты (в театр, кино, на поезд и т.п.), этикетки товаров, формуляры, анкеты, меню, ценники, предписания, проспекты, объявления и т.п., используемые в качестве учебных текстов.

3. *Изобразительное искусство:* репродукции художественных картин, плакатов, скульптур, натюрмортов, офортов и других произведений искусства, составляющих национальное достояние народа.

4. *Художественная литература,* играющая особую роль среди источников культуроведеской информации. Способ постижения действительности, заложенной в художественной литературе, убеждений и жизненных ценностей, является стимулом мышления и поведения, охватывает реальность наиболее полно, комплексно и эмоционально. Особенно важно использование художественной литературы для иллюстрации традиций, обычаев, образа жизни народа . Художественная литература в качестве источника культуроведческой информации

способствует расширению и углублению фоновых знаний, что в конечном итоге побуждает к чтению произведений и к лучшему пониманию их. С методической точки зрения использование художественной литературы является важным для реализации связи чтения и говорения.

5. *Справочно-энциклопедическая и научная литература, комментарии к фактам культуры* (например, схема метро, путеводители, карты, планы городов и т.п.).

6. *Средства массовой информации* (теле и радио передачи, газеты, журналы) как источник актуальной оперативной информации.

7. *Учебные разговорные тексты*, т.е. аутентичные тексты-высказывания носителей языка о своей культуре, об отдельных фактах культуры и отношении к ним, которые демонстрируют и помогают понять менталитет народа.

8. *Общение с **учителем как ретранслятором и интерпретатором культуры другого народа***, что абсолютно незаменимо для духовного (нравственного) совершенствования учащихся на базе другой культуры в её диалоге с родной. **Этому служит учительская этика образовательного процесса!** Сравнение людей и стран в различных исторических условиях, выявление общего и специфического в них способствует воспитанию двух важнейших качеств человека духовного – патриотизма и интернационализма. Сравнение требует «действующих» знаний, проявления собственного мнения, собственной активной жизненной позиции по любому вопросу, что, в свою очередь, стимулирует стремление постоянно увеличивать и углублять объём знаний как о собственной стране, так и о других странах.

9. Иностранный язык как неотъемлемый компонент культуры, её аккумулятор, носитель и выразитель:

1) знания о строе (системе) языка, которые используются в процессе овладения им (точнее, речевыми умениями) в виде:

а) правил-инструкций,

б) пояснений,

в) структурных и функциональных обобщений,

г) сформулированных закономерностей;

2) знания о функциях языка (речевых умениях) как средстве общения;

3) знания о нормах речевых отношений (об этикете);

4) знания, называемые фоновыми (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров), которыми располагают все члены данной национально-культурной языковой общности и которые потенциально заложены в топонимике, именах собственных, пословицах, афоризмах, фразеологизмах, крылатых словах, девизах, лозунгах, безэквивалентной лексике, названиях предметов и явлений традиционного и нового быта (реалиях), понятиях, отражающих явления общественного характера и т.п.; 5) знания о невербальных средствах общения;

6) знания о статусе, истории и развитии языка, его роли в мире, взаимоотношении с родным и другими языками.

Все эти знания должны, во-первых, быть необходимыми для сознательного овладения речевыми единицами (учебный аспект), во-вторых, использоваться в качестве одного из моментов развития (развивающий аспект) и воспитания (воспитательный аспект) и, в-третьих, способствовать решению образовательных задач – расширять лингвистический кругозор учащихся. Можно утверждать, что **содержание познавательного аспекта в целом определяется задачами развивающего, воспитательного и учебного аспектов.**

§2. Развивающий потенциал урока ИЯ

Лозунг о развитии личности учащегося, который авторы пособий по методике бросают в учительские массы, не работает. Вы когда-нибудь видели учителя, который в качестве одной из задач урока ставил бы развитие конкретной способности и предлагал учащимся специальные упражнения для этого? Если да, то считайте, что вы видели «снежного человека». Если серьёзно, то важнее понять, почему такое происходит. А всё потому, что лозунги и призывы может быть и хороши в политике (там привыкли к пустым, обманным словам), но в образовании они (лозунги) не действенны по определению. Здесь нужны два условия:

1. чёткое определение конкретных объектов развития и
2. наличие адекватных средств развития (специальных упражнений, заданий).

Ни того, ни другого в учебниках, как правило, нет. Как можно требовать от учителя каких-то успехов на этом поприще? Сам, что ли, учитель будет придумывать такие упражнения? Когда ему это делать? Да и не его это работа! К тому же, насколько нам известно, в курсе методики в вузе даже раздела такого специального нет. О каком использовании развивающего потенциала урока может идти речь?

Но мы не имеем права не делать этого!

По крайней мере, по двум причинам:

1. без развития (целенаправленного и системного!) образование как таковое теряет едва ли не половину своей значимости для **всей** жизнедеятельности человека (а не только для самого образовательного процесса или, в частности, для овладения ИЯ);
2. трудно назвать другую образовательную дисциплину, которая предоставляла бы такие же возможности для развития человека, какие предоставляет процесс овладения языком, тем более если это не «обучение ИЯ», а «иноязычное образование». Упускать эти возможности – преступление перед теми, за кого мы в ответе. Каковы эти возможности и что надо сделать, чтобы ученик их получил?

Как известно, иностранный язык объективно является **общественной** ценностью; включение его в школьную программу – социальный заказ общества. И именно в этой ценности иностранного языка мы убеждаем учащихся. Но **субъективно** для большинства из них иностранный язык – ценность потенциальная, а не реальная. Учащиеся очень плохо осознают, почти не чувствуют и не видят, **что даёт (может дать) сам процесс овладения иностранным языком им лично.** Учить в таких «антимотивационных» условиях малоэффективно, да и безнравственно. Указанное противоречие лишает процесс образования главного – **смысла** деятельности ученика, его **личной** ориентированности на цель, что только и может позволить ему ответить себе на вопрос «зачем учить?» Ведь личностный смысл есть «отношение мотива к цели» (*А.Н. Леонтьев*). Но если цель задаётся кем-то извне, а мотива по разным причинам не возникает, то нет и смысла. В таких условиях вместо ученика-субъекта учебной деятельности появляется **ученик-объект, который «подвергается обучению».**

В чём же ученик сможет увидеть для себя личностный смысл? Что получит каждый ученик как индивидуальность, если и методика, и учитель окажутся на высоте?

1) Ученик почувствует, что вся система работы **ориентирована** на **его личность** и строится таким образом, что непосредственная деятельность ученика, его опыт, мировоззрение, учебные и внеучебные интересы и склонности, его чувства не остаются за порогом школы, а учитываются при организации общения на уроке. Ведь при коммуникативном иноязычном образовании содержание строится не на «прохождении учебных тем», изучении готовых текстов, а на обсуждении актуальных жизненных

проблем. При этом ученики получают возможность обсуждать свои собственные дела и поступки, текущие события из жизни класса, школы, города, страны, планеты, учатся высказывать своё отношение к происходящему, обосновывать и отстаивать собственное мнение. Коммуникативная технология, предлагаемая нами, располагает (как никакая другая) специальными средствами учёта и использования всех сторон индивидуальности учащегося, чего он не сможет не увидеть и не почувствовать.

2) Ученик почувствует, что всё общение не только ориентировано на личность, но и строится на уважении к ней. Поскольку проблемы как таковые не имеют однозначного решения, то участники их обсуждения – **учитель и ученики – как речевые партнёры равноправны**: мнение ученика столь же уважаемо, как и мнение учителя. Свобода выражения этого мнения, уважение к нему, отсутствие навязывания и свободный выбор позиции благотворно сказываются сначала на психологическом климате в целом и комфортности каждого, а затем и на формировании демократических отношений как ценности.

3) Ученик сможет убедиться в том, что **уроки иностранного языка это уроки общения**. Учащиеся осваивают технику общения, овладевают речевым этикетом, стратегией и тактикой парного и группового общения, учатся решать различные коммуникативные задачи, быть речевыми партнёрами. Следовательно, создаются условия для повышения уровня культуры общения каждого ученика. И если это сказывается на его личных успехах (а иначе и не должно быть), то культура общения, само общение с учителем и одноклассниками становится его личной ценностью. Появляется мотив, который «сдвигается на цель» (*А.Н. Леонтьев*), т.е. на общую цель овладения иноязычной культурой. Со временем учащийся начнёт и в жизни видеть зависимость успехов от культуры человеческих отношений, особенно, если учитель поможет ему осознать, что именно умение общаться лежит в основе орга-

низации производства и общественных отношений, сферы управления и сферы обслуживания, в основе всех форм деятельности, включая семейные отношения.

4) Овладевая новым средством общения, **ученик впервые откроет для себя, а затем и получит непосредственный доступ к культурным ценностям новой для него страны.** Каждая порция подлежащего овладению материала подаётся как **факт культуры другого народа**, будь это какое-то явление, событие, книга, достопримечательность или пословица, речевой образец, сложное слово, необычный звук и т.п. Это **принципиально иная** стратегия, позволяющая в полную силу «работать» одному из важнейших мотивогенных принципов – принципу новизны. Именно новизна самого факта культуры, способ его подачи, соответствующая технология работы, «вычерпывающая» весь познавательный, развивающий и воспитательный его потенциал, служат мощными факторами возникновения и поддержания личностного смысла учащегося.

5) Принципиально важно для учащегося, что процесс иноязычного образования заставит ученика находиться как бы в двух сопряжённых плоскостях, точнее, в диалоге двух миров – мира иностранной и мира родной культуры. Это важно потому, что **формирование человека культуры, человека духовного всегда проходит благодаря диалогу культур – родной и иностранной.** «Только тогда, когда разбужена, развита, культурно исходная речевая восприимчивость к иноязычию и инокультурности, только тогда культуры и диалог между ними смогут быть действительно культурно освоены, осмыслены, творчески восприняты человеком, мыслящим на родном языке» (*В.С. Библер*). Если иностранный язык усваивается более успешно при условии более высокого уровня владения родным языком, то логично предположить, что **вхождение в мир иностранной культуры может в высшей степени способствовать развитию личности ученика как субъекта родной культуры.**

Речь идёт не только (и не столько) о том, что провозглашается традиционно: овладевая иностранным языком человек лучше понимает особенности родного языка, глубже осознаёт способы выражения мысли на родном языке, что способствует **расширению его филологического кругозора**. Более важно другое: овладевая иностранным языком как неотъемлемой частью иностранной культуры в её диалоге с культурой родной, учащийся осознаёт последнюю (говоря словами *В.С. Библера*), как «органичную грань Европейской культуры», «воспринимает свою культуру как особый голос европейской всеобщности... Ведь наш ученик будет мыслить и понимать иные культуры на своём языке... Только тогда возможно усвоение диалога культур как диалога, значимого в собственном мышлении, в собственном бытии».

Предлагаемая в данной книге методика легко убедит учителя в том, что **она представляет уникальный шанс для развития учащихся как субъектов родной культуры.** Значимость этого как для самого учащегося, так и для общества трудно переоценить.

6) Путь к личностному смыслу деятельности учащегося лежит и через **удовлетворение его разнообразных интересов.** Методика коммуникативного иноязычного образования затрагивает в содержательном плане все сферы жизни, все области действительности, подаваемые **через призму проблем и предметов обсуждения** в ситуациях деятельностных и нравственных отношений. Таким образом, учащийся **вторично проходит всеохватную школу жизни**, где он находит то, что соответствует его личным интересам, будь то интересы, связанные с его хобби или его будущей профессией. **«Школу жизни» не следует понимать как вторичную социализацию,** когда ученик, якобы, присваивает иностранную культуру и становится её субъектом. Программа, по крайней мере школьная, не может и не должна ставить такой цели, хотя бы потому, что она нереальна. Речь идёт лишь о том, что обсуждение нравственных проблем, если это делается умело и обеспечено чёткой этической позицией учителя, создаёт возможность влиять на становление ученика как индивидуальности.

7) Ученик постепенно осознает (а учитель поможет ему в этом), что **вся работа спроецирована и на более отдалённые результаты**, которые не быстро сказываются на возникновении личностного смысла в учебной деятельности. Таковы, например, результаты **развития мышления, культуры умственного труда** и др. Развитие мышления осуществляется, главным образом, **за счёт решения постоянно усложняющихся речемыслительных задач разного уровня проблемности**, отражающих содержание процесса общения; активно развивается познавательная и коммуникативная функции мышления, развиваются мыслительные операции, способности, психические функции и многое другое.

8) Ученик чувствует, что выполняемые им задания **вносят заметный вклад в культуру умственного труда.** У него развиваются такие специфические умения, как умение пользоваться словарями, справочниками, памятками по рациональному выполнению учебных заданий. Всё это учит работать самостоятельно, создаёт предпосылки для развития потребности в самообразовании.

9) Ученик поймёт, что **овладение иноязычным образованием – это труд**, умственный и физический, систематический и упорный. Активно работая на уроке, регулярно и добросовестно выполняя домашние задания, учащийся выработает у себя привычку трудиться, что трудно переоценить.

Давайте теперь подумаем о том, всегда ли процесс «обучения иностранному языку» даёт ученику все указанные выше возможности? Если будем честными, то ответим скорее всего отрицательно. Следовательно, субъективно ИЯ для ученика остаётся лишь потенциальной, но не реальной, не актуальной ценностью. Поэтому нет ни творчества, ни хотения, как элементов культуры.

Всё это касается, так сказать, общего развития, которое, как вы заметили, тесно связано с воспитанием.

А теперь – более конкретно. Что же должно служить объектами развития? Или по-другому: **что составляет развивающие задачи урока?**

Основываясь на цели развивающего аспекта (развивать то, что играет наиболее важную роль для процессов познания, воспитания и учения), а также на сущности процесса развития человека, логично будет считать, что **объектами развития должны быть способности**, которые позволили бы осуществлять успешное функционирование познавательной, эмоционально-оценочной и деятельностно-преобразующей сфер деятельности учащегося. Почему способности? Потому что именно способности могут развиваться из имеющихся у индивида задатков, и развиваться они могут только в деятельности. Потому что развитие личности – это раскрытие и реализация способностей. Развитие способностей в **образовательной** деятельности благотворно скажется не только на ней самой, но и заложит основы для самообразования человека и его последующей жизнедеятельности в целом.

Представим перечень основных способностей.

1. Способности к познавательной деятельности.

а) к осмысленности восприятия (через контекст иной культуры, иного вербального выражения);

б) к распределению внимания (в упражнениях, где необходимо удерживать одновременно несколько единиц);

в) к переключению внимания (в упражнениях, где необходимо сосредоточиться поочерёдно на разных видах деятельности);

г) к увеличению объёма внимания (путём постепенного увеличения воспринимаемых речевых единиц);

д) к слуховой дифференциации (фонематический слух);

е) к зрительной дифференциации (механизм чтения);

ж) к заполнению вербального материала (с опорой на индивидуальный тип памяти – логический, образный, эмоциональный);

з) к непроизвольному запоминанию.

и) к антиципации (предвосхищению, упреждению) структуры фразы, текста;

к) к антиципации содержания высказывания, текста;

л) к догадке на основе словообразования, контекста, чувства языка, интуиции;

м) к узнаванию речевых единиц (зрительно и аудитивно);

н) к анализу и синтезу (для этого ИЯ – уникальный «тренажёр»);

о) к сравнению, сопоставлению речевых единиц, их форм и значения;

п) к абстрагированию и обобщению как к важнейшим операциям овладения грамматическими формами;

р) к логическому изложению содержания высказывания;

с) к формулированию понятий;

т) к формулированию выводов из прочитанного, услышанного или сказанного;

у) к планированию своего высказывания;

ф) к стратегии и тактике общения;

х) к воображению. Овладение иноязычной лультурой напрямую может обеспечивать развитие этого уникального человеческого дара, поскольку, познавая чужую культуру, ученик создаёт свою собственную модель этой культуры.

2. Способности к эмоционально-оценочной деятельности.

Можно подумать, что эти способности могут быть перенесены из родной речи. Конечно, до какой-то степени это возможно. Но опыт показывает, что требуется целенаправленное их развитие. Таковыми являются способности:

а) к выражению различных чувств – радости, обиды, гордости, дружбы, неприятия и т. п.;

б) к выражению различных эмоциональных состояний и через это – к развитию эмоциональности в целом;

в) к эмпатии (сочувствию);

г) к коммуникабельности как явному или неявному выражению своего отношения к людям;

д) к выражению различных видов оценки (объяснение, одобрение, определение) фактов, событий, мнений, текстов и др.;

е) к оценке своих высказываний, действий, успехов, неудач и т. п.;

ж) к целеустремлённой работе для достижения целей;

з) к самостоятельному труду;

и) к волевым усилиям, когда того требует ситуация.

3. Способности, необходимые для функционирования деятельностно-преобразующей сферы.

Это те способности, которые проявляются в соответствующих действиях учащихся. Все эти способности полезно условно разделить на две группы: способности осуществлять **репродуктивные** речевые действия и способности осуществлять **продуктивные** речевые действия.

1) *Способности осуществлять* репродуктивные *речевые действия* (они условно соотносятся с формированием речевых навыков). Это способности:

а) к вызову (припоминанию) слова;

б) к вызову речевого образца;

в) к номинации (называнию предмета);

г) к имитации речевой единицы любого объёма;

д) к подстановке лексических единиц в речевой образец;

е) к дискурсивному осознанию правил-инструкций, схем, памяток.

2) *Способности осуществлять* продуктивные *речевые действия* (они условно соотносятся с развитием речевого умения). Это способности:

а) к конструированию речевых единиц любого уровня – словосочетаний, фраз, сверхфразовых единств, текстов;

б) к трансформации речевых единиц тех же уровней;

в) к комбинированию речевых единиц более высокого уровня из единиц более низких уровней;

г) к выбору (подбору) выражений, адекватных ситуаций и цели общения;

д) к вербализации, т. е. словесному воплощению (передаче) увиденного;

е) к импровизации.

Что касается упражнений для их развития, то они будут представлены в данном пособии в соответствующих местах.

§3. Воспитательный потенциал урока ИЯ

Для начала – пара мыслей по поводу.

Мысль первая – гражданская. Вы знаете, когда размышляешь о воспитательном потенциале урока ИЯ, то начинаешь понимать, что он огромен, неохватен и неподъёмен. На эту мысль наводит всё разрастающаяся на теле человечества как раковая опухоль – ксенофобия: то там, то здесь возникающие этнические конфликты, зверские убийства «неверных», фашиствующие юнцы с их призывами к очищению России от иноверцев, отвержение и оскорбление национального достоинства русских в известных странах. Ольстер, Баски, Курды, Чечня, Косово... – далее везде? Мы не идеалисты и понимаем свои скромные возможности. Но так ли уж они скромны? Разве иноязычное образование не может внести свою лепту в борьбу с ксенофобией? Не только может, но и обязано. Оно по своей сути антиксенофобийно. Что бы вы, например, подумали об учителе, у которого... страшно сказать!.. ученики слабо овладели языком, но зато **все** были бы воспитаны как убеждённые интернационалисты? Мы бы сказали: «Молодец!» И наградили бы орденом «Дружбы народов». Но орден куда-то подевался...

Конечно, всё это преувеличение. Конечно, мы не призываем делать одно за счёт другого. Мы лишь подчёркиваем жизненную важность в нашем обществе людей, вос-

питанных в духе диалога культур[1]. И формирование людей с таким гуманистическим мировоззрением находится в наших с вами руках, уважаемый коллега. Чем больше учителей иноязычного образования станут на этот путь, тем скорее (со временем, лет через 20-30) атмосфера в нашем обществе станет нравственной.

Мысль вторая – лингвистическая. Вглядимся в слово «вос-питать». Смысл его не тот, что в «про-питать» (продуктами) или «на-питать» (витаминами), а питать человека духовно, ибо только от духовного «кормления» он поднимается ввысь, на нравственные высоты, вос-ходит, вос-питывается, становится духовным.

Возможно ли такое вос-питание на наших уроках? Утверждаем: да, возможно! Потенциал его заложен в трёх факторах:

– содержание учебных материалов,
– мировоззрение учителя,
– технология педагогического общения.

В выборе учебных материалов учитель чаще всего неволен: в УМК уже почти всё заготовлено. Почти, но не всё. Скажем, подбором дополнительных текстов для чтения, или материалов для проектных уроков руководит учитель. Труднее управлять подбором материала из интернета. Что касается российских учебников, то они, в основном сохраняя добрую традицию советского времени, включают достаточно содержательный и нравственно корректный материал. Хуже обстоит дело с учебниками зарубежными, которые учителя часто используют в качестве дополнительного материала, а то и вообще берут за основу. Мы не хотим нарушать право учителя выбирать учебник, да и не можем этого сделать, ибо не являемся официальными лицами. Просто мы призываем: будьте бдительны! Конечно, можно было бы привести примеры, когда в зарубежных учебниках содержится прямая клевета на нашу страну, пренебрежение к России, но здесь не место для этого. Да такие казусы и редки.

[1] О нём см. дальше...

Наши «заклятые друзья» – люди неглупые и умелые в насаждении своей идеологии. Впрямую вы редко найдёте что-либо предосудительное. но если вникнуть попристальнее, то несложно обнаружить идеи, чуждые той духовности, за которую мы ратуем. Это – идеи позитивистские, индивидуалистические, обывательские, прагматические, глобалистские и т.п.

Вот где вступает в силу мировоззрение учителя!

Не подумайте, что речь идёт о пресловутых беседах на моральные темы. Мы также не имеем в виду идеологическую обработку молодого поколения. От этого мало толку.

Мы говорим о роли учителя в формировании мировоззрения учащихся. Напомним, мировоззрение – это система тех ценностей, которые присвоил человек. Именно они руководят всей жизнедеятельностью человека. А присваиваются они только через культуру, которая, как мы знаем, и есть система ценностей.

В педагогике существует одна непреложная истина:

личность может воспитать только личность.

И если учитель как личность несёт в себе некое духовное, культурное содержание, то именно оно позволит ему воспитать ученика. Учитывая это, мы предлагаем:

учитель должен руководствоваться «принципом этики», который служит ему тем же, что и клятва Гиппократа врачу.

Согласно этому принципу учитель как интерпретатор чужой культуры и носитель родной должен делать всё от него зависящее, чтобы сформировать у воспитанников ту систему ценностей, которая соответствует идеалу образования – человеку духовному. Как это делать? Очень просто: при обсуждении любых проблем (а они на уроках постоянно: от быта до политики, и каждая проблема обязательно имеет нравственный аспект) активно, заинтересованно, тактично, не подавляя мнения учеников, постоянно **высказывать своё отношение** к проблеме. И всё! Если ученики вас уважают, больше ничего не надо: капля продолбит даже камень. Ну, а если нет, то это уже другая проблема...

Какова же та система ценностей, которая станет основой для формулировки воспитательных задач урока? Вот примерная таблица, которая поможет вам.

Таблица 1

Номенклатура ценностей человека духовного

Общенациональные ценности: родная страна как ценность.	Воспитание патриотизма как потребности и способности к деятельной любви к своей Родине, т.е. активное, созидательное участие в жизни родной страны, содействие всему, что способствует её процветанию.
Жизнь (природа, жизнь человека и человеческой цивилизации) как ценность.	Формирование гуманистического мировоззрения: способности и потребности к решению проблем, связанных с выживанием, милосердием, преодолением кризисов цивилизации, сохранением природной среды.
Мировая культура как ценность.	Воспитание интернационализма (иммунитета к национализму, шовинизму и т.п.); воспитание чувства «сопричастности» к мировой истории, памятникам литературы и искусства, философии, науки; воспитание потребности в приобщении к мировой культуре.
Свободы и права личности как ценность.	Формирование потребности и способности к социальным выборам; воспитание правового сознания; воспитание сознания собственного достоинства и уважительного отношения к достоинству людей.
Общение и сотрудничество (в том числе межнациональное, кросскультурное) как ценность.	Формирование потребности и способности понимать чужие точки зрения на социальные и гуманитарные проблемы, достигать согласия и сотрудничать в условиях различия взглядов и убеждений.

Все эти ценности (как и любые другие) могут быть восприняты и приняты лишь в том случае, когда между учителем и учениками существуют нормальные личностные взаимоотношения. Не случайно так много интересного написано о «педагогическом общении»[1].

[1] См., например: Леонтьев А.А. Педагогическое общение.

К сожалению, чаще приходится наблюдать так называемое «учебное общение». Вот его портрет.

1) **Отсутствуют** (чаще всего полностью) **какие-либо взаимоотношения** между учителем и учащимися, кроме официальных, учебных. Их общение (преимущественно ролевое) – это общение учителя и ученика, которые волею обстоятельств играют роль учителя и ученика, не давая проявиться индивидуальности. Они видят друг в друге только официальный статус и поэтому как речевые партнёры неинтересны друг другу.

2) Поскольку между учителем и учащимися нет отношений взаимной заинтересованности, **то нет и цели общения** – изменить эти взаимоотношения. **Остаётся только регуляция отношений ролевых** – «учитель-ученик», что приводит к «выяснению отношений» на почве учёбы и дисциплины, а в конечном счёте, к нежелательному психологическому климату в классе.

3) **Мотива общения не возникает,** поскольку не возникает потребности в общении. Потребность **учебного** общения, которая у некоторых учащихся всё же есть, по характеру иная и не в состоянии обеспечить коммуникативной мотивации.

4) **Не функционируют способы общения (интерактивный, перцептивный, информационный):** интеракции (взаимодействия) на основе какой-либо деятельности, кроме учебной, чаще всего нет; восприятия человека человеком тоже нет, или оно «отравлено» по сути своими антагонистическими (неличностными) отношениями «учитель-ученик»; ослаблен информационный способ общения, ибо нередко ученик не обменивается **своими** мыслями, идеями, интересами, тем более чувствами: пересказы текстов, известных всем в классе, или проговаривание каких-то неситуативных, не направленных никому предложений, лишённых всякой интонации, превращает общение в некое искусственное занятие, продуктом которого является так называемая «учебная

речь». Истинный же продукт общения – интерпретация информации – отсутствует: нечего интерпретировать.

Если мы хотим, чтобы иноязычное образование действительно обеспечивало достижение поставленной цели, необходимо процесс образования сделать моделью реального процесса общения.

Подчеркнём, речь идёт лишь о **моделировании** реального общения, его основных принципов, которые не зависят от языка. Мы не за превращение уроков в обычное общение, что и невозможно, и нецелесообразно.

Трудно себе представить, что мы теряем как в аспекте учения, так и (особенно!) в аспекте воспитания от того, что мы пока этого не делаем. К сожалению, значение общения, умение учителя общаться недооценивается, считается чем-то второстепенным, некоей необязательной роскошью. Это большое заблуждение.

Согласно тематике, которая очень обширна и личностно заострена, учитель постоянно обращается к ученику с вопросами типа: «Когда ты сегодня встал?», «Нравится ли тебе детективная литература?», «Как ты относишься к поступку героя этого фильма?», «Любишь ли ты молоко?» и т.п. Будучи в плохих (неважных, никаких) отношениях с учителем (т.е. когда нет личностных контактов общения), ученик вправе оградить себя от вторжения в святая святых его личности. Правда, его статус ученика не позволяет ему ответить: «А какое ваше дело?» Но вполне достаточно, если он так подумает: мотивационный канал мгновенно блокируется, и ученик либо молчит, либо произносит безжизненные, формальные реплики, даже не представляя себе, что на уроке может (и должно быть) иначе. После этого всякие заявления о том, что иностранный язык есть такое же средство общения, как и родной, звучат демагогично и неубедительно.

В.А. Сухомлинский говорил, что лучший учитель тот, кто забывает о том, что он учитель. Глубокий, мудрый смысл этих слов раскрывается на уроках иностранного

языка. Стоит только учителю отбросить менторский тон, проявить подлинный интерес к ученикам и их словам, забыть, что он находится, так сказать, «наверху», встать рядом, как тотчас же ученики откликнутся, уловят искреннее расположение, искреннюю заинтересованность в общении, т.е. станут речевыми партнёрами. Перефразируя известную поговорку, можно с полным правом утверждать: **хочешь иметь речевого партнёра – будь им!** Или точнее – учись, чтобы стать им.

§4. Учебный потенциал урока ИЯ

Содержание учебного аспекта составляют те речевые умения, которыми должен овладеть учащийся как средствами общения – говорение, аудирование, чтение и письмо (возможен и перевод), а также само умение общаться. Поскольку каждое из умений включает в себя определённые навыки, характеризуется определёнными параметрами и основано на определённых психологических механизмах, построить единую и строгую классификацию объектов усвоения весьма сложно, главное – не упустить чего-либо важного. Эту цель и преследует предлагаемый ниже перечень подлежащих овладению объектов.

Говорение как средство общения

1) Лексические навыки говорения, формируемые на базе намеченного программой количества лексических единиц, входящих в модель речевых средств.

2) Грамматические навыки говорения, формируемые на базе грамматических явлений, составляющих структурную основу системы речевых средств данного языка.

3) Произносительные навыки говорения, формируемые на основе фонетических явлений, составляющих систему произносительных средств данного языка.

4) Соблюдение правил речевого этикета, принятых данным коллективом носителей языка: приветствие, знакомство, приглашение, просьба, совет, предложе-

ние, согласие и отказ, извинение, жалоба, уточнение, сочувствие, соболезнование, комплимент, неодобрение, упрёк, поздравление, пожелание, благодарность, прощание и т.п.

5) Умение выражать основные речевые функции: подтвердить, возразить, усомниться, одобрить, пообещать, согласиться, предложить, узнать, попросить, удивиться и др.

6) Умение говорить выразительно (что достаточно сложно), включает в себя: правильный тон разговора, правильную синтагматичность речи, логическое ударение, точную интонацию и др.

7) Умение высказаться целостно как в смысловом, так и в структурном отношениях (на любом уровне речевых единиц).

8) Умение высказаться логично и связно.

9) Умение высказаться продуктивно как по содержанию, так и по форме. С точки зрения содержания – это богатство фактов, сведений, мыслей, доводов и т.д., с точки зрения формы – это новые комбинации усвоенных единиц, минимум заученного, готового.

10) Умение говорить самостоятельно: выбор стратегии высказывания, составление программы, говорение без заимствования мыслей из предварительно прочитанных или прослушанных источников, высказывание без опоры на полные записи или иллюстративное изображение.

11) Умение говорить экспромтом, без специальной предварительной подготовки и обдумывания.

12) Умение говорить в нормальном темпе.

13) Умение пересказать прочитанное.

14) Умение пересказать прослушанное.

15) Умение передать увиденное (рассказать об увиденном).

16) Умение стилистически адекватно оформить речевое высказывание.

17) Умение адекватно ситуации цитировать аутентичные тексты.

Письмо как средство общения

1) Лексические навыки письма (соответствуют аналогичным навыкам говорения).

2) Грамматические навыки письма (соответствуют аналогичным навыкам говорения).

3) Графические навыки письма (навыки каллиграфии, орфографии, пунктуации и синтаксиса), формируемые на основе лексических и грамматических навыков говорения.

4) Умение писать достаточно быстро, чтобы успеть записывать за говорящим отдельные речевые единицы.

5) Умение выписывать необходимое из прочитанного (от отдельных слов и выражений до развёрнутых цитат):

а) для немедленного использования в последующем высказывании;

б) для многократного использования в дальнейшей работе.

6) Умение фиксировать основные мысли, части высказывания или план услышанного.

7) Умение составить план и тезисы будущего высказывания (устного или письменного).

8) Умение написать и оформить бытовое письмо.

9) Умение написать и оформить деловое письмо.

10) Умение заполнять определённые виды деловых бумаг. Некоторые объекты говорения оказываются включёнными в письмо, поскольку оба вида деятельности по характеру продуктивны. Таковы умения выражаться целостно, логично, связно, продуктивно, умение передать прочитанное, услышанное, увиденное. Более того, умение выражаться целостно, логично и связно для письма более значимо, чем для говорения.

Чтение как средство общения

Функции, выполняемые общением (они перечислены ниже), относятся и к рецептивным видам деятельности – чтению и аудированию. Однако цели, ради которых человек прибегает к чтению или аудированию, иные, чем для говорения и письма. Если человек говорит или пишет для того, чтобы воздействовать на своего речевого партнёра, то читает и слушает, чтобы удовлетворить свои потребности: а) узнать что-нибудь новое, интересное; б) навести справку, проверить данные, удостовериться в чём-либо (своём) мнении; в) получить дополнительные сведения о чём-либо; г) изучить что-либо основательно; д) ознакомиться с чем-либо, получить общее представление об интересующем предмете; е) развлечься; ж) извлечь информацию о том предмете, о котором неудобно не знать («вопрос престижа»); з) удовлетворить интерес к чтению как процессу (эстетическое удовольствие); и) «убить время».

Удовлетворяя свои желания, свои интересы, человек тем самым воздействует на себя через книгу, через другого человека.

Специфика целей чтения как рецептивного вида деятельности проявляется в видах заданий и в способе их формулирования.

Итак, необходимыми в плане чтения можно считать следующие навыки и умения:

1) *Лексические навыки* чтения, формируемые на базе указанного в программе количества лексических единиц для конкретных сфер общения, необходимых для функционирования данного вида речевой деятельности.

2) *Грамматические навыки* чтения, формируемые на базе грамматических явлений, необходимых для функционирования данного вида речевой деятельности.

3) *Перцептивные навыки* чтения (техника чтения), формируемые на основе речевых единиц, функционирующих в данном виде речевой деятельности.

4) Умение выбрать материал для чтения в зависимости от интересов, желаний, необходимости и обстоятельств.

5) Умение читать достаточно быстро (если это не чтение для эстетических целей), ибо скорость чтения рассматривается: а) как фактор экономии времени, б) как фактор, обусловливающий понимание, в) как предпосылка функционирования и развития других умений в чтении, г) как предпосылка развития других видов речевой деятельности.

6) Умение догадываться: а) о значении неизвестных слов по словообразовательным элементам, по контексту, по аналогии с родным языком и т. д.; б) о содержании текста, рассказа по заголовку, началу и т. п.

7) Умение предвосхищать (антиципировать): а) содержание всего текста по его началу, финал произведения; б) структуру сложных фраз или сверхфразовых единств, что является одним из условий их понимания; в) структуру всего читаемого произведения или отрывка из него, т.к. общее представление о целом всегда облегчает понимание его составных частей.

8) Умение пользоваться словарём и другими справочными изданиями, а также справочным аппаратом.

9) Умение привлекать всё, что связано с данным текстом: знания об авторе, его мировоззрении, жизни, эпохе, к которой относится текст, знания о психологии изображённых типов людей, свой опыт и т.п.

10) Умение понять основную идею, смысл текста. В целях должного развития данного умения все тексты в учебнике с самого начала обучения должны быть пригодны для этого.

11) Умение понять общее содержание читаемого. Это умение не легче и не труднее предыдущего, оно – иное. Недостаточно понять отдельные места, факты, события, нужно понять их связь и зависимость.

12) Умение выбрать главное (нужное) из текста, не-

скольких текстов. Перечисленные умения развиваются в процессе чтения текстов разного жанра – художественных, научных, публицистических.

Аудирование как средство общения

Объектами обучения в плане аудирования можно считать следующие.

1) Лексические навыки аудирования, формируемые на базе определённого программой количества лексических единиц, необходимых для функционирования данного вида речевой деятельности.

2) Грамматические навыки аудирования, формируемые на базе грамматических явлений, необходимых для функционирования данного вида речевой деятельности.

3) Перцептивные навыки аудирования, формируемые на основе речевых единиц, функционирующих в данном виде речевой деятельности.

4) Фонематический слух.

5) Объём слуховой памяти.

6) Умение понимать сказанное собеседником однократно и переспрашивать, если что-то непонятно.

7) Умение понимать сказанное в нормальном темпе речи.

8) Умение понимать речь в фонозаписи.

9) Умение понимать высказывания разного характера и стиля.

10) Умение догадываться.

11) Умение предвосхищать (антиципировать) слово, структуру, содержание.

12) Умение понять общее содержание текста.

13) Умение понять основную идею, смысл текста.

14) Умение выбрать главное из одного или нескольких высказываний. Умения 9-14 соотносимы с аналогичными умениями чтения, однако, обладают определённой спецификой, ибо функционируют на слуховой основе. Это обусловливает характер заданий в учебном процессе.

Умения общения

1) Умение вступать в общение (с учётом времени, участников, ситуации, способов общения и т. п.).

2) Умение поддерживать общение. Оно проявляется в контактности собеседника: «незначительных» репликах, возгласах, междометиях и т. п., а также в выражениях лица, жестах, позах, которые показывают, что человек слушает и как воспринимает услышанное. Контактность даёт возможность выслушать собеседника и быть выслушанным, продумать своё высказывание, не выходя из общения.

3) Умение завершить общение, выйти из него, свернуть беседу, показать (скрыть) свою удовлетворённость (неудовлетворённость) актом общения, не обижая собеседника.

4) Умение проводить свою стратегическую линию. К примеру, чтобы **доказать,** что такой-то фильм невысокого качества, нужно **изложить** свои требования к фильмам данного рода, **привести** примеры, факты из фильма, доказывающие его несоответствие необходимому уровню, **сравнить** этот фильм с другим, **оценить** игру актёров и т.д. Осуществляя промежуточные тактические задачи, говорящий должен помнить о своей стратегической задаче: доказать. В этом случае высказывание будет целенаправленным и воздействовать на собеседника.

5) Умение учитывать ситуацию, в которой осуществляется общение (компоненты ситуативной позиции общающихся), то есть, умение развивать коммуникативную функцию речемышления.

6) Умение прогнозировать результат своего высказывания или реплику собеседника. Это умение – продукт речевого опыта, ума, интуиции, знания собеседника, а также умения понимать его высказывания, их подтекст и «читать» его поведение.

7) Умение захватить и удержать инициативу общения или предоставить партнёру возможность реализовать свой замысел, что зависит от намерений общающихся.

8) Умение вызвать желаемую реакцию собеседника (собеседников) вербально или невербально.

9) Умение общаться на разных уровнях:

а) с одним собеседником,

б) с группой собеседников,

в) с коллективом до 20-30 человек.

10) Умение общаться в официальной обстановке, соблюдая формальный (официальный) и неформальный стили:

а) установление отношений,

б) «интервью» (расспрос),

в) планирование совместных действий,

г) одно- или обоюдостороннее воздействие-побуждение,

д) обсуждение результатов деятельности (как продуктивной, так и перцептивной),

е) дискуссия.

11) Умение общаться при помощи невербальных средств: мимики, жестов, проксемики, свойственных культуре народа. Важно подчеркнуть, что все умения общения по своему характеру диалогичны, когда имеет место **обоюдостороняя** эмпатия, внимание, речевое партнёрство.

Наконец, следует включить в учебный аспект ещё одну группу умений – **умения учиться;** в подавляющем большинстве случаев учебная деятельность безуспешна потому, что ученик не умеет учиться *(В.А.Сухомлинский)*. Особое значение это имеет для предмета «иностранный язык»:

во-первых, приёмы овладения другими предметами не всегда могут быть перенесены на ИЯ;

во-вторых, рассчитывать на успех при ограниченном количестве часов можно только в том случае, если учащийся будет уметь работать самостоятельно;

в-третьих, в школе закладываются только **основы** владения языком, поэтому умения учиться понадобятся человеку при продолжении образования.

В связи с этим **в нашей системе предусматривается использование определенной совокупности средств развития умений учиться. Такими средствами являются памятки** (см. гл. II, § 2).

Каждый из указанных выше компонентов учебного аспекта должен быть представлен в образовательной программе в необходимом количестве конкретных, более мелких объектов, которые и используются в качестве целей обучения (овладения) на уроках. Сама система работы (учебник) должна содержать **адекватные** для каждого из умений упражнения в **достаточном количестве,** чтобы обеспечить достижение цели.

§5. Урок ИЯ как реализация иноязычного образования

Как вы видели в предыдущих четырёх параграфах, получая иноязычное образование, учащийся овладевает знаниями о культуре народа, включая знания о языке как «части» культуры (познавательный аспект), развивает свои речевые и общие способности, психические функции и др. (развивающий аспект), усваивает этические, нравственные, моральные нормы (воспитательный аспект) и овладевает речевыми умениями (учебный аспект). Поскольку ученик усваивает всё это в процессе **иноязычного** образования, а содержанием образования является **культура**, то можно с полным правом содержание иноязычного образования назвать **иноязычной культурой (ИК).** Её и усваивает ученик. Это значит, что

иноязычная культура – это та **часть общей культуры человечества, которую ученик усваивает в процессе коммуникативного иноязычного образования во всех** четырёх аспектах.

Таким образом в иноязычной культуре как содержании иноязычного образования интегрируется всё, чем ученик овладел в познавательном, развивающем, воспитательном и учебном аспектах.

Обратите, пожалуйста, внимание на то, что термин «иноязычная культура» не синоним термина «иностранная культура». Иностранная культура – это культура народа, т.е. то, что вместе с языком составляет объект лишь **познавательного** аспекта иноязычной культуры. Другими словами, иностранная культура – лишь компонент иноязычной культуры.

Её нельзя, так сказать, «пощупать» или увидеть. Она «витает» в классе, пока идёт процесс коммуникативного иноязычного образования; ученик впитывает её, усваивает только в процессе общения на уроке.

Содержание образования как «совокупность процессов», как «внутреннее его состояние» создаётся благодаря взаимодействию его элементов, т.е. всех «объектов овладения» во всех четырёх аспектах. В этом случае познание, развитие и воспитание являются не простым производным от учения, они признаются содержанием не на словах, а фактически, и потому **оказываются реально включенными в систему образования** на равных правах. Лишь в этом случае система обязана предусмотреть специальные средства (упражнения) для достижения этих целей.

«На равных правах» не означает равное количество времени, отводимое на каждый аспект; их равноправие – лишь в плане значимости для формирования индивидуальности учащегося. **Любой из аспектов значим практически:** познавательный аспект влияет на мотивацию, развивающий облегчает овладение, воспитательный способствует и тому, и другому и т.д. Все аспекты в комплексе интегрируются в то, что мы называем ИК, **которая, являясь содержанием образования, служит в то же время средством для достижения цели образования** – развития человека духовного, готового успешно участвовать в диалоге культур.

А что же такое «диалог культур», о котором сегодня так много толкуют? И причём здесь «иноязычная культура»? Что получит ученик, если он овладеет иноязычной культурой?

Как известно, всякое владение основано на умении. Владение иноязычной культурой – не исключение. Но это умение очень сложное, очень высокого порядка.

Хотим сразу предупредить о невозможности проводить параллели, тем более сравнивать «владение ИК как умение» с умением говорить, читать и т.п. Это несопоставимые величины и феномены.

Поскольку иноязычное образование, а, следовательно и ИК как его содержание имеет четыре аспекта, каждый из которых специфичен и предполагает овладение им, логично считать, что

интегративное умение владеть иноязычной культурой основано на четырёх базовых умениях:

1. умение использовать присвоенную иностранную культуру в её диалоге с родной (как продукт познавательного аспекта);
2. умение использовать в общении способности разного характера (как продукт развивающего аспекта);
3. умение реализовать нравственный потенциал, накопленный в иноязычном образовании (как продукт воспитательного аспекта);
4. умение общаться посредством всех видов речевой деятельности (как продукт учебного аспекта).

В этом случае происходит подлинная интеграция «продуктов» всех четырёх аспектов ИК, ибо все они (скажем, умение общаться) не отделяется от познания, развития и воспитания, а органично входит в формирующуюся духовность человека. Так, «прагматичность» (практический аспект всегда ставился на первое место) «облагораживается» духовностью, когда практические функции владения видами речевой деятельности приобретают гуманистический характер.

Такое умение интегрирует в себе и знания, и навыки, и способности, и психологическую готовность, и эмоционально-чувственную среду, и интеллект, и все мыслительные механизмы, и качества человека как личности, его

мировоззрение, т.е. это не некое частное умение, а умение, если можно так выразиться, общечеловеческого уровня.

Такое умение является способностью управлять деятельностью человека в подлинном диалоге культур.

А в общеобразовательном плане оно служит базой для дальнейшего духовного совершенствования человека.

Что же необходимо, чтобы ученик мог вести диалог культур, обеспечивающий взаимопонимание в общении?

1. Ученик должен **знать** определённую систему фактов иностранной культуры (в нашем случае – культуры Великобритании, Германии и т.д.). Но «знать» означает не просто запомнить и воспроизвести какие-то сведения по необходимости (как, например, воспроизводят слова по пàмяти). Знать культуру – значит иметь опыт:

а) **восприятия** фактов культуры,
б) **осознания** их места в культуре,
в) **сопоставления** с фактами родной культуры,
г) **анализа** их ценности,
д) **включения** их в систему своих знаний,
е) **действования** соответственно новым знаниям.

Всё это осознанно. Это даёт процесс иноязычного образования. Это и готовит к диалогу культур по всем аспектам.

Если ученик не прошёл указанные ступени присвоения знания, последнее вряд ли будет действенным. Можем ли мы сказать, что «система обучения иностранному языку» обеспечивает прохождение этих ступеней, даже когда ученику предлагаются какие-то «страноведческие» знания? Вряд ли. Хотя бы потому, что эти знания используются как «приправа к пище», как «витаминная добавка» к знаниям языковым, и овладение ими (точнее, их запоминание) если и происходит, то раздельно от языка, **не будучи включенным в процесс овладения языком как средством общения**, ибо в этом «овладении» отсутствует ведущий элемент культуры – «хотеть», т.е. отсутствует соотнесённость знаний с системой **своих, личностных** ценностей, что ведёт к безразличному отношению, непониманию сути и значимости этих знаний, а в конечном счёте – к отсутствию взаимопонимания.

2. Ученик должен **иметь опыт отношения** к фактам культуры, как-то пережить их. То, что запоминается вне какого-либо отношения, чисто формально, без чувств и эмоций, – быстро выветривается. Палитра эмоционально-чувственного отношения человека довольно богата. Факт чужой культуры:

а) может вызвать неприятие,
б) может насторожить,
в) его можно воспринять нейтрально,
г) можно воспринять терпимо,
д) можно принять к сведению,
е) может вызвать любопытство,
ж) может вызвать интерес,
з) может вызвать восхищение (восторг).

В любом случае, важно, чтобы отношение было и чтобы оно не осталось незамеченным и неотмеченным.

3. Ученик должен **быть готовым** делать многое:

а) видеть в чужом не только то, что нас отличает, но и то, что нас объединяет;
б) смотреть на события, людей, поступки и т.п. не со своей точки зрения, а с позиции чужой культуры;
в) менять оценки (самооценки) в результате постижения чужой культуры, отказываться от стереотипов;
г) интерпретировать чужие ценности;
д) смотреть на известное по-новому, видеть в известном что-либо новое;
е) сопереживать представителям другой культуры, понимать их чувства;
ж) радоваться новым познаниям в чужой культуре;
з) использовать познания чужой культуры для более глубокого познания своей;
и) видеть этимологическую связь между фактом культуры и словом, обозначающим его.

Развитие у учащихся умений, ведущих к взаимопониманию, возможно лишь тогда, когда в учебнике будут воссозданы различные культурные контексты и определённые ситуации как системы взаимоотношений. А учащийся пройдёт **все** эти стадии.

Заметим, что указанные умения – это ориентиры-цели для **упражнений (заданий)**, используемых в процессе иноязычного образования. Это означает, что необходимо выполнять упражнения, в которых бы ученик: 1) учился «знать» факты культуры, т.е. воспринимать их, осознавать, сопоставлять, анализировать их ценность и т.д.; 2) обязательно выражал к ним своё отношение – любопытство, восхищение или безразличие и т.п.; 3) был готов делать всё, что перечислено выше в п. 3.

Именно подобные упражнения послужат путём к развитию умения интерпретировать чужую культуру, понимать и уважать её, послужат подлинной подготовке к диалогу культур в реальной жизни.

Для этого, однако, необходимо ещё одно важнейшее условие, которое, как мы полагаем, нужно оговорить особо. Это – **эстетический аспект иноязычного образования**, а конкретнее, – развитый эстетический вкус (эстетическое восприятие, отношение – как угодно) как условие успешности участия в диалоге культур. Эстетический аспект – не пятый аспект, приплюсовываемый к четырём уже известным читателю аспектам (познавательному, развивающему, воспитательному и учебному). Он, так сказать, не пятое колесо в телеге. Эстетический аспект, составляющий неразрывное единство с этическим, **пронизывает** все четыре аспекта иноязычного образования. В отрыве от эстетического и этического немыслимо ни подлинное знание **фактов** культуры, ни должное **отношение** к ним, ни **готовность** воспринимать и по достоинству оценивать факты чужой культуры. Вспомните описанные выше три условия успешности диалога культур.

Поскольку мы говорим, что иноязычное образование вносит свою лепту в формирование человека **духовного**, мы обязаны помнить, что эстетическое отношение к миру объединяет все духовные способности человека. Эстетическое воспитание всегда нацелено на формирование человеческой личности, и в этой своей функции оно незаменимо. Дело в том, что эстетическое и этическое проявляется во всей деятельности человека, во всех явлениях духовной жизни, во всех сферах действительности. Эстетические вкусы, идеалы, ценности – суть ориентиры личности; этические чувства (скажем, добра и зла) – основа человеческих поступков. И те, и другие в их единстве обеспечивают мировоззрение homo moralis.

Всё это не приходит само собой, не передаётся как имущество по наследству. Эстетическое и этическое следует тщательно и бережно взращивать в человеке. Это – одна из самых благородных целей подлинного образования. Для этого необходимо понять,

> *«что не только жизнь становится содержанием искусства, а искусство должно стать содержанием жизни, ибо только тогда может быть жизнь прекрасна».*
>
> *(К. Малевич)*

По сути ту же мысль высказывает и Д. Лихачёв в своей «Декларации прав культуры»:

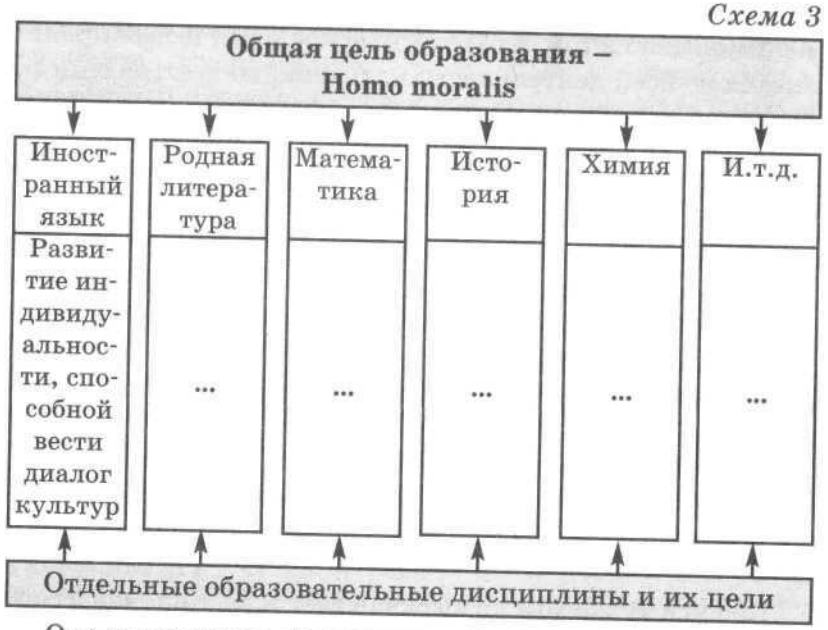
> *«Культура является определяющим условием реализации созидательного потенциала личности и общества, формой утверждения самобытности народа и основой душевного здоровья нации, гуманистическим ориентиром и критерием развития человека и цивилизации. Вне культуры настоящее и будущее народов, этносов и государств лишается смысла».*

Могут возникнуть резонные вопросы: допустим, что культура как система ценностей действительно должна стать «пространством существования» учащегося, чтобы он сформировался как нравственный, духовно богатый человек. Но возможно ли это осуществить при таком ко-

личестве часов, которые отводятся на иностранный язык? Правомерно ли сваливать на плечи одного предмета груз, который должно нести образование в целом?

Поясним нашу позицию. Взгляните на следующую схему:

Схема 3



Она показывает, что каждая образовательная дисциплина вносит свою лепту в достижение общей цели, используя свои потенциальные возможности и сообразуясь с содержанием общей цели. Здесь уместно заметить, что возможности нашей дисциплины поистине огромны, едва ли не самые богатые, с ними в какой-то мере может сравниться только потенциал литературы и истории.

Именно поэтому нужно иноязычное **образование**, а не **обучение** иностранному языку. Именно поэтому «иностранный язык» должен быть не «учебным предметом», а «образовательной дисциплиной». Именно поэтому можно совершенно чётко определить цель нашей образовательной дисциплины как

развитие индивидуальности учащегося для подготовки его как нравственного человека к диалогу культур.

Во всём этом и состоит образовательный потенциал нашей дисциплины. Но разве можно её после всего сказанного в данной главе называть «иностранный язык»? Конечно, нет. Логичнее – «иноязычная культура» или «иноязычное образование». И учитель – уже не «учитель иностранного языка», а учитель иноязычной культуры... Мы уверены, что так и будет. Ведь исчезло «пение» и стараниями Д.Б. Кабалевского стало «музыкальное образование», исчезло «рисование», ставшее стараниями Б.М. Неменского «художественной культурой»... Так что, подождём...

Глава II
Методическое содержание урока иностранного языка

Прежде всего – что такое «методическое содержание урока».

Такое сложнейшее явление, как урок, может быть рассмотрено с любой точки зрения – содержательной, структурной, функциональной, организационной и т.п. «В каждом уроке... отражаются важнейшие требования педагогики, психологии, физиологии, социологии и преподаваемого предмета; реализуются общие и непосредственные задачи обучения[1], воспитания, развития; органически сочетаются деятельность учителя и учащихся, выступают в сложном взаимодействии цели, содержание, методы» (М.Н. Скаткин). Это значит, что в уроке фиксируются, синтезируются в особый сплав закономерности учебного процесса, познанные методической наукой и сформулированные в определённые принципы и понятия.

В этом смысле урок можно рассматривать как **единицу учебного процесса**, в понимании «единицы» Л.С. Выготским, т.е. как такую «часть» целого, которая обладает всеми его основными свойствами.

Если урок как единица учебного процесса должен обладать основными свойствами данного процесса, то очевидно следующее: всё, что происходит на уроке, качество урока и его результат зависит от того, насколько качественна и эффективна та научная концепция, которая положена в основу всего учебного процесса. Именно об-

[1] В цитатах других авторов сохраняется используемый ими термин «обучение». В нашем тексте далее он не используется, а заменяется в зависимости от контекста терминами «учение», «учебный процесс», «учебная деятельность» и т.п.

щие принципиальные положения служат теми стратегическими линиями, которые позволяют решать частные тактические задачи каждого урока. Следовательно, основа для построения урока – это совокупность научных положений, определяющих его особенности, структуру, логику и приёмы работы. Эту совокупность мы и называем **методическим содержанием урока.**

Спрашивается: откуда берутся эти научные положения? Толчок к их поиску даёт всегда социальная потребность общества, которая выражается в тех целях, которые ставит перед собой система образования.

Сейчас цель вновь изменилась. Мы говорили в первой главе, что появилась необходимость в подготовке учащихся к диалогу культур. Можно ли достичь новой цели, используя старые средства? Конечно, нет. Что же делать?

Давайте вспомним, как обучают различным профессиям. Хирург оперирует сначала в анатомичке, шофёр и лётчик работают с тренажёрами, будущий учитель практикуется в школе под наблюдением методистов. Все учатся в разных условиях, но обязательно в тех (или подобных тем), в которых им придётся работать. Иначе говоря, **условия учения должны быть адекватны условиям будущей деятельности.**

Значит необходимо так организовать учебный процесс, чтобы он моделировал процесс реального межкультурного общения, т.е. процесс диалога культур. Слово «моделировал» вовсе не означает «копировал». Это невозможно, да и не нужно, ибо реальный процесс организован не с учебными целями. Но основные принципы, воспроизводящие и организацию, и содержание, и задачи этого процесса, должны стать основой процесса учебного.

Таких принципов, по крайней мере, шесть. Именно они определяют сущность всего того, чем отличается учебный процесс **коммуникативного иноязычного образования**[1]. Далее в этой главе мы рассмотрим все эти

[1] См. главу I.

принципы, главным образом, в прикладном аспекте, чтобы показать их теоретическое содержание и дать примеры их реализации в классе. Это важно прежде всего не просто для доступности понимания каждого принципа, но и по причине различного толкования принципов.

Таким образом, задача, которую мы поставили перед собой в этой главе – представить суть каждого из принципов и показать на примерах необходимость и возможность их реализации.

§ 1. Принцип организации образовательного процесса как модели процесса общения

Этот принцип очень многогранен, он пронизывает абсолютно все аспекты урока иностранного языка, всё его построение с начала до конца. Не случайно общение на уроке было названо «педагогическим общением».

1. Что такое «педагогическое общение»?

Инерция мышления, инерция привычек – огромная сила, тормозящая развитие любой области человеческой деятельности. Особенно велика эта сила в процессе учения. Поэтому, когда некоторые учителя иностранного языка слышат о необходимости внедрения в обучение педагогического общения, они спрашивают: «А это ещё зачем?»

В самом деле: что это такое – педагогическое общение?

«Оптимальное педагогическое общение, – пишет А.А. Леонтьев, – такое общение учителя со школьниками в процессе обучения, которое создаёт наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения, обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя»[1].

[1] Леонтьев А. А. Педагогическое общение.– М., 1980.

В социальной психологии различают два вида общения: ролевое и личностное.

1) ***Личностное общение***, в котором говорящие выступают уже, так сказать, сами по себе, как личности со своим мировоззрением, опытом, знаниями, чувствами, интересами и т. д.

2) ***Ролевое общение***, когда говорящие выполняют какие-либо социальные, общественные «роли», например, «учителя» и «ученика», «кассира» и «клиента», «руководителя» и «подчиненного» и т. п.

К сожалению, чаще всего мы наблюдаем ролевое общение.

Что же мы получаем в результате?

1) Учитель и ученик видят друг в друге только официальный статус и поэтому как речевые партнёры неинтересны друг другу. Содержанием «общения» в классе часто является только учебная деятельность.

2) Мотива общения не возникает, поскольку нет потребности в общении. Потребность учебного общения, которая у некоторых учащихся всё же есть, – по характеру иная и не в состоянии обеспечить коммуникативной мотивации.

3) Поскольку нет взаимоотношений между учителем и учениками как личностями, то не возникает и цели общения (целью общения является всегда изменение взаимоотношений, влияние на собеседника). Остаётся только регуляция отношений ролевых – «учитель» – «ученик», а это часто приводит к «выяснению отношений» на почве учёбы и дисциплины и, в конечном счёте, к нежелательному психологическому климату в классе.

4) Не функционируют и способы общения: взаимодействия на основе какой-либо деятельности, кроме учебной, нет, бездействует и информационный способ общения, ибо ученик не обменивается своими мыслями, идеями, интересами, тем более чувствами. Пересказы текстов, известных всем в классе, или проговаривание ка-

ких-то неситуативных, не направленных никому предложений, лишенных всякой выразительности, превращает общение в некое искусственное занятие.

Изменить это положение, сохраняя характер традиционного обучения, невозможно, ибо сама его природа противоречит природе общения (личностного общения!). Необходима иная система учения, а именно: система, основанная на коммуникативности. Необходимо личностное общение.

В одной из статей известный ленинградский учитель Е. Н. Ильин пишет: «Ребята идут в школу не затем только, чтобы учиться, но и затем, чтобы общаться. Иными словами, получить знания на **коммуникативной** основе». Это говорит учитель литературы. Что же говорить нам – учителям иностранного языка? И главное – что нам делать?

Попытаемся показать это на примере лишь одного урока[1]. Конечно, это капля в море всей технологии педагогического общения. Но, может быть, эти заметки помогут учителю задуматься над важностью этой проблемы. Сокращенный план урока сопровождается комментариями, связанными с технологией общения.

Проблема: «Наши друзья и мы».

На данный урок учитель входит в класс бодро, с приветливым выражением лица, что соответствует содержанию урока. Голос спокойный, но должна чувствоваться заинтересованность.

П.: Здравствуйте! Посмотрите, какие интересные картинки я принесла. *(Показывает одну из них, на которой изображён мальчик в кругу других детей. Мальчик доволен. И голос учителя, и выражение его лица должны быть такими же.)* Как вы думаете, какое настроение у этого мальчика? *(Показывает картинку.)*

У.: Веселое.

[1] План урока разработан совместно с учительницей школы № 49 г. Липецка Исаевой Н.Н.

П.: Правильно. А почему?

У.: Потому, что у него есть друзья.

Учитель показывает другую картинку, где изображен другой мальчик, который грустен и сидит один. Голос учителя должен стать печальным, улыбка исчезает.

П.: А какое настроение у этого мальчика?

У.: Он грустный.

П.: Правильно. А почему?

У.: Он один.

П.: Да. Он один. Наверное, у него нет друзей. А это плохо, правда?

И после паузы, которая должна означать печальное раздумье, продолжает уже в другом тоне, тоже серьёзном, но с заинтересованностью.

П.: А как ты думаешь, зачем людям друзья?

Здесь желательно сменить позу: сесть, прислониться к стене и т. п.

$У_1$: Я думаю, людям нужны друзья, так как без друзей человек не может быть счастлив.

$У_2$: Так как одиночество приносит печаль.

$У_3$: Так как внимание лучше золота.

$У_4$: Так как дружба украшает нашу жизнь.

Эти выражения написаны на доске.

П.: Да, я полностью согласна с вами.

Учитель снова сменил позу – встал у своего стола.

П.: Кто из вас не мечтал иметь настоящего друга? Но найти настоящего друга нелегко. И нелегко самому быть настоящим другом.

Своим естественным поведением учитель создаёт атмосферу откровенности, доверительности. Учащиеся уже расположены к разговору о дружбе.

П.: Итак, какую роль играет дружба в жизни человека?

Учитель обращает внимание учеников на этот вопрос, написанный на доске.

П.: Я хотела бы слышать ваше мнение по этому важному вопросу.

Пауза. Ученики, естественно, молчат. Тогда учитель, как будто он это придумал только что, бодро заявляет:

П.: Ну, ладно. Тогда давайте познакомимся сначала с мнением одной девочки. Прочтите её высказывание и скажите: почему Оля радуется письмам Хельги? Почему Оля хотела бы и дальше переписываться с Хельгой?

Моя подруга Хельга

Я и Хельга (так зовут мою подругу по переписке) пишем друг другу очень часто. Но я радуюсь каждому её письму. Иногда в письмах я нахожу фотографии и открытки. У нас с Хельгой одинаковое хобби: мы собираем марки и открытки.

Хельга умная и доброжелательная девочка. Она много читает и занимается спортом, как и я. У нас общие интересы, и мы делимся друг с другом всеми новостями, чувствами. Я считаю, что мы просто созданы друг для друга. Поэтому я хотела бы переписываться с ней и дальше.

После ответа на предваряющие вопросы выполняются следующие упражнения:

1) Как вы думаете, подходят Оля и Хельга друг другу? Если затрудняетесь ответить, используйте опору:

Да, я думаю ...
Так как ...
А еще ...
Именно поэтому ...

2) Как вы думаете, рада ли Оля, что у неё такая подруга?

Да, я думаю ...
Так как ...
Она ...
И Хельга ...
Поэтому ...

3) А у тебя есть друг по переписке? Он настоящий друг? Ты рад, что у тебя есть хороший друг? Почему?

Выполнение всех этих упражнений требует организации общения с учащимися, учёта ряда факторов.

Не следует заставлять учащихся **отвечать на вопрос**; лучше предложить им **высказать своё мнение**. То же относится и к тому случаю, когда учитель хочет спросить нескольких учеников. Здесь лучше говорить не «Теперь расскажи ты», «А теперь ты ответь» и т. п., а сказать так: «А ты не согласен с этим?», «Интересно, а что ты скажешь по этому поводу?» и т. п. Такие фразы будут привлекать к ответу ученика внимание других учащихся. Это очень важно, так как воспитывает, сплачивает речевой коллектив, учит учащихся быть речевыми партнёрами. В этих целях можно давать сопутствующие задания. Например: «Дима, я знаю, что ты хороший друг и хотел бы узнать, что ты думаешь по этому вопросу. А мы все потом обсудим это».

Общения нет и быть не может без контакта. Поэтому всегда следует предельно внимательно слушать самому и учить этому учащихся. Для этого прежде всего нужно следить за позами учащихся, повернулись ли они к собеседнику, смотрят ли ему в глаза.

Общения не может быть и без выразительности, без эмоциональности. Вот почему учитель сам должен живо и адекватно реагировать на реплики (ответы) учащихся, используя клише: «Да ну?», «Неужели?», «Правда?», «Это интересно!», «Молодец», «Ты знаешь, я тоже так думаю», «Ну, уж нет!», «Может быть, но я думаю иначе» и т. п. Причём реакция должна быть направлена **только на содержание** высказывания, а не на ошибки, которые лучше исправлять как бы мимоходом, в форме подсказки правильного ответа.

Если ученик говорит невыразительно, то следует подбодрить его: «Ты же убеждаешь его. А разве убедишь человека, если будешь так говорить?» Важно при этом быть доброжелательным, в голосе должна чувствоваться уверенность в том, что ученик сможет сказать как следует.

П.: Ну, вот мы и обсудили проблему дружбы. Вы знаете, меня радует, что вы цените дружбу, что так любите своих друзей. Мне самой захотелось вам рассказать о своей подруге.

Здесь учитель вновь делает паузу и дальше рассказывает с теплотой о своей подруге.

П.: ...Такая у меня подруга. И я очень хотела бы узнать подробнее о ваших друзьях. Сейчас у нас уже времени нет. Поэтому сделаем так: вы напишете к следующему уроку маленькие сочинения...

Разумеется, другая проблема урока требует другой тональности, другой инструментовки. Но главное, чтобы не терялся дух общения, общения личностного, а не ролевого. Тогда не придётся жаловаться на пассивность учеников.

2. С чего начать?

Ответить на этот вопрос в принципе просто: начинайте с чего угодно, лишь бы начало урока выполняло свою главную функцию: вводило учеников в атмосферу иноязычного общения. Не случайно используемый для этой цели вид работы называется речевой **зарядкой**.

К сожалению, часто приходится наблюдать совсем иное. Из урока в урок, из класса в класс появление учителя сопровождается одним и тем же:

– Кто сегодня дежурный? Какое сегодня число? Кто отсутствует? В ответ ученики бодро рапортуют:

– Я сегодня дежурный. Сегодня 20 февраля. В классе нет Петрова. Погода сегодня хорошая. Класс к уроку готов. Мел и тряпка здесь.

Как это должно надоесть ученикам! Некоторые учителя, однако, полагают, что такой приём развивает монологическую речь... Результат же подобного начала урока – абсолютное безразличие, «глухота» детей к тому, что говорит учитель. Однажды мы попросили учителя вместо

обычного «Кто сегодня дежурит?» спросить «Какая сегодня погода?» Встал один ученик и звонко отчеканил:

– Я сегодня дежурный.

У него выработалась так называемая «установка» – готовность к стандартному речевому действию.

Иногда, желая настроить учеников на иноязычный лад, прибегают к такому началу:

– Здравствуйте, – говорит учитель и строго осматривает класс.

– Здравствуйте, Марина Петровна, – нестройно гудит класс.

– Ну-ка ещё раз!.. Плохо. Ещё раз. Вот теперь хорошо. Садитесь!

И класс хором ответствует: – Я (?!) сажусь...

Представьте себе ситуацию: вы встречаете человека, говорите ему «Здравствуйте», а он начинает исправлять вашу речь, не давая говорить дальше. Будете ли вы расположены к нему как собеседнику при следующей встрече? Вряд ли. А почему мы ждём этого от ученика и возмущаемся, если он «не расположен» говорить на уроках иностранного языка?

Некоторые учителя считают, что вообще незачем тратить время на «разговоры» в начале урока. Они начинают с дела:

– Так, приготовились. Я читаю стихотворение. Слушайте внимательно.

Такое начало возможно, но речевого контакта с его помощью не установишь.

Памятуя о речевой направленности начала урока, другие учителя облекают начальные фразы, казалось бы, в речевую форму:

– Сегодня, ребята, мы поговорим с вами об осени (о городе, о транспорте, о почте и т. п., в зависимости от темы).

Но это вступление только кажется речевым, по сути оно формально. В реальном процессе общения мы чрезвычайно редко начинаем разговор таким образом. Ско-

рее всего, если на улице осенняя погода, мы, желая найти единомышленника или просто желая поделиться своими чувствами, скажем: «Ну и погодка! Это ж надо: второй день льёт дождь. Нет, раньше климат был лучше...» Наше доверие к собеседнику обязывает и его платить тем же. Так возникает контакт.

Как установить его на уроке? Приведём примеры нескольких речевых зарядок.

1) – Здравствуйте, ребята! Скажите, вы не смотрели фильм «Властелин Колец»? Кто из вас смотрел? Увлекательный фильм, правда? Я люблю смотреть фантастические фильмы. А вы?

Дальше можно поговорить о фантастических фильмах, игре актёров, задать ученикам вопросы о том, в каких ещё фильмах они участвуют. Если фильм ученикам не известен, можно спросить, не интересует ли их что-либо связанное с фильмом, посоветовать посмотреть и т. п.

2) – Здравствуйте, ребята! Прошлый раз мы беседовали о Левитане, и я понял; что вы интересуетесь искусством. Правда? Это хорошо. А музыкой?.. Какая музыка вам больше нравится: классическая, народная, эстрадная?.. Дима, конечно, хорошо, что тебе нравится эстрадная музыка, ритмы, танцы. Но без классической музыки трудно себе представить искусство. С её помощью передаются такие чувства, которые трудно выразить словами. Кстати, вы видели картину ...

Показывается заготовленная заранее репродукция картины, и рассказ (или беседа) продолжается.

3) – Здравствуйте! Сегодня уже суббота. Ещё одна неделя прошла... Как быстро бежит время! Никак не успеваешь сделать всё, что хочется. Вот я хотела сходить в театр, но не смогла: было много работы по дому. Хотела дочитать книгу, тоже не успела. А вы всё успеваете делать? Нет? Вот ты, Зина, что ты сделала интересного за эту неделю?.. А ты, Валя?

Эту беседу можно при желании повернуть в любое «учебное» русло, т. е. использовать речевой материал, который нужен для данного урока.

4) – Здравствуйте, ребята! Вот и весна почти прошла. Скорей бы лето! Так хочется отдохнуть, подышать свежим воздухом, искупаться, собирать грибы, походить по лесу... Жаль только, что никто из моих родных не живёт в деревне. Я знаю, что твоя бабушка, Дима, живёт в деревне. Ты проводишь там своё лето? Собираешься к ней этим летом?

Так вы подводите учеников к обсуждению летнего отдыха, к использованию будущего времени.

5) – Здравствуйте! Ребята, я знаю, что кое-кто из вас переписывается с друзьями из ФРГ. Вы, наверное, уже многое узнали из их писем. Скажите...

И дальше следуют вопросы о жизни сверстников в ФРГ (Англии, Франции).

Вариант 1: попросить наиболее активных ребят рассказать о тех, с кем они переписываются (или о чём-то другом, что связано с темой урока).

Вариант 2: «А я тоже переписываюсь с учительницей из ФРГ (Англии, Франции). Вот и сегодня получила от неё письмо. Хотите послушать? Она пишет о своём родном городе. Кстати, попробуйте отгадать, что это за город».

Вариант 3: «...Послушайте и скажите, что нового вы узнали». На доске заранее можно нарисовать начало фразы: «Я узнал, что ...».

После прослушивания ученики по очереди рассказывают, что нового они узнали из письма.

6) – Здравствуйте, ребята! Как прошёл праздник? Я слышала, что у вас был хороший концерт. Девочки, а мальчики вас поздравили? Вы любите праздник 8 Марта? Я, например, очень люблю. В этот день все мужчины такие вежливые, внимательные...

Вариант: «Я, к сожалению, не смогла прийти к вам вчера на концерт. Интересно, как он прошёл?..»

7) – Здравствуйте! Скажите, вы не читали книг Элен Димфны Кьюзек? Я вчера закончила читать одну её книгу... Впрочем, вот она. Если хотите узнать о ней, спрашивайте, я вам расскажу.

8) – Здравствуйте, ребята! Послушайте, какое чудесное стихотворение (читает). Кто его написал? Не знаете? А это мой любимый поэт. Попробуйте отгадать.

Если такая зарядка проводится впервые в слабом классе, лучше заранее на доске написать несколько ключевых слов, которые понадобятся ученикам для их вопросов.

9) – Здравствуйте, ребята! Как по-вашему, человек должен иметь хобби или нет? Обычно каждый человек чем-либо интересуется. Вот я, например, собираю открытки. Их у меня уже более 5000. Это очень интересно. Ведь открытки отражают все события жизни... У вас кто-нибудь собирает открытки?.. А чем вы интересуетесь?

10) – Здравствуйте! Ребята, вы любите путешествовать? Я тоже. К сожалению, я не могу побывать всюду, где хочется. Но зато есть такая передача, как «Непутёвые заметки». Вы смотрите её? Нравится?.. Да, она часто бывает очень интересной. А давайте сейчас совершим путешествие куда-нибудь. Ну, скажем, в любой город Великобритании. Вот карта. Куда поедем? Я буду гидом, а вы туристами. Если что-то захочется узнать, прерывайте мой рассказ и спрашивайте.

Такое начало урока требует предельной естественности в поведении учителя, свободного владения языком, умения говорить простыми фразами, доходчиво. И так – каждый урок. Это непросто. Но зато ученики будут ждать начала урока, предвкушая что-то интересное. Они будут ждать общения с вами.

3. «Как слово наше отзовётся?..»

Атмосфера общения, созданная в начале урока, должна поддерживаться в течение всего урока. Основная роль в

этом отводится установкам. Под ними понимаются такие действия учителя, которые связаны с побуждением к учению, инструкциями, контролем, оценкой и организацией работы[1]. Отсюда и значимость того, как мы говорим.

Войдём в класс и послушаем, что и как говорит учитель, а попутно покажем, как это следовало бы делать.

1) – Ребята, слушайте текст! – говорит учительница и включает магнитофон. Когда прослушивание окончено, она спрашивает:

– Всё поняли?

Класс нестройным хором даёт понять, что текст не понят.

– Тогда слушайте ещё раз, – вновь звучит «установка».

Так можно слушать до бесконечности, но пользы будет мало. Перед первым прослушиванием (прочтением) следовало бы поставить общую задачу, установку, связанную со смыслом текста. Например:

– Прослушайте рассказ о Лондоне и скажите, что вы больше всего хотели бы увидеть там.

Если предполагается включить материал текста в дальнейшую работу, то можно вернуться к записи, но перед повторным прослушиванием следует дать новую установку, чтобы она направляла внимание слушателей уже на детали содержания, например:

– А теперь послушайте и скажите, чем Лондон отличается от Нью-Йорка (Что общего ... и т. п.).

В связи с этим хотелось бы посоветовать изъять из учительского обихода (разумеется, только классного) слово «текст». Это – профессиональный термин. Читать «текст» ученику неинтересно. Мы читаем (слушаем) обычно рассказ, сообщение, заметку, чьё-то мнение и т. п. Так нужно говорить и на уроке.

2) Начиная урок, учитель говорит:

– Сегодня, ребята, мы повторим слова по теме «Школа».

[1] См. об установках § 4, гл. IV.

Настроит ли такая задача учеников на нужный лад? Нет. Следовало бы сказать так:

– Сегодня, ребята, вы научитесь рассказывать ... о своей школе.

3) – Я прочту рассказ, а вы поставьте к нему два вопроса.

Каких именно? И почему два? А может быть, лучше так:

– Я прочту вам рассказ, а вы спросите меня о том, что вас заинтересует. Только не о том, что будет и так ясно из его содержания.

4) Желая дать образец, учитель говорит:

– Послушайте, как звучит повествовательное и вопросительное предложение.

Мы обучаем говорению, поэтому и сказать надо бы иначе:

– Послушайте, как говорят, когда хотят о чём-то спросить.

– А теперь послушайте, как надо ответить.

5) Идёт опрос. Ученики рассказывают о событиях в спорте. Одна ученица окончила рассказ.

– Кто хочет ещё отвечать?

А может быть, лучше:

– Кто хочет ещё рассказать?

Мелочь? Возможно. Но психологически важная мелочь: желающих **отвечать** всегда меньше, чем желающих **рассказывать**,

6) – Ребята, какие новые глаголы вы прошли? – спрашивает учитель в конце урока.

Ученики перечисляют отдельные слова. Не лучше ли предложить:

– А теперь посмотрим, как вы уже можете сказать, что вы делаете.

Это было бы значительно полезнее, поскольку заставило бы учеников высказаться на уровне фраз.

7) – Слушайте внимательно! – говорит учительница каждый раз, начиная очередной вид работы. Этот призыв звучит даже в процессе выполнения упражнений, но ученики отвлекаются, шумят.

И неудивительно. Внимание собеседника завоёвывается не подобными призывами, а логикой беседы, умением пробудить интерес к обсуждаемому.

8) Можно ли поддержать общение, если мы, попросив собеседника о чём-то, тут же забываем об этом и обращаемся к другим? Нет, конечно. Но на уроках, к сожалению, подобное случается.

– Расскажи мне о своём любимом писателе, – просит учитель Лену. Лена встаёт. Но учитель обращается к классу:

– Спросите её, почему она любит этого писателя.

Да и фраза «Расскажи мне о своём любимом писателе» звучит слишком официально. В действительности мы бы спросили иначе, например:

– У тебя есть любимый писатель? (Кто твой любимый писатель?) А что ты о нём знаешь? Может быть, расскажешь нам что-нибудь интересное? И т. п.

Почему в классе мы говорим на таком искусственном языке? Потому что этот язык иностранный?

Существует мнение, будто бы невозможно дать установку на иностранном языке из-за ограниченности словарного запаса учащихся. Доля правды здесь есть. Однако правильнее было бы сказать, что это не невозможно, а трудно, хлопотно. Благодаря простоте фраз и выразительной интонации можно достичь полного взаимопонимания.

9) – Сегодня мы будем выпускать стенгазету. Представьте, что это наша стенгазета, – говорит учитель девятиклассникам и чертит прямоугольник на всю доску.

– Как мы её назовём? Сколько сделаем колонок? Какие у нас будут разделы? О чём напишем?

Затем раздаются задания группам учеников. Их заметки заслушиваются, обсуждаются.

10) – Сегодня, ребята, вы научитесь рассказывать о юннатах и их делах. В конце урока проведём соревнование: кто больше сможет рассказать.

Это уже в 5-м классе.

11) – Я знаю, что вы любите читать. Я тоже люблю читать и часто обсуждаю книги с моими друзьями. А вы? Сегодня вы научитесь высказывать своё мнение о книге.

12) – Помните, ребята, в прошлый раз я читала вам письмо от школьников из США. Сегодня мы с вами будем писать ответ нашим друзьям. Чтобы суметь это сделать, нужно...

И дальше учитель предлагает конкретные задания.

13) А вот примеры установок для разных видов работы на уроке:

– Прочтите ответы N. (героини рассказа) и сделайте заключение о том, какой она человек.

– Если вы хотите сказать о том, что вы уже сделали, то используйте эту форму... (такая установка нужна для усвоения какого-либо грамматического явления, если речь идёт об овладении говорением).

– Дома, ребята, попытайтесь письменно обосновать, чем вам нравится поэзия Гейне. Используйте рассказ из учебника и всё, что вы записали на уроке.

Перед чтением текста:

– Хотите знать, какой подарок сделали ученики одной из школ своей учительнице в день 8 Марта? Тогда прочтите этот рассказ (именно «рассказ», а не «текст»).

Что касается инструкций о том, как правильно сделать что-либо (инструкций учебно-операционного характера), то их удельный вес велик лишь на начальной ступени учения. Затем необходимость в них отпадает, поскольку ученики овладевают приёмами работы.

4. Учитель и ученик как речевые партнёры

Когда учитель на уроке, разговаривая с учеником, прежде всего сознаёт, что перед ним ученик, а ученик ни на минуту не забывает, что перед ним учитель, их общение, по сути дела, – **учебное**. Они не видят друг в друге **речевых** партнёров, поэтому им неинтересно общаться

друг с другом. В этом кроется существеннейший недостаток развития умения говорить. Как от него избавиться? Главное – перейти с ролевого на личностное общение.

Инициатива здесь несомненно принадлежит учителю. Чтобы найти в ученике собеседника, нужно прежде всего правильно себя вести. Вот что имеется в виду.

а) видеть в ученике человека, личность;

б) говорить естественно, а не механически, заученно, обращая внимание на реакцию собеседника.

в) доводить приём до конца.

Учительница дала ученикам установку: «Я буду вам показывать картинки или вещи, а вы просите меня дать их вам» (требовалось усвоить глагол «давать» в повелительном наклонении). Установка заинтересовала пятиклассников. Они оживились.

– Вот интересная книга, – говорит учительница.

– Дайте мне эту книгу! – реагирует ученик, согласно установке.

Учительница ... кладёт книгу на стол и, не обращая внимания на недоумение ученика, переходит ко второй реплике. Заинтересованность ребят пропала: приём не был доведён до конца. А что стоило отдать книгу ученику?

в) Не читать свои реплики по плану урока или по листочкам.

Представьте себе собеседника, который, разговаривая с вами, постоянно читает свои слова по бумажке. Захочется вам с ним говорить? Конечно, запомнить все реплики трудно, особенно если предстоит много упражнений. Поэтому можно заготовить небольшие карточки (формат 6x9) с отдельными опорными словами и незаметно заглядывать в них, готовясь к новому вопросу, пока ученик реагирует на предыдущую реплику.

г) Учитывать интересы собеседника.

Если этого не делать, можно разрушить всякую речевую интенцию. Однажды в классе учитель вёл беседу по проблеме «Как проводить свой рабочий день»: когда уче-

ники встают, завтракают, идут в школу и т. п. А затем разделил класс на пары и предложил им самим поинтересоваться друг у друга тем же. Беседа получилась неинтересная.

А ведь можно было обсудить, правильно ли один из учеников проводит свой рабочий день; доказать, что именно так нужно планировать время; дать совет другому ученику, как организовать работу; попросить кого-либо объяснить, каким образом он успевает много сделать за день. Учащиеся проявили бы действительный интерес к проблеме и к словам своих собеседников.

д) Быть искренним, даже тогда, когда субъективные причины мешают этому (формализм, безразличие убивают дух общения).

е) Следить за выразительностью интонации, жестов, мимики, это даёт возможность лучше воздействовать на собеседника.

ж) Уметь во время общения двигаться, стоять, сидеть: даже от позы собеседника зависит речевая настроенность партнёра.

з) Быть доброжелательным: ученик должен чувствовать, что его интересы – это и интересы учителя. Доброжелательность полностью исключает раздражённость, насмешку по поводу ошибки, а тем более грубость и крик. Очень точно охарактеризовала учителя с этой точки зрения Г.А. Китайгородская. Учитель, по её мнению, является:

а) источником информации,

б) лидером коллектива и в то же время его членом, у которого особый авторитет,

в) образцом нравственно-этических норм поведения,

г) моделью будущей речевой деятельности,

д) организатором психологического климата,

е) руководителем межличностных отношений[1].

Но общение – процесс двусторонний. Как бы прекрас-

[1] Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1982. – с.34.

но учитель ни умел общаться, он не сможет добиться речевого партнёрства, если сами ученики не овладеют хотя бы элементарными правилами общения на уроке. Нельзя просто рассчитывать на то, что ученики увидят, поймут, привыкнут. Необходимо специально показывать приёмы общения, объяснять их назначение, учить владению ими.

Атмосфера общения является ведущей чертой урока иностранного языка. Создание этой атмосферы – не очередная мода, а требование, вытекающее из закономерностей учения. Если целью ставится овладение умением общаться, а успешно овладеть какой-либо деятельностью можно лишь в адекватных условиях, то создание атмосферы общения оказывается насущной необходимостью.

Разумеется, и на других уроках атмосфера общения не может помешать, но при овладении умением общаться она жизненно необходима. Когда учитель физики просит ученика рассказать ему, скажем, о законе Ома или учитель математики предлагает решить очередную задачу, то отношения ученика и учителя лишь в малой степени могут оказать влияние на его ответ, ибо мотив ответа лежит не в собственно сфере общения, не в их личностных отношениях, а где-то в объективной сфере познания.

Совершенно иная картина на уроке иностранного языка.

Атмосфера общения важна и по другой причине. Дело в том, что овладение общением не может успешно осуществляться в условиях «палочной дисциплины». К сожалению, многим учителям, особенно молодым, кажется, что напускная строгость поможет им навести порядок в классе. Возможно, внешне порядок и будет некоторое время удерживаться. Но при овладении умением общаться более важен речевой контакт, учитель и ученики должны стать речевыми партнёрами. Более того, урок должен стать уроком творческой дружбы учителя и уче-

ника. Этого, однако, не произойдёт, если учитель будет прерывать учеников, возмущаться их незнанием чего-либо, раздражаться по любому поводу и без оного, не признавать шуток и не улыбаться – т.е. фактически оградит себя от контакта.

Конечно, мотивация говорения порождается не только, так сказать, психологическим (коммуникативным) комфортом, создаваемым на уроке. Но если нет этого, то парализуются и другие стимулы к речевой деятельности.

Чувство юмора – такое же неотъемлемое профессиональное качество учителя, как, скажем, чувство такта. В сочетании с другими качествами оно помогает установить ту поистине благоприятную творческую атмосферу речевого партнёрства, в которой только и возможно овладение умением общаться.

Короче говоря, атмосфера общения нужна для того, чтобы создать условия, адекватные, подобные реальным: иначе получается, что мы учим общаться вне общения.

Можно возразить: но ведь всё же основная задача урока – учение, а не общение? Да, конечно. И речь вовсе не о том, чтобы первое подменить вторым. Да это и не нужно, методически невыгодно, ибо реальное общение – это стихия, а всякий **учебный** процесс требует специальной организации. Задача состоит в том, чтобы придать учению (как специально организованному процессу) характер, форму общения.

Важность речевого партнёрства подтверждается ещё и тем, что только в его условиях можно эффективно осуществлять воспитательное воздействие на учеников. Добрые взаимоотношения – единственный канал, по которому от учителя к ученику переходят добрые мысли и добрые чувства.

Вот какими надо обладать умениями, чтобы быть речевым партнёром.

Перцептивные коммуникативные умения:

1) определять и понимать психическое состояние ученика;

2) определять и понимать настроение класса (группы);

3) видеть всех одновременно и каждого в отдельности;

4) распределять внимание между различными компонентами процесса учения;

5) видеть, в какой помощи нуждается ученик;

6) прогнозировать поведение ученика как речевого партнёра;

7) слышать и видеть ошибки в коммуникативном поведении ученика:

8) мгновенно оценивать ситуацию общения;

9) определять примерный уровень владения речевым умением без специального тестирования.

Продуктивные коммуникативные умения:

1) создавать коммуникативную обстановку;

2) устанавливать речевой контакт с учеником (учениками);

3) завершать речевой контакт;

4) устанавливать и поддерживать атмосферу общения в классном коллективе;

5) регулировать поведение ученика как речевого партнёра;

6) изменять функциональное состояние учащихся в нужном направлении;

7) быть адекватным в любой ситуации общения;

8) владеть паралингвистическими средствами общения;

9) владеть экстралингвистическими средствами общения;

10) владеть кинесическими средствами общения;

11) владеть проксемическими средствами общения;

12) владеть нюансами эмоционально-оценочных отношений;

13) сознательно применять эффект фасцинации;

14) адекватно для всех ступеней учения «обслуживать» все виды работы в речевом отношении, т.е. уметь вести урок на иностранном языке так, чтобы это был, с одной стороны, действительно аутентичный язык, а с другой – понятный ученикам.

А теперь не хотите ли проверить себя, достаточно ли у вас оснований, чтобы овладеть коммуникативными умениями? Тогда заполните следующую анкету (см. табл. 2). Но – честно. Итак...

Проставьте напротив каждого качества следующие баллы: 3 – качества развиты сильно, 2 – качества развиты средне, 1 – качества развиты слабо.

Таблица 2

№	Качество	Баллы
1.	внимательность	
2.	уравновешенность	
3.	уживчивость	
4.	уступчивость	
5.	чуткость	
6.	заботливость	
7.	отзывчивость	
8.	чувство такта	
9.	выносливость	
10.	эмоциональность	
11.	коммуникабельность	
12.	справедливость	
13.	оптимистичность	
14.	интерес к людям	
15.	мобильность	

Если вы набрали не более 15 баллов, вам надо задуматься о том, стоит ли быть учителем иностранного языка. Если вы набрали до 30 баллов, то при упорной работе над собой вы можете стать хорошим учителем. Если же

вы набрали 45 баллов или около этого, то у вас есть все необходимые предпосылки, чтобы быть прекрасным речевым партнёром.

§ 2. Принцип индивидуализации

Как только называют этот принцип, сразу в сознании учителя возникает: «Ага, понятно: надо учитывать уровень подготовленности учащихся – слабый, средний, высокий...»

Да, такова традиционная трактовка принципа индивидуализации, которая содержится во всех учебниках по дидактике[1]. Не спорим: дифференцировать учащихся по уровню подготовленности конечно важно, но наше понимание этого принципа гораздо более глубокое.

Это зависит от того, как мы понимаем «индивидуальность». Посмотрите на эту схему.

Схема 4

Она показывает, что в индивидуальности – три ипостаси, которые конечно взаимосвязаны и создают единство, которое и называется **индивидуальность.**

А. *Индивидные свойства учащихся и индивидная индивидуализация*

Индивидные свойства представлены в индивидуальности в виде определённых природных свойств человека. Совокупность этих свойств в более общей форме выступает в виде темперамента, задатков, органических потребностей, которые составляют природную основу индивидуальности.

[1] Мы конечно упрощаем, но по сути это так.

В психологической науке сейчас считается общепринятым положение о том, что любая способность человека является синтезом врождённого и приобретённого в процессе индивидуального развития, причём в основе способностей, как отмечает С.Л. Рубинштейн, «лежат наследственно закреплённые предпосылки для их развития в виде задатков».

При овладении иноязычной речевой деятельностью роль задатков проявляется в том, что одни ученики оказываются более способными к выполнению одних действий, другие – других. Психологи считают, что любая способность человека является синтезом врождённого и приобретённого. Следовательно, такие важные для овладения иностранным языком способности, как способность к запоминанию, фонематический слух, интонационные способности, речемыслительные способности и т.п. можно не только получить в наследство, в виде задатков, но и развить. Это означает лишь одно: учитель должен уметь замерять, учитывать и развивать эти способности. Этому и призвана служить **индивидная индивидуализация.**

Б. Субъектные свойства учащихся и субъектная индивидуализация

Как субъект человек характеризуется не только тем, что занимается различной деятельностью, но и мерой её продуктивности, которая определяется, с одной стороны, природными способностями, а с другой стороны, умением трудиться, т. е. субъектными свойствами. Таким образом, продуктивность деятельности зависит не только от способностей, но и от определённой системы приёмов, которая характеризует индивидуальный стиль деятельности каждого человека, т.е. «индивидуально-своеобразное сочетание приёмов и способов деятельности, обеспечивающих наилучшее её выполнение данным человеком» (В.С. Мерлин, Е.А. Климов). Для овладения иноязычным

говорением учёт субъектных свойств учеников важен потому, что у каждого ученика есть свои приёмы овладения знаниями, своя учебная стратегия. Каждый ученик по-своему умеет настроиться на занятие иностранным языком, овладевает произношением звуков, словами, техникой чтения, по-своему овладевает умением правильно вести беседу, осуществлять самоконтроль, организовывать самостоятельную работу дома, работать с различными опорами, в разных режимах и т.д.

Важность овладения оптимальными приёмами и способами деятельности объясняется, на наш взгляд, двумя факторами. Во-первых, отсутствие некоторых способностей может быть компенсировано рациональными приёмами выполнения деятельности. Во-вторых, в школе закладывается только основа практического владения иностранным языком, на базе которой возможно продолжение изучения иностранного языка, что невозможно без достаточно хорошо развитых навыков самостоятельной работы.

Применительно к говорению, тем более в рамках коммуникативного метода, развитие субъектных свойств ещё не изучено окончательно. В силу этого в школьной практике субъектной индивидуализации уделяется недостаточное внимание. Индивидуальные задания для учеников со слаборазвитыми субъектными свойствами почти не содержат описания алгоритмов и указания на способы оптимального выполнения каждого предлагаемого задания.

В результате много времени на уроке непроизводительно расходуется из-за того, что ученики не умеют быстро и организованно работать: рационально выполнять упражнения различных типов, с различными опорами (вербальными, схематическими, изобразительными), выполнять домашние задания и т. д. Субъектная индивидуализация особенно нужна ученикам со слабыми способностями, без неё не выполняется одно из назначений

методики – учить учиться, не развивается способность к самообразованию.

Если на уроках по другим предметам считается приемлемым, даже положительным, тот факт, что ученики работают каждый в своём темпе, то при овладении иноязычным говорением такая форма организации учебного процесса имеет отрицательные последствия: речевой коллектив разваливается и каждому приходится учиться общению... вне общения, в лучшем случае, общаясь только с учителем (1-2 минуты за урок).

Специфика субъектной индивидуализации при овладении иноязычным говорением состоит в том, что она должна предусматривать одновременное применение методических материалов, различных по форме (например, наличие или отсутствие опор), учитывающих своеобразие приёмов учебной деятельности ученика, но приводящих в конечном счёте к одинаковым результатам по возможности за равные отрезки времени. Вооружение школьников совокупностью рациональных приёмов учения требует систематической и целенаправленной работы. Следовательно, наряду с индивидной необходима и ***субъектная индивидуализация***.

Вспомогательным средством субъектной индивидуализации являются памятки (см. § 3, гл. 4 и др.).

В. Личностные свойства учащихся и личностная индивидуализация

Очень часто, однако, ученики проявляют поразительную пассивность даже при выполнении ими посильных речевых заданий (индивидная индивидуализация) и при наличии указания на способы выполнения этих заданий (субъектная индивидуализация). Причина заключается в том, что не учитываются **личностные** свойства учеников.

Первостепенная значимость личностной индивидуализации для овладения умением говорить определяется тем, что личностные качества теснее, чем индивидные и субъ-

ектные, связаны с речевой деятельностью через её социальную функцию. Если индивидные свойства человека составляют природную основу индивидуальности, то личностные качества составляют её сущностную сторону.

Игнорируя личностную индивидуализацию, отрывая речевые действия от реальных чувств, мыслей, интересов, мировоззрения и т.п., т.е. от практического отношения личности к действительности, мы заставляем учеников рассматривать язык лишь как некую формализованную систему, а не орудие общения. Речевой акт в данном случае находится в полной психологической изоляции от деятельности личности.

Личностная индивидуализация учитывает:

а) контекст деятельности учащегося;

б) жизненный опыт учеников (опыт их как читателей, спортсменов, путешественников и т. п.);

в) сферу интересов, желаний, склонностей, духовных потребностей;

г) мировоззрение (взгляды на жизнь);

д) эмоционально-чувственную сферу (при «провоцировании» учеников высказываниям в защиту своей любимой команды, актера, книги, профессии);

е) статус личности в коллективе: популярность ученика среди товарищей, взаимные симпатии для нахождения речевых партнёров, назначение ведущего в речевых группах и т. п.

Личностные свойства входят в индивидуальность человека в качестве важнейшего компонента и составляют его сущность. Представляется оправданным и методически целесообразным выделить отдельный вид индивидуализации, специально предназначенный для учета личностных свойств ученика – личностную индивидуализацию.

Ведущая роль личностной индивидуализации подтверждается с точки зрения разных наук (философии, психологии и др.). Человек воспринимает и усваивает то, что имеет **жизненно важное** значение для его дея-

тельности. Это означает, что направленность на информацию зависит от всей психической жизни, опыта, знаний конкретной личности. Активное отношение ученика к получаемой информации характеризуется переработкой её на основе **своих** взглядов, интересов, замыслов, планов. Не случайно выделяется такой вид деятельности, как ценностно-ориентационная. (М.С.Каган).

Важность личностной индивидуализации подтверждается ещё и с точки зрения теории ценностей. Ценность – это значение предметов, которое они приобретают для человека на основе практической деятельности, удовлетворяя его потребности. Общественные, общезначимые ценности, чтобы стать побудителями к действию, должны быть осознаны личностью как её собственные.

Мы уже писали выше (см.с.19) о том, что для большинства школьников как членов общества, однако, иностранный язык – ценность потенциальная, а не реальная. Противоречие должен снять учитель – посредник между обществом и учеником. Его задача – перевести общественную ценность в ценность личностную. Предлагаемая в данной книге концепция учения может помочь учителю решить эту задачу. Но этого можно добиться только при помощи личностной индивидуализации, показав эффективность и пользу иностранного языка в кругу личностных ценностей, интересов каждого ученика (см.с.19-22).

Целесообразность личностной индивидуализации подтверждается и необходимостью учёта эмоционального фактора в процессе учения. Речь, чувства и мышление едины и взаимообусловлены. Степень того, насколько эмоции можно использовать в процессе учения, определяется природой индивидуальных потребностей. Этот фактор представляется нам очень важным, так как личностная индивидуализация позволяет учитывать и в определенной мере прогнозировать эмоциональное состояние учеников, а также формировать в известной мере отношение ученика к учёбе, повышающее интенсивность усвоения.

Однако, вся система индивидуализации не должна сводиться к использованию одной личностной индивидуализации.

Под индивидуализацией процесса иноязычного образования следует понимать соотнесённость приёмов учения с личностными (при их ведущей роли), субъектными и индивидными свойствами каждого ученика.

Как это всё проявляется в учебном процессе?

1. Каждому по способностям.

Для этой цели можно предложить следующие организационные приёмы.

1. Целенаправленная помощь в «критических точках» урока, в зависимости от наличия или уровня той или иной способности. Например: а) во время фонетической зарядки коллективно (и хором) работают все ученики, но индивидуальную работу учитель проводит только с группой тех, у кого слабо развиты способности к восприятию и имитации; б) при презентации нового грамматического материала правило по формообразованию и использованию данной структуры в первую очередь (конечно, под руководством учителя) выводят ученики со слабой способностью к обобщению формальных и функциональных признаков грамматического явления.

2. Целенаправленное использование опор различного типа: смысловых и содержательных, вербальных, иллюстративных и схематических[1]. Правильно подобранная опора поможет ученику с низким уровнем функционально-адекватного восприятия грамматических структур быстрее и правильнее осознать их назначение, при усвоении слов явится помощью ученикам со слабой способностью к догадке, при развитии умения высказываться – помощью для тех, у кого низка способность к выделению предмета говорения, к логическому и последовательному изложению мыслей.

[1] См. о них подробно §3, гл.IV

3. Очередность опроса. Слабые ученики выигрывают, когда получают образец – правильный ответ сильных и средних учеников. Однако последовательность «сильный – средний – слабый» не дана раз и навсегда. Скажем, на уроке формирования лексических навыков слабые получают карточки с готовым микротекстом, где подчёркнута ключевая фраза; при проверке понимания прослушанного микротекста (до его записи) можно сначала обратиться к ним, а затем уже к сильному ученику: «А как ты думаешь?»

4. Варьирование времени на подготовку ответа. Слабые обычно получают тройную порцию времени: они успевают разобраться в розданном им индивидуализированном раздаточном материале, обдумать ответ, проговорить (прочесть), что нужно. Тем не менее, нельзя их «баловать» постоянно.

5. Использование опережающих индивидуализированных заданий. Например, на уроке по развитию монологической речи ученик со слабым уровнем подготовки и отсутствием некоторых способностей за 4-6 минут не сможет подготовить связное высказывание о писателе, актере, фильме и т. п. Поэтому ему заранее предлагается специальная карточка, по которой на уроке он лишь освежает то, что подготовил.

6. Использование заданий разного уровня сложности. Применяются главным образом в домашних заданиях. Например, после урока совершенствования навыков слабые учащиеся должны выполнить задание на основе разговорного текста, средние на основе опыта, но с опорами, а сильные – без опор.

7. Использование дополнительного внепрограммного занимательного материала (для сильных).

8. Оказание помощи слабым со стороны сильных. Этому нужно учащихся научить.

9. Более частый опрос учащихся со слабыми способностями. Это активизирует учеников, развивает их способности, приучает работать весь урок.

10. Выполнение дополнительных упражнений учениками с низким уровнем развития тех или иных способностей. Обычно считается, что так называемые «слабые» должны (ибо могут) делать меньше. Но это неверно. Способности развиваются, а успех приходит только в деятельности. Если ученик увидит пользу от тех упражнений, которые вы ему дополнительно дали, он будет безропотно трудиться. Упражнения для этой цели надо подбирать не вообще хорошие, а те, которые непосредственно помогут ученику лучше подготовиться к следующему уроку и быть «не хуже других». А этого хочет каждый.

Чтобы каждый занимался на уроке по способностям, нужно заранее всё предусмотреть и спланировать. Поможет в этом деле специальная технологическая карта (см. табл. 3). Покажем часть такой карты для урока формирования грамматических навыков.

Таблица 3

Виды работы	**Необходимые для них способности**	**Уровень развитости способности**		
		слабый	**средний**	**сильный**
		Организация обучения		
1. Имитативное упражнение	Способность к различению, имитации, оперативная слуховая память	1. Ученик получает карточки с полными фразами и оперативными схемам 2. Предъявляются более короткие реплики	1. Предъявляется на доске схема	1. ——— 2. Предъявляются самые большие реплики

2. Репродуктивное упражнение	Способность к логическому изложению мыслей по памяти	3. Учитель обращается к ученику во 2-3-ю очередь 1. На карточке предъявляется развёрнутая логико-синтаксическая схема высказывания 2. Учитель обращается к ученику во 2-3-ю очередь	3. Учитель обращается к ученику во 2-ю очередь 1. ЛСС предъявляется, но неразвёрнутая 2. Учитель обращается к ученику во 2-ю очередь	3. Учитель обращается к ученику в первую очередь 1. _____ 2. Реагируют первыми 3. После ответа получают дополнительный индивидуализированный материал

А в заключение – примеры индивидуализированного раздаточного материала для указанных заданий (на материале английского языка).

Вот карточка для ученика со слабой оперативной памятью.

Карточка к упр. 1. (для ученика со слабой оперативной памятью)

ОБРАЗЕЦ:

T: «Treasure Island» was written by Stevenson.

P: Quite so. It was written by Stevenson and it was translated into many languages.

1) It was opened on the first September and the library was beautifully III форма глагола on that day.

2) The exhibition about Pushkin was organized in our school library and it was beautifully _____ .

3) The exhibition was visited by all the pupils and it was well _____ .

4). . . . . .

Глаголы для подстановки: to decorate, to buy, ...

К карточке прикреплена бумажка с заданием в форме личного обращения: «Коля! Подтверди, если я скажу правду, и дополни меня. Образец дан на карточке. Глаголы для использования в рамочках даны внизу. Желаю успеха!»

Для упр. 5 слабый ученик получает такое задание: «Коля! В библиотеках организуется, как ты знаешь, много выставок. Расскажи об одной из них, которую ты видел. В этом тебе поможет схема. При ответе старайся не подглядывать в неё. Желаю успеха!» А карточка такова:

Last year I visited . . . . . .
The exhibition . . . . . .
to open
to organize
to decorate
. . . . . .
Many books by Russian and foreign writers
. . . . . .

В это время ученик средних способностей получает эту карточку в другом виде:

Last year ... The exhibition ... Many books ... Our pupils ...	The exhibition ... The writer ... He ... And his books ... I ...

Конечно, изготовление подобного раздаточного материала – дело хлопотное. Но эти хлопоты окупаются. Кроме того, лет за 5 учитель соберет для себя весь необходимый раздаточный материал. Не нужно забывать и о том, что его могут изготовить сами учащиеся: во-первых, в кружке, а во-вторых, индивидуально, дома. Пока слабый ученик нарисует карточку, он ведь и запомнит то, что там написано, а это и требуется.

2. Каждый ученик – личность.

Мы уже говорили о тех личностных свойствах, по которым один ученик отличается от другого или похож на него. Знания всех этих свойств постоянно накапливаются учителем. Опытный учитель всегда знает, как ученик относится к иностранному языку, какие предметы у него любимые, чем он занимается во внеурочное время, каковы его профессиональные намерения, его статус в классе и т. д. Эти данные входят в специальную методическую характеристику класса[1], которая у учителя постоянно под рукой.

Этого, однако, недостаточно. Общие сведения нужно конкретизировать для каждой изучаемой проблемы и постоянно обновлять, для чего перед её изучением следует провести небольшой анкетный опрос. Вопросы в анкете формулируются не произвольно – каждый из них направлен на сбор информации по всем свойствам личности учащегося в целях именно личностной индивидуализации. Вот пример такой анкеты по теме «Москва – столица нашей Родины».

1) Был ли ты когда-нибудь в Москве? Какими видами транспорта ты ездил в Москву и почему? (Учитывается жизненный опыт[2].)

2) Часто ли ты смотришь передачи, посвященные Москве и москвичам? Какие именно? (Учитывается контекст деятельности.)

3) Твои любимые места в столице. Почему именно эти? (Учитывается сфера интересов, желаний.)

4) Считаешь ли ты, что очень интересно и нужно уметь рассказывать о Москве и её достопримечательностях на иностранном языке? Если да, то почему? (Учитывается мировоззрение.)

5) Какими достопримечательностями Москвы ты особенно гордишься? (Учитывается сфера чувств.)

6) О каких учебных заведениях Москвы ты хотел бы узнать подробнее? (Учитывается мотивационная сфера.)

Заметим, что некоторые вопросы анкеты совпадают с формулировкой будущих речевых заданий.

Анкетирование, если есть время, проводится на последнем уроке по предыдущей теме или лучше после уроков и занимает 10-15 минут. Лучше всего ответить на ан-

[1] См. § 2, гл. IV.

[2] Комментарии в скобках ученикам не даются.

кету дома за несколько уроков до изучения новой темы, что позволит полнее учесть все сведения, лучше подготовиться к уроку.

Что даёт анкета?

Во-первых, она позволяет в заданиях учитывать все свойства личности ученика и тем самым обеспечивать высокий уровень коммуникативной мотивации.

Во-вторых, с помощью анкеты можно прогнозировать речевые поступки учеников и снабжать их необходимым речевым и иллюстративным материалом, который может потребоваться для высказывания.

Как же строится работа на основе личностной индивидуализации?

Планирование всей темы желательно начинать с завершающего урока, так как его «сценарий» позволяет предвидеть результаты учения. Четко поставленные цели помогут правильно распределить время, содержание и объём речевого материала по разным типам урока в цикле. Планируя работу, мы рассуждаем следующим образом.

Многие учащиеся либо были в Москве, либо могут познакомиться с нею в Интернете. Необходимо научить их поделиться своими впечатлениями. Удобнее всего это сделать на этапе формирования навыков (лексических), положив в основу презентации ЛЕ рассказ учителя о своей поездке в столицу.

Ученики должны уметь рассказывать своим зарубежным сверстникам или иностранным гостям о Москве как центре политической, экономической, научной и культурной жизни страны. Этому можно научиться на этапе совершенствования навыков при работе с текстом о Москве.

Те, кто побывал в Москве, могут посоветовать другим, какие места, по их мнению, там лучше всего посетить. Этому можно научить, распределяя отсроченные индивидуальные задания, расширяющие материал текста (такие задания ученики получают заранее соответственно выявленным анкетой их возможностям).

С Москвой часто связаны какие-либо крупные события в жизни планеты. Нужно научить учащихся высказываться об этом, а материал в изобилии также можно найти в Интернете. Такая работа уместна на уроках развития речевого умения.

Наконец, нужно удовлетворить высказанные учениками в анкетах пожелания, что достигается за счёт подбора интересного для чтения материала.

Покажем примерную схему завершающего урока.

1. Прослушивание рассказа о результатах конкурса «Что вы знаете о России?», в которой говорится о поездке в Москву победителей конкурса среди зарубежных детей.

2. Высказывание учащимися мнений о том, чем привлекает Москва иностранных туристов. Каждый аргументирует свою точку зрения, используя ранее изученный материал.

3. «Что вы знаете о столице?» Проводится викторина, о которой было известно заранее; она включает не только материал учебника, но и весь дополнительный материал (из газет, карточек и т. п.). При этом высказывания учащихся строго индивидуализированы: Наташа, желающая стать архитектором, рассказывает о спортивных сооружениях; Гена, будущий шофёр, – о том, как водители такси учат иностранные языки; Галя, которая хочет стать продавцом, – о торговой ярмарке; Серёжа, увлекающийся эстрадой, – о концертных программах и т.д.

4. Воображаемая экскурсия. Задание: «Если бы вас попросили познакомить гостей с достопримечательностями столицы, что бы вы показали в первую очередь?» «Гид» рассказывает, используя картинки и план столицы, «экскурсанты» задают вопросы о том, что их действительно заинтересует.

5. «Экскурсанты» рассказывают о своих впечатлениях.

Личностная индивидуализация должна пронизывать и все предыдущие уроки тематического цикла.

При формировании лексических и грамматических навыков она обеспечивается тремя факторами. Во-первых, для семантизации используются микротексты, построенные на материале, затрагивающем один или несколько свойств личности ученика (скажем, событие из жизни страны, города, школы, учеников). Во-вторых, при выполнении условно-речевых упражнений используются такие установки, которые интересны ребятам, например: «Скажите, бывали ли вы в тех местах, где бывала я» (используется опыт); «Скажите, хотели бы вы ознакомиться с теми достопримечательностями, которые хочу увидеть я» (используется желание); «Совпадает ли ваше мнение о Москве с моим мнением или мнением гостя столицы?» (используется мировоззрение) и т. п. В-третьих, соблюдается строгая соотнесённость стимулирующих реплик учителя со свойствами личности того или иного ученика, тем самым исключается случайность в их вызове.

Не менее важна личностная индивидуализация на этапе работы с текстом, поскольку тексты рассчитаны на всех учеников сразу, а не на конкретную личность. Какие приёмы уместны здесь?

а) Подготовка учеников к восприятию текста – раскрытие его значимости для каждого из них.

б) Личностный характер установок, например, выяснение того, чем нравится герой рассказа каждому ученику. Задание: «Отметьте ту черту героя, которая вам больше всего нравится».

в) Использование материала текста для доказательства своей мысли (опровержения мнения собеседника).

г) Сочетание индивидуальной и групповой работы: пока слабые ученики продолжают работу над текстом, сильные ученики выполняют индивидуальные задания по карточкам. Вот некоторые формулировки установок: «Кое-кто из нашего класса собирается провести лето в Крыму. Ты отдыхал там в этом году. Расскажи, каким

видом транспорта ты туда добирался и почему» (тема «Путешествие»); «Мы знаем, что ты недавно побывала на Байкале. Туда ты приехала поездом, а обратно самолетом. Какой вид транспорта тебе больше по душе?» (та же тема).

Возвращаясь к этапу развития речевого умения, хотелось бы особенно выделить те приёмы, которые учитывают статус ученика в классе. Опыт индивидуализации показывает, что больше вопросов задают тем ребятам, которые популярны в данной группе. Поэтому нужно подбирать только желаемых друг для друга речевых партнёров, предлагать ученикам с низким речевым статусом в индивидуальных заданиях интересную информацию, что поможет поддержать интерес к их высказываниям у остальных учеников.

Благодаря личностной индивидуализации, язык воспринимается как средство удовлетворения внеучебных интересов и склонностей, воспитывается речевой коллектив; ученики, проявляя свою индивидуальность, обогащают друг друга, между учителем и учеником устанавливаются отношения взаимного доверия, отношения речевого партнёрства.

3. Как «разбудить» мотивацию?

Каждый учитель иностранного языка понимает, насколько важно постоянно поддерживать интерес к предмету. Но он, к сожалению, не всегда знает, как это делать. Часто он сталкивается с тем, что ученики, не видя необходимости в изучении данного предмета, не представляя себе возможные сферы его применения, спрашивают: «А зачем мне нужен иностранный?» или утверждают, что «Можно прожить и без иностранного. Вот мой отец, например...» Да, пример родителей часто бывает более убедительным, нежели те редкие беседы учителя о значимости изучения иностранного языка. Учитель, которого застали врасплох подобным вопросом, не всегда в

состоянии аргументировано на него ответить. Вообще эту болезнь пренебрежения к иностранному языку лечить очень трудно. Да и не всегда мы знаем, как это делать. А не лучше ли предупредить появление болезни путем профилактики?

Необходимо так построить учебный процесс чтобы раскрытие значимости предмета пронизывало, во-первых, сам учебный процесс, т. е. упражнения, тексты для чтения и аудирования, беседы для семантизации новых лексических единиц и презентации грамматических структур, служило основой изготовления раздаточного материала и т. д., во-вторых, являлось составной частью внеучебной работы через различного рода внеклассные мероприятия; и, что самое главное, в том и другом случае нужно использовать профессиональные намерения учащихся. Начните с того, что с первых дней в классе, где проводятся занятия, вывесите плакат с изречением об иностранном языке (поиск подобных изречений может стать основой работы кружка или над проектом).

Посмотрим теперь, как можно дополнить содержание уроков, чтобы поддержать интерес к предмету. Если, например, в уроке совершенствования речевых навыков даются тексты о том, как люди проводят свободное время, то одним из них может быть рассказ о московском инженере, который всё свободное время посвящает изучению иностранных языков. А предваряющим вопросом к тексту будет: «Стоит ли тратить свободное время на иностранный язык?» При выполнении задания «Расскажите, какое хобби было у знаменитых людей», которое готовится дома, можно включить сведения о том, как изучали иностранный язык великие люди (материал можно найти в книгах серии ЖЗЛ). Например, ученику, решившему рассказать о С. И. Королеве, можно дать информацию: «С. П. Королев в юности изучал немецкий язык для того, чтобы прочитать как можно больше литературы об авиации»

При овладении умением рассказывать биографию можно побеседовать о всемирно известных полиглотах прошлого и настоящего. Рассказы для аудирования можно построить на материале о том, как незнание традиций другой страны послужило причиной каких-либо недоразумений.

Что касается раздаточного материала, то здесь для учителя – огромное поле деятельности: карточки с дополнительной информацией о чем-либо типа: «А знаешь ли ты, что...?» (задание: «Прочитай и расскажи своим одноклассникам»); раздаточный материал для работы со словарем (задание: «Твой отец, просматривая газеты, натолкнулся на фотографию бастующих. Помоги ему перевести их требования»). То же можно делать и с различного рода заголовками, эмблемами, касающимися любой проблемы.

При обсуждении проблемы «Нужно ли читать книги» можно прочитать отрывки из книг о разведчике Н. Кузнецове, в частности о том, как он прекрасно владел немецким языком, хотя окончил заочное отделение института, или воспоминание маршала К. К. Рокоссовского о том, как в период войны с японскими милитаристами командование Особой Краснознамённой Дальневосточной армии обязало весь начальствующий состав изучать японский язык, отводя для этого один час в день. В течение этого часа весь разговор в штабе вёлся только на японском языке.

Использование такого материала займёт на уроке очень мало времени и не выбьется из хода урока и его тематики. Для сбора материала учителю стоит завести специальные папки, куда можно собирать вырезки из газет и журналов, выписки о значимости иностранного языка из серии ЖЗЛ и другой художественной литературы. Удобнее всего классифицировать папки по темам школьных учебников. Дополнительно можно завести папки: «Иностранные языки в жизни замечательных людей», «А знаете ли вы ...» и т. п. Заглянув на несколько минут

в нужную папку, учитель при подготовке к уроку сможет сделать его содержание более живым и близким детским интересам.

Дифференцированность интересов школьников по областям знаний, которая появляется у подростков уже в 6-7 классах, даёт дополнительную возможность приобщить их к иностранному языку. Зная, например, что Саша П. увлекается музыкой, в беседах о театре, кино или свободном времени можно предложить ему для индивидуального чтения вырезку из зарубежной газеты об одном из наиболее популярных ансамблей. Зная, что Дима В. любит техническое моделирование, но при этом совершенно отрицательно относится к иностранному языку, можно поступить иначе – оставить на учительском столе (или начать читать у всех на виду) вырезку из журнала о новой модели, заранее снабженную каким-либо творческим заданием. Увидев и заинтересовавшись этим, ученик не откажется прочитать и выполнить задание. Нужно только сделать задание посильным и интересным, оказать помощь. Индивидуализированные домашние задания подобного рода вполне применимы для слабо-успевающих учеников, которым для выполнения этих заданий будет предоставлено достаточное время.

Что касается внеучебной работы по предмету, то здесь учителю тем более простор для творчества. В той школе, где часто проводятся внеклассные мероприятия по языку, отношение школьников к предмету совершенно иное. Среди этих мероприятий и выпуск различных стендов типа «Полиглот», «Иностранные языки в жизни», и диспуты «Зачем современному человеку иностранный язык?», и приглашение на классные часы и вечера встреч людей, выезжающих за границу, а также специалистов различных профессий с рассказом о сферах применения иностранного языка в данной профессии.

Несколько слов о том, как можно формировать мотивацию к предмету через учёт профессиональных намерений школьников.

По данным социологов около 65% учащихся уже в школе совершают свой профессиональный выбор. А ведь профнамерение может выступать в качестве мотива учения, ибо в основе его лежит потребность в приобретении как можно большего количества знаний по данной профессии. Учителям хорошо известно, насколько легче ученикам, которые осознают значимость предмета для их будущей профессии. Изучение предмета в этом случае окрашено личностным смыслом, ученик готов к преодолению значительных трудностей, если успешное их решение продвигает его к намеченной цели.

Так появляется разделение школьных предметов не только на «интересные» и «неинтересные», как в младших классах, но и на «нужные» и «ненужные».

1) Первую группу составляют профессии, для которых знание иностранного языка необходимо по единодушному мнению как учеников, так и специалистов.

2) Вторую группу образуют профессии, для которых иностранный язык, по мнению учеников и самих специалистов, не нужен.

3) И в третью группу входят профессии, относительно которых мнение специалистов не совпадает с мнением учеников: по мнению специалистов, для данной профессии иностранный язык необходим, а по мнению учеников – нет.

Каждая из этих групп требует особого подхода в плане формирования положительной мотивации к предмету на основе учета профессиональных намерений. Наиболее благоприятна первая группа профессий. Если ученик выбрал профессию из данной группы, то его, как правило, не нужно убеждать в необходимости иностранного языка для будущей специальности. Для таких профессий значимость очевидна. Вторая группа вряд ли может быть использована в качестве средства формирования положительного отношения к предмету на основе учёта профессиональной ориентации. Если ученик выбрал

профессию из данной группы, то учителю разумнее использовать другие средства убеждения учеников в важности изучения иностранного языка. Опираться на профессиональное намерение в данном случае бесполезно.

Наиболее пристального внимания требует третья группа профессий. Ученики, выбравшие профессию из данной группы, должны стать предметом особой заботы учителя. В данном случае необходима специальная, целенаправленная работа по раскрытию значимости иностранного языка для выбранной профессии. Наиболее адекватным средством является беседа. Но для того, чтобы беседа о значимости иностранного языка для определенной группы профессий была действенной, она должна быть построена на основе конкретных фактов, т.е. быть в высшей степени аргументированной, логичной и доходчиво построенной.

Когда опросили учителей, то оказалось, что палитра аргументов, используемых ими для раскрытия значимости иностранного языка, весьма небогата. Большинство учителей (более 70%) ограничиваются общим разговором о пользе иностранного языка для всестороннего развития человека или туристических поездок за границу (23%). Остальные, не менее важные объекты и сферы применения иностранного языка раскрывают очень немногие учителя. Особенно обращает на себя внимание тот факт, что значимость иностранного языка для будущих профессий учеников раскрывают лишь 10% учителей. Показательно, что 54% учителей отказались ответить на вопрос, как они раскрывают значимость иностранного языка для будущих профессий своих учеников. Причина очевидна.

В заключение заметим, что существует инструмент, который позволяет учителю планомерно и обоснованно реализовать принцип индивидуализации. Такой инструмент называется «методическая характеристика класса», о чём мы подробно расскажем в § 2, гл. IV.

§ 3. Принцип речемыслительной активности

Мы часто сетуем на то, что ученики, дескать, пассивны, не особенно расположены общаться с нами на уроке. А кто же виноват?

В одной из анкет старшеклассников попросили на основе своего опыта учебной деятельности назвать то, что не устраивало и не устраивает их в учебном процессе. Вот их ответ: задания, требующие заучивания, малоинтересные темы для обсуждения, отсутствие проблемных вопросов, недостаток дискуссий, невозможность высказывать своё мнение, недостаток самостоятельности, пассивная позиция на уроке, однообразие форм и приёмов работы.

Если всё это обобщить, то можно назвать те «три кита», на которых, по мнению учащихся, должна держаться «земля» учения – активность, творчество, самостоятельность.

И то, и другое, и третье взаимообусловлено: творчество вызывает активность и требует самостоятельности, активность проявляется в творчестве и самостоятельности, самостоятельность есть обязательное условие активности и творчества. Всё это (и многое другое) способствует интенсификации урока иностранного языка, что в условиях дефицита времени становится одной из его существенных черт.

Словарь русского языка определяет слово «интенсивный» как «напряженный, усиленный, дающий наибольшую производительность» (например: интенсивный труд, интенсивный метод)[1]. Поэтому можно сказать, что интенсификация – понятие для учебного процесса почти всеобъемлющее. В самом деле: любое усовершенствование любого аспекта урока приводит к интенсификации учебного процесса, т.е. к наибольшей производительности. Но главное – **активная позиция ученика**. Не случай-

[1] Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. – М., 1935.

но методисты уже много лет сетуют на то, что «в течение половины урока «звучит» учитель»[1]. Но положение не изменилось: было подсчитано, что на организацию, контроль, учёт, стимуляцию, инструктаж и т.п. уходит 40-50% времени (Поляков Е.Н., Балаева В.И.).

Урок действительно должен характеризоваться постоянно высокой активностью всех учащихся. Но как понимать эту активность, в чём она должна проявляться? Вопрос поставлен не случайно. Когда шла перестройка процесса «обучения иностранным языкам» (начиная с 1961 года), учеников в погоне за активностью заставляли проговаривать (повторять за учителем, составлять по подстановочной таблице) предложение за предложением – как можно больше (до 500 фраз за урок!), как можно быстрее, да ещё хором.

Активизация ли это?

Сам факт активного проговаривания вовсе не означает, что ученик активен. Более того, хорошее произнесение часто не гарантирует активности, но является ширмой, за которой скрывается пассивность мысли и чувства, даже бездумность. Например, выполняется имитативное фонетическое упражнение. Ученик повторяет за учителем звук, но он ему не очень удаётся. Учитель подаёт образец уже несколько раздраженно, у ученика опять не получается. И тут, отчаявшись, учитель произносит нетерпеливое (кстати сказать, непозволительное, но разговор у нас сейчас не об этом) «Тьфу!». Ученик тут же, не задумываясь, повторяет «Тьфу!». И спохватывается только, когда слышит смех класса.

Произнося в единицу времени как можно больше предложений, мы часто выхолащиваем мысль, а без мысли нет подлинного говорения.

Для овладения иноязычной речевой деятельностью количество произносимого, конечно, очень важно, но не менее важно, **какая мыслительная работа** совершается при

[1] Рогова Г.В. Ещё раз об организации урока // Иностр. яз. в школе. – 1968. № 1. – С. 38.

этом. Если активность проявляется лишь в движениях органов речи, то это – внешняя активность. Мыслительная работа всегда совершается при внутренней активности.

Следовательно, необходимо обеспечить **интенсификацию речемыслительной деятельности**, которая поддерживает у ученика постоянную мотивационную готовность выразить своё отношение к явлениям реальной действительности, познать что-то новое. При наличии постоянной внутренней готовности ученик «упражняется» в говорении даже тогда, когда молчит, ибо происходит внутреннее проговаривание.

Чем же обеспечивается внутренняя активность? Это и постановка чёткой и конкретной цели урока и каждого задания, и наличие речевого материала должного интеллектуального уровня, и разнообразие (но не калейдоскоп) приёмов учения, включая игровые, и уместное и правильное использование технических средств, и привлекательная наглядность, и нешаблонное построение уроков, и живой темп ведения урока, и эмоциональность и выразительность речи учителя.

Но главным стимулятором речемыслительной активности служит **речемыслительная задача**, а основным «мотором» – познавательный интерес. Все перечисленные выше факторы повышения активности не сработают должным образом, если учащийся будет говорить вне речемыслительных задач, ибо они (и только они!) вызывают заинтересованность и устанавливают стойкий интерес к речевой деятельности. А «на более высоком уровне своего развития познавательный интерес, будучи... устойчивым... становится уже свойством личности»[1].

Поэтому очень важно чётко представлять себе, что такое речемыслительная задача. Чтобы выяснить это, сравним три следующие задачи: 1) «Нужно тремя линиями пересечь четыре точки. Объясните, как это сде-

[1] Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / под. ред. Г.И. Щукиной. – М., 1984. – С. 11.

лать»; 2) «Расскажите, как вы поступите, если захотите есть, а у вас не будет еды»; 3) «Мне вчера рассказали, что ваш одноклассник Дима отказался помочь своему дедушке поработать в саду. Что вы на это скажете?».

Первая задача – чисто мыслительная. Чтобы её решить, нужно сообразить, как тремя линиями пересечь четыре точки, а затем назвать действия. Мыслительная активность направлена на объект реальной действительности, на его познание, а не на процесс общения.

Во втором случае особые мыслительные усилия не нужны, поскольку задача сводится к называнию общеизвестных действий, обычно совершаемых человеком. К тому же коммуникативная ценность подобных сведений весьма сомнительна: в процессе общения они, скорее всего, не понадобятся. Такого рода задачи можно поэтому назвать квазиречевыми, ибо они только по «внешнему виду» речевые.

Третья задача в корне отличается от первых двух. Она не мыслительная, а речемыслительная, так как стратегия говорящего направлена на то, чтобы выразить своё отношение к происшедшему – либо оправдать одноклассника, либо возмутиться его поступком, т.е. она находится в сфере общения, а решать подобные задачи приходится часто. В сущности, весь процесс общения состоит из решения аналогичных речемыслительных, коммуникативных задач. Их и нужно использовать в процессе учения, в частности, в процессе развития речевого умения. Организация и использование таких задач – дело сложное и для учителя, и для ученика.

Л.В. Занков писал по этому поводу: «Если бы удалось достигнуть существенного результата в повышении общего развития школьников, какой могучий источник подлинного овладения знаниями был бы открыт»[1]. Это в не меньшей степени относится и к овладению речевой деятельностью. Используемые приёмы должны развивать

[1] Занков Л.В. Беседы с учителями. – М., 1970. – С.155.

продуктивную сторону мышления, а не репродуктивную деятельность. Соблюсти это требование, можно, используя речемыслительные задачи. Если этого нет, то как писал К.Д. Ушинский, «иному счастливому ученику удаётся целую неделю, каждый день по 6 часов, провести без мысли в голове, без занятия в руках, стараясь только сохранить ту неподвижность тела и тот тупой и бессмысленно внимательный взгляд, который требуется классной дисциплиной»[1].

Ученик на уроке должен превратиться из «объекта обучения» в **субъекта учебной деятельности**. Тогда ученик будет учиться, а не «подвергаться обучению».

Всё это необходимо ещё и потому, что этого требует специфика предмета: **иноязычной речевой деятельности нельзя научить, ей можно только научиться.** Этот лозунг следует довести до сознания каждого учащегося, повесив над доской для постоянного напоминания.

И в этой связи нельзя не сказать об интеллектуальной нагрузке как факторе, обеспечивающем самостоятельность и творчество учащегося. Распространено мнение, будто учащиеся перегружены. Но не путаем ли мы перегрузку нервную и перегрузку интеллектуальную, мыслительную? Нервные перегрузки у современного учащегося, как и вообще у современных людей, конечно, хватает. Этому способствует и общий ритм жизни, и стиль работы отдельных учителей, и многое другое.

Что же касается интеллектуальной нагрузки, то она на уроках иностранного языка не только не велика, но даже недостаточна. И причиной тому множество упражнений, в которых отсутствует должный уровень речемыслительных задач. Мы часто не доверяем ученикам, не верим в их мыслительные способности, не учитываем способность к творчеству, присущую человеку как таковому, и облегчаем ему работу, снимаем барьеры. Но закономерность такова, что эти способности гаснут, если на-

[1] Ушинский К.Д. Собр. соч.: в 11-ти т. – М., 1948. – т. 2. – с. 215-216.

ши приёмы работы не развивают их. Проходит два-три года, и мы жалуемся на то, что ученики перестали учиться. потеряли интерес. А не потому ли это случилось, что мы не позаботились о том, чтобы ученики самостоятельно преодолевали трудности иноязычных упражнений, требующих размышления?

«Рассуждения о том, что мозг обучающегося можно перегрузить, практика полностью отвергает. Его можно лишь переутомить. А переутомить можно и недрогружая. Безделье – тоже источник переутомления»[1]. Можно добавить – и «бездумье» тоже. Не случайно К.Д. Ушинский говорил, что учение всегда было и остаётся трудом, но **трудом, полным мыслей.**

Есть такая поговорка – «от киселя ломаются зубы». В этом парадоксе – глубокая народная мудрость: учиться чему-то надо, только преодолевая трудности, преодолевая их самостоятельно. А самостоятельность – это не отсутствие помощника или каких-либо опор. Самостоятельность в первую очередь и главным образом – самостоятельность мышления.

«Настоящий урок начинается не со звонка, а с того момента, когда вспыхивает детская мысль»[2].

Именно поэтому важно так планировать уроки, чтобы ученик был активен, действовал самостоятельно и проявлял своё творчество.

Специалисты по самостоятельной работе советуют для этого различать четыре разновидности самостоятельной познавательной деятельности:

1) постановка цели и планирование задания проходит с помощью учителя;

2) цель помогает ставить учитель, планируют работу сами ученики;

3) ученики и ставят цель, и планируют работу (в рамках задания учителя);

[1] Куманёв А.А. Раздумья о будущем. – М., 1981. – С. 77.
[2] Там же.

4) работа осуществляется учеником по собственной инициативе: сам определяет цель, содержание, план и сам выполняет.

Если к тому же учесть **уровни** самостоятельности ученика, то можно подобрать для каждого урока соответствующие задания для самостоятельной работы. Это следующие уровни:

– ученик копирует действия по образцу;

– ученик воспроизводит действия, материал по памяти;

– ученик сам применяет свои знания, навыки, умения для решения задач по аналогии с образцовыми;

– ученик сам решает новые задачи.

В чём же проявляется (выражается) речемыслительная активность?

1. Речевая практика. Она означает, что нельзя научить ни говорить, ни читать, ни аудировать, ни писать только через теорию, т.е. через **знания**, как это часто делается. Надо уметь это делать, а чтобы **уметь** что-то делать, надо это **делать**. Конечно, не без знаний.

Никто ещё точно не определил закон соотношения знаний о деятельности и самой деятельности. В каждом конкретном случае это соотношение будет разным. Но если говорить об уроке, то вряд ли время, отводимое на овладение знаниями о языке должно занимать более 5%.

Принцип речемыслительной активности предполагает такую организацию учебного процесса, когда учащийся постоянно вовлечён в процесс общения на языке (условный или реальный), т. е. в процесс **практического пользования языком** на основе речемышления; инструкции, которые даёт учитель и которые призваны сделать речевые действия учащихся сознательными, сообщаются **попутно**, занимая, таким образом, в **худшем** случае 1-2 минуты (в совокупности). Всё это создаёт у учащихся ощущение постоянной занятости речевой деятельностью или то, что Б.В. Беляев удачно назвал «непосредственным пережи-

ванием языка». Тем более что сказанное относится только к урокам формирования грамматических навыков: на других уроках, где развивается умение говорить, инструкции теоретического характера вообще редки.

Заметим, что речь идёт об **урочном** времени. Что касается усвоения определённых теоретических сведений самостоятельно, вне урока, то оно может иметь место, если соответственно организовано.

Таким образом, первым методическим правилом, вытекающим из принципа речевой направленности, является следующее: **абсолютным средством формирования и развития говорения следует считать постоянную речевую практику учащихся** на основе речемышления.

2. Оречевлённость упражнений. Занятость учащихся практическими действиями ещё не обеспечивает эффективности учения; часто к практическим действиям относятся такие, которые только внешне являются речевыми, а по сути своей формальны. Между тем овладение говорением возможно лишь на основе действий **того же** характера.

В этом плане важно различение «устных упражнений» и «упражнений в устной речи». Устным является всякое упражнение, выполненное в устной форме, например, конструирование фраз, составление предложений по аналогии, повторение предложений за учителем, воспроизведение заученного и т.п. Но часто при выполнении этих действий у учащегося нет никакой **речевой** задачи, поэтому их можно обозначить как проговаривание. Упражнения же в устной речи, в говорении всегда характеризуются наличием речевой задачи и речевого партнёра. Так мы получаем «оппозицию»:

проговаривание – говорение[1].

Речевая задача может быть условной, т.е. заданной извне (учителем), или реальной, возникшей как результат мотивированности речевого поступка, но присутствие её в упражнениях обязательно. Речевая задача делает упражнение оречевлённым. Но без операций в имитации, без образований по аналогии и трансформаций говорение немыслимо. Поэтому учебники включают большое количество упражнений, в которых производятся указанные операции. Однако формирование **речевого** навыка, способного к переносу, требует создания условий, адекватных речевым. К таким условиям относится прежде всего наличие речевой задачи у говорящего.

[1] Слово «оппозиция» взято в кавычки, так как «проговаривание» и «говорение» оппозиционны не абсолютно, а лишь по одному критерию – по наличию речевой задачи.

Учащийся должен быть поставлен перед необходимостью не имитировать, конструировать, репродуцировать и т.п., а совершать речевой поступок, языковые же средства для этого он может позаимствовать из реплики учителя (при имитативных операциях), сконструировать сам (при операциях аналогии, трансформации и др.). В этом случае указанные операции не самоцель, они подчинены выполнению речевой задачи. Сказанное касается не только упражнений для развития речевого умения, но и упражнений для формирования навыков.

Отсюда следует правило, согласно которому **все упражнения должны быть в той или иной степени оречевлёнными.**

3. Речемыслительная активность. Как мы уже писали, активность иногда понимается как активность органов речи. Но сам факт проговаривания вовсе не означает, что ученик активен. Это лишь внешняя активность. Конечно, для овладения говорением количество произносимого очень важно, но более важна та речемыслительная работа, которая при этом совершается.

Поэтому внешней активности следует противопоставить активность **внутреннюю**, при которой речевой поступок целенаправлен и мотивирован. Внутренняя активность может иметь место и в том случае, если ученик молчит, но его «речемышление» работает, ибо в нём появилось своё собственное отношение к происходящему,

к сказанному. Такая активность является прежде всего предпосылкой развития инициативности речи, а, во-вторых, совершенно с неожиданной стороны решает проблему увеличения времени говорения каждого ученика. Поскольку добиться такого положения, когда все ученики всё время будут включены в говорение, пожалуй, невозможно, необходима организация обеспечивающая внутреннюю активность всех собеседников, когда они, благодаря постоянной готовности к речевому поступку, будут автоматически включены в процесс общения, что возможно, даже если человек не произносит ни слова.

Мы отмечали выше, что мышление выполняет в говорении коммуникативную функцию, отличную от познавательной. Если мышление – это деятельность, направленная на познание, осознание и преобразование окружающего мира, а язык – орудие этой деятельности, то вполне понятно, что для успешного совершения столь серьёзной и сложной деятельности орудие её выполнения должно быть весьма совершенно. Достигает ли в школе ученик такого уровня овладения языком, чтобы последний мог служить орудием познания и осознания окружающего мира? Безусловно, нет.

В связи с этим неправомерным представляется выдвижение принципа «обучать мышлению». «Развитие мышления и совершенствование в усвоении языка, – писал Н.И. Жинкин, – не одно и то же ... На уроках иностранного языка надо учить говорить на этом языке ... Обучение мышлению – общепедагогическая задача».

При овладении говорением основной задачей является развитие речевого умения, которое теснейшим образом связано с коммуникативной функцией мышления. Мыслительная функция речевого умения заключается в том, чтобы осуществлять управление речевой деятельностью для достижения какой-либо цели, ради которой человек вступает в общение. Поэтому вместо «обучения мышлению» следует говорить о развитии речевого умения в условиях решения коммуникативных задач общения. Общение в психологическом смысле всегда есть процесс решения какой-либо задачи. Именно при наличии коммуникативной задачи у говорящего и появляется внутренняя, речемыслительная активность.

Сказанное позволяет сформулировать следующее правило, вытекающее из принципа речевой направленности: **необходимо постоянно вызывать речемыслительную активность учащихся при помощи коммуникативных задач речевого общения.**

4. Речевая (коммуникативная) ценность материала. Принцип речевой направленности предполагает также использование коммуникативно ценного речевого материала. Это такой материал, который адекватен (в большей или меньшей степени) материалу, используемому в предполагаемых сферах реального общения. Речевая или коммуникативная ценность этого материала тем выше, чем вероятнее его использование в общении.

С этой точки зрения недостаточна ценность определённой части материала, отобранного в некоторых учебниках в рамках традиционных тем: «Кино», «Библиотека», «Школа», «Квартира» и т.п., ибо коммуникация совершается не в рамках таких тем. Это касается и содержательного их аспекта, и лексического состава.

Если проанализировать темы с точки зрения их содержательности, то окажется, что многое из того, что при их прохождении обсуждается, в процессе реальной коммуникации вряд ли возможно, например, вопросы о том, стул это или стол, тарелка это или ложка, стоит учитель здесь или там, весела ли какая-то неизвестная девочка и т. п. Зато многое, что служит в реальной коммуникации действительным предметом обсуждения, остаётся за бортом учения. Всё это происходит потому, что в действительности говорение не тематично, оно содержательно; каждый предмет обсуждения является как бы центром определенного «содержательного поля», которое по своей природе

эвристично, как эвристично и само говорение. Если мы, к примеру, обсуждаем вопрос о том, почему ученик N, постоянно опаздывает на уроки, то коснёмся и проблемы транспорта, и организации рабочего дня школьника, и уклада его семейной жизни, и этических норм поведения.

Поэтому, чтобы сделать речевой материал ценным в коммуникативном отношении, необходимо отобрать те действительные **проблемы** (вопросы, предметы обсуждения), которые составляют содержательную сторону общения, организовав материал вокруг них. При этом следует учитывать три фактора:

а) конкретные сферы, в которых предполагается общение;

б) виды деятельности, которыми занимаются данные учащиеся;

в) возрастные интересы учащихся.

Что касается начальной ступени, то между уровнем интеллектуального развития учащихся и содержательностью материала часто имеется существенный разрыв. Удивительно ли, что через год-полтора интерес учащихся к иностранному языку улетучивается, мотивация ослабевает, а иногда и пропадает совсем.

Если думать о коммуникативной ценности материала, нельзя не заметить и спорности такой практики, когда говорением овладевают на основе тематики страны изучаемого языка. В плане говорения (мы подчеркиваем это – говорения!) те ограниченные сведения, скажем, о Дрезденской галерее, которые наш учащийся сможет сообщить своему немецкому другу, совершенно неинформативны. Скорее всего, нашему ученику потребуется рассказать о **своей** действительности, что немаловажно и с точки зрения диалога культур. Что же касается сведений о стране изучаемого языка, то они должны поступать к ученику через рецептивный канал, путём аудирования и чтения.

Лексический аспект тематического отбора также чреват опасностью снижения коммуникативной ценности

материала. Весьма плодотворный принцип частотности, будучи приложенным к темам, даёт в результате такой список слов, значительная часть которых является практически «коммуникативно мёртвыми», не используемыми в ситуациях общения. Тема, как правило, требует массы именно конкретных существительных. Зато в речи оказываются необходимыми так называемые редкие (с точки зрения темы) слова, но такие, без которых не обойтись при обсуждении проблемы жилищных условий, их связи с работой, семьёй, особенностями города, традициями и т. п.

Говоря о ценности материала, нельзя не упомянуть и о грамматической стороне дела. В упомянутой выше теме «Квартира» обычно автоматизируются, например, предлоги местонахождения: **на** диване, **под** диваном, **возле** дивана, **за** столом, **под** столом, **у** стола и т.п. Между тем в процессе общения с иностранцами подобные речевые единицы могут оказаться нужными в очень редких, конкретных обстоятельствах; зато те же предлоги в их абстрактном значении необходимы сплошь и рядом, они, однако, как и многие другие явления структурной стороны говорения, не выделяются. Отсюда и появляются совершенно лишённые коммуникативной ценности предложения, существование которых оправдывают обычно необходимостью усвоения того или иного структурного явления: «Доска черная», «Стул у стены», «У Ника в руке тетрадь», «Книга зелёная», «Это столы», «Осенью дни короче, а ночи длиннее» и т.п. Благодаря заучиванию подобных «фраз» в сознание учеников исподволь проникает мысль о том, что иностранный язык не орудие общения.

Сказанное требует выдвижения следующего правила, учёт которого необычайно важен: **использование каждой фразы должно быть оправдано соображениями коммуникативной ценности для предлагаемой сферы общения (ситуации) и для данной категории учащихся.**

Сказанное о речемыслительной активности позволяет сформулировать следующие положения, которыми должен руководствоваться учитель:

– абсолютным средством формирования и развития умения общаться следует признать постоянную речевую практику учащихся в общении;

– все упражнения на уроке должны быть в той или иной степени речевыми;

– вся работа учащегося на уроке должна соотноситься с целью, которую ученик понял и принял как свою цель;

– любое речевое действие учащегося на уроке должно быть целенаправленным в плане воздействия на собеседника;

– любое речевое действие учащегося должно быть мотивированным;

– использование той или иной фразы не может быть оправдано никакими соображениями, если они лишены коммуникативной ценности;

– любой урок должен быть речевым как по замыслу, так и по организации и исполнению.

§ 4. Принцип функциональности

Формулируя данный принцип А.П. Старков писал: «Принцип функциональности определяет объекты учебной деятельности учителя и учащихся, а также формы и содержания этой учебной деятельности. Это может быть сформулировано следующим образом: овладеть тем, что функционирует в устной и письменной коммуникации, и овладеть таким образом, как оно функционирует»[1].

Раскроем более полно все аспекты, которыми «заведует» данный принцип.

1. Функциональность как основа моделирования речевого материала.

Вполне понятно, что овладеть всем языком невозможно. В некоторых случаях в этом вообще нет необходимости, например, в школьном образовании. Но всё равно нужно отобрать какой-то материал и как-то его организовать.

[1] Старков А.П. Обучение английскому языку в средней школе. – М., 1998. – С. 23.

В коммуникативном иноязычном образовании предлагается **моделирование** речевого материала. Как это понимать?

В процессе общения люди всегда используют, как мы привыкли говорить, определенный язык. Точнее, **систему речевых средств**, которая имеет свою структуру и выполняет свои функции (функции средства общения). Ученик средней школы не в состоянии в рамках предмета «иностранный язык» усвоить **всю** систему речевых средств в **полном** объёме её функций. И в то же время в процессе учения мы не имеем права ни исказить структуру этой системы речевых средств, ни нарушить её хотя бы основных функциональных возможностей.

Поэтому единственно возможным выходом является создание **модели системы речевых средств**, которая, как и любая другая модель, была бы упрощённой, минимизированной настолько, чтобы, во-первых, учащийся мог ею овладеть и, во-вторых, оказался бы в то же время в состоянии выполнять в процессе общения основные речевые функции.

Например, в любой системе речевых средств есть несколько возможностей выразить, скажем, такую речевую функцию, как «сомнение». Полный спектр этих возможностей есть высшая ступень владения говорением (письмом), его усвоение в школе невозможно и вообще для целей общения не всегда обязательно. Но изъять этот «узел» из общения нельзя: учащийся должен уметь выразить сомнение хотя бы одним способом. Им и надо овладеть.

2. Функциональность и речевые единицы.

Функциональность предполагает опору не на систему языка, а на систему речевых средств, которая функционирует в процессе общения. Поэтому важно выделить речевые единицы, подлежащие усвоению, и отграничить их от единиц языка.

Следует различать по крайней мере четыре уровня **речевых единиц**:1) лексическая единица (слово в любой форме; лексико-грамматическое сращение типа im Garten, I've got, il y a; устойчивое словосочетание и т.п.); 2) свободное словосочетание; 3) фраза; 4) сверхфразовое единство (этого уровня в системе языка вообще нет).

Если на вопрос одного собеседника «Ну, как вам фильм?» другой отвечает: «Отличный фильм!», слово «отличный» является тем «новым», что несёт всё словосочетание. Следовательно, и всё словосочетание, обладая к тому же речевой функцией – выражение восхищения – и ситуативностью, является **речевой** единицей.

3. Функциональность при отборе и организации материала.

Решение отбора и организации материала на основе принципа функциональности должно исходить прежде всего из принципа деления речевых единиц на воспроизводимые (те, что используются в говорении в готовом виде) и производимые (те, что образуются в процессе речепорождения). Что это даёт? Посмотрим сначала таблицу 4.

Таблица 4

Уровни речевых единиц / Категория	Воспроизводимые единицы	Производимые единицы
Единицы отбора	Лексические единицы всех видов	
Единицы организации		Структурные типы словосочетаний, фраз, сверхфразовых единств
Способы организации	Ситуация, проблема, социальный контакт	
Формы организации	Микродиалог, развёрнутый диалог, микромонолог, развёрнутые высказывания (всех функциональных типов)	

На таблице видно, что **отбор** речевого материала производится из **воспроизводимых** единиц. Целью отбора является создание списка лексических единиц, которые обеспечивают возможность говорения в заданной сфере общения. Отобранные лексические единицы должны хотя бы в минимальной степени обслуживать основные ситуации и быть достаточными для обсуждения проблем общения на заданном уровне.

На каждом из указанных уровней имеются свои структурные трудности, которые должны быть преодолены. На уровне словосочетаний это главным образом морфологические, на уровне фраз – синтаксические, а на уровне сверхфразовых единств – логико-синтаксические трудности.

Говоря об организации материала с точки зрения функциональности, нельзя обойти молчанием вопрос о соотнесённости материала внутри иноязычной системы речевых средств.

В настоящее время, например, грамматический материал располагается обычно таким образом, что его последовательность и систематичность подчинена чисто учебным целям, а иногда и просто лингвистическим традициям. Скажем, весь первый год изучается лишь одно настоящее время глаголов. Оправдано ли это с точки зрения функционирования, а следовательно, и использования языка? Безусловно, нет. Ограниченность возможности выразить свою мысль естественно (а естественность требует использования и прошедшего, и будущего времени), безусловно, подтачивает интерес и веру учащегося в иностранный язык как средство общения.

Принцип функциональности, предусматривает такую организацию, которая, приблизит соотнесённость материала внутри иноязычной системы речевых средств к нуждам общения.

4. Функции речевых единиц и перенос навыков.

Если учесть, что мы готовим учащихся к деятельности в новых условиях (эвристичность говорения, динамичность речевого умения), то станет понятным значение переноса навыков.

Среди условий, которые влияют на перенос навыков, чаще всего упоминаются: тождественность, идентичность, адекватность, подобие, схожесть, общность и т.п. Такое совпадение весьма примечательно и наверняка не случайно. Скорее всего, оно отражает реальное положение вещей – зависимость переноса навыков от **адекватности** условий формирования условиям функционирования навыков.

Всё дело в том, какие условия функционирования навыков должны быть соблюдены в процессе учения, чтобы это учение было адекватным цели. Мы считаем, что перенос речевых (в частности, грамматических) навыков зависит главным образом от наличия в упражнениях речевой задачи (т. е. речевой функции) и ситуативности. Практика показала, что наличие речевой задачи (т.е. функциональности) обеспечивает перенос навыков у слабых учащихся, в то время как отсутствие речевой задачи (и ситуативности) даже у сильных учащихся не обеспечивает переноса навыков более чем на 27%. Интересно также, что для сильных учащихся даже наличие в упражнениях речевой задачи без ситуативности обеспечивает перенос навыков. Для слабых и средних необходимы и речевая задача, и ситуативность.

Есть основания полагать, что перенос воспроизводимых речевых единиц (лексических единиц) также зависит от их ассоциативной связи с речевой задачей в данной ситуации. Это вполне закономерно, ибо любые единицы обладают двумя сторонами – структурной и функциональной, причём ведущей в говорении является вторая. Именно поэтому правильная стратегия – это **стратегия функциональной ориентации**.

5. Функциональное единство (комплексность) трех сторон речевой деятельности.

Язык имеет три аспекта: лексику, грамматику, фонетику.

Речь же имеет три стороны: лексическую (семантическую), грамматическую (структурную) и произносительную. Все эти три стороны функционируют неразрывно. Невозможно какую-либо из сторон сделать объектом усвоения в отрыве от двух других, чтобы при этом не нарушить речевую деятельность как процесс. Вернее, сделать это можно, но, как показала многовековая практика «обучения» нецелесообразно. Речевая единица не технический механизм: отдельные ее «детали» (семантика, форма, произношение), усвоенные раздельно и собранные воедино, «не работают».

Если речевая единица усваивается вне функциональности (без речевой задачи и ситуативности), то она и не способна к переносу в говорение. То же происходит и при овладении умением читать: лексические и грамматические навыки, сформированные в чтении одних текстов, способны к переносу и при чтении любого другого текста. Это положение коммуникативного иноязычного образования означает, что не следует усваивать (на любом уровне речевых единиц) последовательно одну из ее сторон. И слово, и словосочетание, и фраза усваиваются как **речевая единица**, т.е. в единстве всех её сторон. Отсюда и возникает оречевлённость упражнений, речевой характер урока и другие аспекты функциональности.

6. Функциональность и сознательность.

Этот аспект функциональности весьма принципиален для коммуникативного иноязычного образования. Дело в том, что под реализацией сознательности традиционно понимается овладение правилами (теорией) и на их основе – навыками. Такая стратегия – увы! – не даёт хороших результатов: правила учащиеся знают, примеры привести могут, а использовать материал в речи – нет.

Вся беда в том, что процесс автоматизации в этом случае лишён речевых условий, он – языковой, а не речевой, он – формален. Кроме того, разные речевые единицы требуют различного осмысления, т.е. подход к ним должен быть «индивидуальным».

Для этого необходимо выяснить, как усваивается каждая речевая единица, каковы закономерности ошибочных действий для каждой аудитории, какие факторы влияют на проявление этих закономерностей и как построить процесс усвоения, чтобы пустить его по нужному руслу. В этом случае управление процессом будет как бы скрыто: на всех «опасных участках» расставлены соответствующие указатели, ориентиры, которые предусматриваются заранее. Всё это происходит в условиях, когда: а) на первый план выдвигается само действие, а не способ его совершения; б) сохраняется речевой характер упражнения; в) не теряется ситуативность[1].

С точки зрения функциональности можно считать, что под сообщением знаний следует понимать сообщение **правил-инструкций**, которые даются в процессе формирования навыков. Такие правила-инструкции должны характеризоваться оперативностью, обобщенностью, функциональной направленностью, позитивностью формулировки. Например: «Если хочешь рассказать о своих планах на будущее, используй форму ...»; «Если вы рассказываете о том, что обычно делаете, у глагола всегда будет окончание «е» (нем. язык) и т.п.

Следовательно, надо руководствоваться тремя положениями:

а) место и характер правил-инструкций в процессе формирования речевого навыка определяются специально для каждой речевой единицы;

б) необходимость, место и характер правил определяются с учётом следующих факторов: формальная сторона речевого образца, его функциональные особенности, со-

[1] Что и происходит в условно-речевых упражнениях (См. §3, гл. V)

отнесённость с родным языком (для преодоления интерференции), последовательность усвоения речевых образцов иностранного языка (для использования переноса), условия автоматизации (этап, возраст учащихся и т.п.);

в) проверенные экспериментально правила-инструкции подаются не сразу все до автоматизации, а соответствующими дозами (квантами) в процессе автоматизации (каждый квант в нужном месте) таким образом, чтобы обеспечивалась профилактика ошибочных речевых действий, т.е. управление процессом формирования навыка. Такой способ мы назвали **квантованием** знаний (правил). Схематически он выглядит так:

Схема 5

Стадии формирования грамматического навыка

Пунктирные линии означают **вероятность** сообщения правила-инструкции (подачу кванта) именно в данном месте; обязательность кванта устанавливается экспериментально, равно как и их количество: для одной структуры достаточно двух квантов – до презентации и перед имитацией, для другой – тоже двух, но других, для третьей – трех квантов в иных местах и т.п. Не случайно на схеме кванты знаний не расположены перед трансформацией и репродукцией: последние стадии процесса автоматизации

не должны иметь никаких внешних «подпорок». Если речевой образец требует указаний по дифференцировке, они возможны перед стадией «комбинирование».

Функциональность квантования знаний заключается при этом как в характере правил-инструкций, так и в самом процессе автоматизации, в котором на первый план выдвигается речевое действие, функция говорящего; оно находится в центре произвольного внимания; указание же на способ его совершения либо выводится на основе аналогии и инструкции, либо даётся попутно (либо и то, и другое), что и обеспечивает непроизвольное запоминание формы, а главное – полное усвоение функциональной стороны грамматических явлений. Всё это подтверждено многолетним опытом.

7. Функциональность и перевод.

Считается общепринятым положение, согласно которому каждый вид речевой деятельности осваивается за счёт упражнений в этом же виде деятельности. Именно с этих позиций, в русле принципа функциональности, и следует рассматривать такой спорный вопрос, как перевод с родного языка[1].

Безусловно, в конечном счёте прагматическая цель – воздействие на собеседника – может быть достигнута и путём говорения, и путём перевода, если человек владеет и тем, и другим (либо одним из этих видов деятельности). Это обычно и имеют в виду, когда хотят доказать пользу перевода. Но ведь в методическом отношении важна не только функция как цель, но и функция как средство. Если же посмотреть на перевод именно как на средство, то следует заметить, что говорение и перевод суть **разные** виды деятельности, **разные** процессы, следовательно, различны и психофизиологические механизмы, на которых основаны эти виды деятельности. У говорения – бесперевoдная структура, замечает А.Н.Леонтьев и делает вывод: «Конечно, можно формировать

[1] Заметим, что здесь не рассматривается вся проблема использования родного языка, так как это отдельная серьёзная проблема методика.

речь на иностранном языке через формирование функциональной системы перевода, так же как можно ехать, например, из Москвы в Бухарест через Париж, но зачем, спрашивается, это нужно?»[1] В самом деле, зачем формировать одни механизмы, надеясь развить другие? Не проще и не полезнее ли подумать о прямых путях развития говорения? Достаточно сравнить процесс перевода как деятельности с процессом говорения или чтения, чтобы убедиться, что перевод не может быть средством развития умений говорения или чтения. Это, однако, не означает, что перевод должен быть полностью исключён из учебного процесса. Когда-то Л.В.Щерба остроумно заметил: «Можно изгнать родной язык с уроков ИЯ, но нельзя его изгнать из голов учащихся».

Мы думаем, что родной язык – не враг при овладении ИЯ. Более того, его можно сделать нашим другом. Именно в этом и состоит один из аспектов функциональности. Как это реализуется, читатель увидит в многочисленных примерах уроков и их фрагментов в гл. V.

Даже то немногое, что сказано выше о функциональности говорит о том, насколько это сложное и объёмное понятие. Мы полагаем, что оно в определённой степени может быть названо ключевым. Поэтому далее попытаемся дополнить сказанное под более практическим углом зрения, в чём-то даже повторяясь, специально для учителя.

Начнём с наиболее показательных аспектов: посмотрим, как обычно проходит работа над грамматической и лексической сторонами речевой деятельности.

Как известно, каждая грамматическая структура имеет свою форму и своё грамматическое значение. Лексическая единица также имеет как свою форму, так и своё значение. Поэтому рассуждают так: чтобы использовать грамматическую структуру в говорении, необходимо уметь её оформить, а чтобы использовать лексичес-

[1] Леонтьев А.Н. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке. – В кн.: Вопросы психолингвистики и преподавания русского языка как иностранного. – М., 1971. – С. 10.

кую единицу, надо запомнить её форму и значение. Обозначим эту стратегию учения «форма – значение», или «запоминание – употребление». Она представляется настолько логичной, что, казалось бы, ей нечего противопоставить. Но это не так.

Дело в том, что и грамматическая структура, и лексическая единица кроме формы и значения имеют ещё и речевую функцию – своё **назначение**, т.е. используются в говорении для выражения подтверждения, удивления, отрицания, сомнения, уточнения и т.п. Они настолько прочно ассоциативно связаны с этими функциями, что вызываются в памяти сразу же, как только перед говорящим возникает та или иная речевая задача. Следовательно, в говорении действует ассоциация «функция – форма (+ значение)».

Всегда ли мы устанавливаем такую ассоциацию? К сожалению, нет. Чтобы сначала просто запомнить слова или научиться образовывать какую-то грамматическую форму, ученики выполняют упражнения, требующие сосредоточить всё внимание на правилах образования формы или на запоминании слова и его значения. Это значит, что ведущей является формальная, а не функциональная сторона речевой единицы. В результате разобщённого, последовательного усвоения формы и функции форма не ассоциируется с функцией и имеют место случаи, когда ученик «знает, но не умеет»: скажем, знает, как образовать форму прошедшего времени от глагола «читать», но, когда хочет сообщить об уже происшедшем, говорит: «Я вчера читаю эту книгу», не замечая, что использует форму настоящего времени.

Функциональность же предполагает выдвижение на первый план функции речевой единицы, причём эта функция не отрывается от языковой стороны, а является ведущей; именно на функцию направлено, в основном, сознание учащегося, форма же усваивается преимущественно непроизвольно. При этом меняется и характер сообщаемых правил-инструкций.

Обычно, приступая к объяснению (например, будущего времени), учитель говорит:

– Ребята, сегодня мы выучим с вами будущее время. Оно образуется...

Функциональный подход требует другого:

– Ребята, – должен сказать учитель, – если вы хотите сказать, чем будете заниматься после школы сегодня, завтра, через месяц, т.е. в будущем, то используйте для этого вот такую форму...

Показав образец, учитель предлагает условно-речевые упражнения, в которых ученик каждый раз получает новую речевую задачу: «Пообещай, что ты сделаешь то, о чем тебя просят», «Вырази предположение о том, что сделает твой товарищ в следующих случаях» и т.п.

В результате форма будущего времени прочно ассоциируется в сознании ученика с функциями обещания, предположения и т.д., а следовательно, будет вызываться всякий раз, как только в речевой деятельности (в ситуации) возникает необходимость в решении соответствующей речевой задачи – пообещать, предположить и т.п.

Л. В. Занков писал: «Уроки привития навыков часто однообразны и тоскливы до невозможности»[1]. Функциональность же может не только привести к формированию навыков, способных к переносу, но и сделать сам процесс автоматизации интересным.

Чтобы обеспечить функциональность, в установках к упражнениям нужно использовать все те речевые задачи, которые используются в общении. Какие это задачи?

1) **Сообщить** (уведомить, доложить, известить, рапортовать, объявить, информировать);

2) **Объяснить** (уточнить, конкретизировать, охарактеризовать, показать, выделить, заострить внимание);

3) **Одобрить** (рекомендовать, посоветовать, подтвердить, поддержать, похвалить, поблагодарить, поздра-

[1] Занков Л.В. Беседы с учителями. – М., 1970. – С. 21.

вить, пожелать);

4) **Осудить** (покритиковать, опровергнуть, возразить, отрицать, обвинить, протестовать);

5) **Убедить** (доказать, обосновать, уверить, побудить, внушить, уговорить, вдохновить, настоять, упросить и т.п.)[1].

Посмотрите, какими интересными становятся задания, когда в качестве функциональной основы упражнений становятся речемыслительные задачи.

Проблема: «Свободное время: для чего или от чего?»

– Поделитесь со своими одноклассниками тем, как вы провели время на каникулах.

– Расскажите своим зарубежным сверстникам о том, как учащиеся вашей школы проводят время после уроков.

– Ваш друг решил заняться спортом и записаться в спортивную секцию. Порекомендуйте ему каким видом спорта ему следует заниматься и объясните свою точку зрения.

– Вчера мы узнали, что в своё свободное время Саша (одноклассник) предпочитает ничего не делать. Всё свободное время он «убивает» с друзьями во дворе. Нравится ли вам такое времяпрепровождение. Обоснуйте свою точку зрения.

– Оля член туристической секции. Она часто ходит в походы, у неё много друзей. Она часто рассказывает о том как они хорошо проводят время. Убеди Ольгу взять тебя с собой.

– Какие внеклассные мероприятия, проведённые в последнее время, тебе понравились больше всего, меньше всего? Объясни почему?

Функциональность касается не только говорения. При развитии умения читать или аудировать она имеет не меньшее значение. Ведь функция чтения и аудирования как видов речевой деятельности всегда заключается

[1] Царькова В.Б. Речевые упражнения на немецком языке. – М., 1980. – с. 34-35.

в извлечении информации: книгу, статью, заметку читают для того, чтобы узнать что-то новое, получить тему для обсуждения, развлечься, уточнить детали, понять общий смысл, ответить на поставленный в статье вопрос, высказать суждение о различных сторонах предмета статьи и т.д. Передачи и рассказы слушают обычно в тех же целях. Это нужно учитывать при составлении заданий в овладении чтением и аудированием.

Часто приходится слышать: «Прочитайте (прослушайте) текст!» И всё. А ведь можно (даже нужно!) и так:

– Из этого рассказа вы узнаете, как поступил его герой в создавшейся ситуации. Прочтите и скажите, правильно ли он поступил.

или

– Вот мнение Саши о своём друге. Послушайте и скажите, как он к нему относится.

Функциональность определяет также необходимость использования всех тех речевых единиц, которые функционируют в говорении. Обычно внимание уделяется речевым единицам двух уровней – слову и фразе. Есть, однако, ещё два не менее важных уровня – словосочетание и сверхфразовое единство. И тем и другим следует овладевать. Во-первых, известно, что основная масса ошибок приходится как раз на словосочетания. Следовательно, нужно целенаправленно усваивать наиболее частотные словосочетания, добиваться их автоматизированного употребления. Не следует думать, что достаточно добиться владения словами, а уж сочетаться в речи они будут сами. Во-вторых, что касается сверхфразового единства, то и оно не порождается само по себе, даже если человек умеет высказаться на уровне отдельных фраз. Связность речи, её логичность, свойственная сверхфразовым единствам, требует специального внимания.

Выше мы говорили, что речевая деятельность имеет три стороны: семантическую (лексическую), структур-

ную (грамматическую), произносительную. Они неразрывно связаны. Отсюда следует, во-первых, что при овладении речевой деятельностью нельзя усваивать слова в отрыве от их форм, грамматические явления – вне их воплощения в словах, произношение – вне функциональных речевых единиц. Необходимо стремиться к тому, чтобы в абсолютном большинстве упражнений усваивались речевые единицы (это может быть и слово, и словосочетание, и фраза, и сверхфразовое единство), чтобы не отвлекать ученика постоянными объяснениями. Если ученик в упражнении отвечает на ваши вопросы, подтверждает вашу мысль, возражает вам и т.п., то можно формулировать ваши реплики так, чтобы в них последовательно использовались либо грамматическое (фонетическое) явление, подлежащее автоматизации, либо необходимые слова. Когда упражнение организовано правильно, ученик забывает (а то и не подозревает), что он что-то усваивает: он говорит. Можно сказать, что **уроки только по материалу могут быть лексическими, грамматическими – по духу они должны быть речевыми**.

Вторым следствием единства сторон речевой деятельности является иной – функциональный – подход к использованию правил, а именно квантование (см. выше).

При этом важно учесть, что правила-инструкции, которые сообщаются при усвоении той или иной речевой единицы, вовсе не должны составлять полный свод знаний о данном явлении. Это необходимо лишь при изучении языка, языковой системы; что касается речевой деятельности, то следует отобрать только тот минимум правил-инструкций, который необходим для овладения и использования каждой конкретной речевой единицы.

Сказанное не менее важно и для рецептивных видов деятельности – чтения и аудирования. При овладении ими также необходимы правила-инструкции, но они другого характера. Главное их назначение служить «опознавательными знаками» тех или иных речевых

единиц, ибо рецептивные виды деятельности основаны на ассоциации «форма – значение».

Третьим следствием функционального единства трех сторон речевой деятельности является **исключение переводных упражнений** (с родного языка на иностранный).

Сопоставление с родным языком помогает глубже **познать** иностранный язык, его строй, тонкости, закономерности. Но познать и усвоить, – не одно и то же. Когда овладевают речевой деятельностью, то важны прежде всего не знания, а навыки, умения, позволяющие не рассуждать о языке, а пользоваться им. В этом случае родной язык нередко служит тормозом. Любой учитель хорошо знает, что большинство ошибок обусловлено влиянием родного языка, укоренившимися в сознании учеников его стереотипами. Поэтому следует признать необходимость профилактики возможных ошибок учащихся.

Нужно подчеркнуть разграничение двух понятий – «опора на родной язык» и «учёт родного языка», хотя они, казалось бы, идентичны. По традиции «опора на родной язык» толкуется как постоянное сравнение двух языковых систем, используемое в качестве отправного пункта усвоения. Что касается «учёта родного языка», то он нацеливает учителя на предвидение интерферирующего влияния родного языка (до урока!) и профилактику его в каждом конкретном случае посредством такой организации упражнений, при которой ученик не ощущает, что усвоение происходит благодаря какому-то сравнению, ибо последнее не является исходным моментом.

Перевод же с родного языка – это как раз и есть постоянное сравнение двух языковых систем.

Дело в том, что говорение и перевод – два разных вида деятельности. Говорение – это реализация стереотипов данного языка. Перевод же – это реализация стереотипов двух языков. Говоря, мы высказываем **свои** мысли,

своё отношение, при переводе же необходимо адекватно передать чужие мысли.

Есть и чисто методические доводы не в пользу перевода: перевод – упражнение очень сложное, ученики тратят на него много времени, делают массу ошибок. Всё это мешает эффективному формированию навыков.

Итак, функциональность как компонент методического содержания урока диктует необходимость соблюдения следующих правил в процессе учебной деятельности:

– ведущей в усвоении лексических единиц или грамматических явлений (речевых образцов) является их функция, а не форма;

– в установках упражнений при овладении всеми видами речевой деятельности следует использовать всё разнообразие речевых задач;

– использование знаний происходит на основе их квантования в виде правил-инструкций с учётом усваиваемого явления и условий учения;

– перевод с родного языка при овладении говорением на уроке исключается.

§ 5. Принцип ситуативности

Представьте себе, что вы приходите к своему другу и с порога заявляете: «Ты знаешь, Ольга придёт домой поздно». Какую реакцию это вызовет? Если ваше заявление никак не касается ни вас, ни вашего друга, если он вообще не знает никакой Ольги, то он будет по меньшей мере удивлен.

В реальном процессе общения такие ситуации едва ли возможны. На уроках же иностранного языка и тексты, и упражнения содержат фразы о неких мифических Петях и Васях, которые не имеют никакого отношения ни к делам, ни к личности учащегося, ни к его взаимоотношениям с классом и учителем. Такие фразы лишены одного из главных качеств речи и речевых единиц – ситуативности.

В одной из своих работ В. А. Сухомлинский описал интересный случай: учительница дала ученикам задание придумать предложения с глаголами. И вот ученики бесстрастно изрекали: «Трактор пашет поле», «Кролик ест сено» и т.п. «В предложениях, которые «придумывали» ученики, – писал В. А. Сухомлинский, – слышалось такое равнодушие, такая мёртвая скука, что подумалось: разве это живая речь? Разве это собственная мысль школьников? ...Если бы по ошибке ребёнок сказал: ученик плывёт, а пароход идёт, колхозник ест, а кролик едет – никто бы и не заметил...»[1].

Ситуативность требует, чтобы всё произносимое на уроке как-то касалось собеседников – ученика и учителя, ученика и другого ученика, их взаимоотношений. Ситуативность – это и есть соотнесённость фраз с теми взаимоотношениями, в которых находятся собеседники.

Представьте, что, обсуждая с другом дела вашей знакомой Ольги, вы узнали нечто важное о ней. Придя к другу, вы говорите: «Ты знаешь, Ольга придёт домой поздно». В таком случае эта фраза нечто значит для вашего друга и для ваших с ним взаимоотношений, от неё зависит дальнейший ход событий, развитие беседы. В этом случае фраза ситуативна.

Ситуативность – условие, жизненно важное для овладения говорением. Чтобы это осознать, нужно правильно представлять себе, что такое ситуация. Часто её ошибочно понимают как совокупность обстоятельств и окружающих нас предметов. Отсюда и возникают на уроках «ситуации» типа: «На стадионе», « На почте», «В столовой» и т.п. Но учитель наверняка не раз замечал, что, находясь в подобной «ситуации», ученик отвечает неохотно или вообще молчит. Желание говорить часто отсутствует у ученика не только в воображаемой ситуации, но и в реально воссозданной во время урока – например, на экскурсии в школьную библиотеку или по городу.

[1] Сухомлинский В.А. Интерес к учению – важный стимул учебной деятельности учащихся // Советская педагогика. – 1952. – № 4.

Общепризнано, что ситуация – стимул к говорению. Следовательно, если названные выше «ситуации» не стимулируют высказывание учащегося, значит, они не являются ситуациями в том смысле слова, в котором мы его употребляем.

И действительно, ситуация – **это система взаимоотношений собеседников**, а не окружающие их предметы. Ведь можно о книгах говорить на улице, а об уличном движении – в библиотеке. Именно взаимоотношения собеседников побуждают их к определённым речевым поступкам, порождают потребность убеждать или опровергать, просить о чём-то, жаловаться и т.п. И чем шире и глубже эти взаимоотношения, тем легче нам общаться, ибо за нашей речью стоит большой контекст – контекст нашей совместной деятельности, и нас понимают с полуслова.

Высказывания учеников часто не связываются с их деятельностью, с теми событиями в классе, школе, городе, селе, стране, в которых они принимают участие. А ведь сделать это несложно. Важно помнить, что связь речевых ситуаций с деятельностью учащихся не только стимулирует их высказывания, но и помогает осознать, что иностранный язык – средство общения.

Не следует, однако, думать, что этим ограничивается роль ситуаций в учебном процессе. Главное их значение заключается в том, что они в одинаковой степени необходимы как для формирования речевых навыков, так и для развития речевого умения.

Учитель, вероятно, не раз сталкивался с таким явлением – ученик знает слова, но использовать их не может, знает ту или иную грамматическую форму, но употреблять её не в состоянии. В чём же дело? В том, что сформированные навыки (лексические или грамматические) не способны к переносу, поскольку не обладают ведущим для речевых навыков качеством – гибкостью. А гибкость вырабатывается только в ситуативных условиях, благодаря использованию той или иной речевой единицы в ряде аналогичных ситуаций.

В связи с этим уместно заметить, что использование на этапе формирования навыков упражнений типа «Вставьте необходимые слова», «Поставьте глаголы в нужной форме» и т.п., в которых отсутствует ситуативность, нецелесообразно.

Что касается развития речевого умения, то и здесь ситуация как система взаимоотношений – необходимое условие. Во-первых, только при учёте взаимоотношений общающихся может осуществляться стратегия и тактика говорящего, без чего немыслима речевая деятельность. Во-вторых, только в ситуациях (при их постоянной вариативности) развивается такое качество речевого умения, как продуктивность, без чего также немыслима речевая деятельность в постоянно меняющихся условиях речевого общения (на заученном «далеко не уедешь»). В-третьих, только в ситуации как системе взаимоотношений возможна самостоятельность говорящего (он не зависит от каких-либо опор – опирается не на внешнюю наглядность, а на память, на мышление). Словом, нет такого качества умения или его механизма, который бы не зависел от ситуации как условия учения.

Сущность ситуативности показывает, что её реализация немыслима без личностной индивидуализации, ибо создание на уроке ситуаций как системы взаимоотношений возможно только при хорошем знании потенциальных собеседников, их личного опыта, контекста деятельности, интересов, мировоззрения, чувств и статуса их личности в коллективе класса.

После того, как читатель получил общее представление о ситуативности, рассмотрим этот принцип и все его аспекты более обстоятельно.

Ситуативность как принцип в общих чертах означает, что учебный процесс происходит на основе и при помощи ситуаций. К тому же определение понятия «ситуация» в коммуникативном иноязычном образовании существенно отличается от известных определений. Поэтому прежде всего необходимо определить это понятие.

1. Ситуация как основа учебного процесса. Мы постоянно говорим: в процессе учения нужно создавать ситуации, строить всё на основе ситуаций, варьировать ситуации, реагировать на ситуацию и т.п. Имеет ли при этом значение, **что** понимается под ситуацией? Несомненно. Толкование понятия не сугубо теоретический вопрос, от него зависит практика учения. Любому учителю хорошо известны факты, когда получив задание: «Выскажитесь в ситуации «У кассы», ученик молчит, хотя хорошо известно, что ситуация всегда обладает стимулирующей силой. Если же эта ситуация («У кассы») не вызывает высказывания, очевидно, это не ситуация.

Но откуда же взялись эти ситуации? Почему они используются в учении? Причиной тому – популярное определение ситуации как совокупности обстоятельств («У кассы», «В кино» «На стадионе», «На перемене» и т.п.). Так, путём называния обстоятельств осуществляется попытка задать ситуацию извне. Но в этом случае она не принимается учеником, не возникает речевой интенции, ибо решающим фактором является **отношение** к произносимым словам того человека, который их слышит. Когда слушателю с самого начала ясно, что слова, произносимые кем-то, не имеют коммуникативной цели, они являются для него лишь пустым звуком.

А как можно отнестись к словам «У кассы»? Когда люди общаются у кассы (на вокзале, в кино), могут возникнуть **разные** ситуации, ибо ситуация возникает лишь тогда, когда есть отношения между общающимися людьми, и зависит прежде всего от них (во всяком случае, непосредственно), а не от того места, где она происходит. Это обусловлено тем, что ситуация отражена в сознании говорящих. В самом деле, когда человек говорит, он, конечно, относит свои слова к предметам реальной действительности, но опирается в момент говорения чаще всего не на них, а на умственные образы. Это значит, что имеет место внутренняя наглядность (И. А. Зимняя). Тем, что

речевая ситуация понимается как нечто идеальное, она вовсе не отрывается от реальной действительности. Этим лишь подчеркивается методически важная черта ситуации – отсутствие непосредственной привязанности речевых единиц к наличным в данный момент обстоятельствам «У кассы», «На вокзале» и т.п. Мы конечно можем возмутиться нерасторопностью кассира, посоветоваться, каким поездом удобнее добраться куда-либо, или поговорить с человеком в очереди о погоде, событиях в стране и т.п. Но эти разговоры не связаны непосредственно с местом у кассы, их можно вести и где угодно.

Каким образом ситуация «оказывается» отраженной в сознании?

Дело в том, что ситуация не локальный отрезок действительности, а, так сказать, «отрезок деятельности».

Ситуация (и речевая в том числе) есть частный случай деятельности, её клеточка, форма, в которой осуществляется взаимодействие общающихся. Поэтому ситуации присущи основные черты деятельности – содержательность, эвристичность, иерархичность, определенная структура.

Важно также отметить, что взаимодействие общающихся возникает при решении какой-либо задачи (попросить совета, осведомиться о чём-либо, возмутиться и т.п.). С методической точки зрения это весьма существенно, поскольку заставляет организовывать ситуации как деятельность, состоящую из решения задач общения, как взаимодействия.

Что же выступает в роли такого взаимодействия в ситуации общения? Что является ядром отражённой в сознании ситуации? Думается, что им являются **взаимоотношения общающихся.**

Если один человек **возмущается** чьим-то поступком, а другой его **оправдывает** или **согласен** с этим, то «возмущение – оправдание» или «возмущение – согласие» и есть ситуация. Конечно же, это лишь её основа, на которую на-

слаивается многое, в том числе и внешние обстоятельства. Но только наличие этой основы создаст истинную ситуацию, способную служить стимулом к высказыванию.

Ситуация динамична, т.е. изменяется постоянно, вместе с речевыми действиями и в зависимости от них. Каждая реплика меняет, продвигает ситуацию.

На основании изложенного можно дать следующее определение понятия «ситуация»: **ситуация есть такая динамичная система взаимоотношений общающихся, которая благодаря ее отражённости в сознании порождает личностную потребность в целенаправленной деятельности и питает эту деятельность.**

Но этого недостаточно, ибо для практических целей, для создания ситуаций необходимо знать, **каковы эти взаимоотношения.**

Анализ взаимоотношений показывает, что они могут «задаваться» четырьмя ведущими факторами: социальным статусом человека, его ролью как субъекта общения, выполняемой деятельностью и нравственными критериями. В связи с этим можно в рабочем порядке назвать типы взаимоотношений следующим образом: (1) статусные, (2) ролевые, (3) деятельностные и (4) нравственные. Рассмотрим их вкратце.

(1) Во взаимоотношениях, складывающихся на основе социального статуса субъектов общения, проявляются социальные качества личности в соответствии с социальной структурой общества. Реализуя эти взаимоотношения, субъекты выступают как представители класса (рабочий, фермер), социальных слоев (представитель интеллигенции), профессиональных групп (инженер, продавец, шофёр), этнических общностей (представитель нации, народности), политических и общественных организаций (член профсоюза, член общества «Знание»), возрастных групп (школьник, студент, пенсионер, ветеран), территориальных общностей (земляк, соотечественник, сосед) и т.д.

При создании ситуаций речевого общения социальный статус и определяемые им взаимоотношения могут стать доминантными в зависимости от характера общения субъектов как представителей социальных общностей и стоящих перед ними задач. Такими ситуациями могут быть: обсуждение прав и обязанностей граждан разных стран, телемосты между представителями молодежи разных стран, встречи с земляками, разговоры специалистов, беседы в клубе, разговоры о традициях, обычаях, быте страны изучаемого языка и т.д.

На основании сказанного мы выделяем **первый тип ситуаций – ситуации социально-статусных взаимоотношений.** Вот установка на такую ситуацию:

– Иностранные языки играют важную роль в нашей жизни. Однако не все это осознают. Например, один из выпускников нашей школы сказал: «Зачем мне иностранный язык. Я не собираюсь быть переводчиком. Я буду инженером». Как вы относитесь к этим словам?

(2) В регламентированном общении наряду со статусными возможно выделение другого типа взаимоотношений – ролевых. Сюда можно отнести взаимоотношения, возникающие при исполнении а) внутригрупповых ролей: лидер – ведомый, старожил – новичок и т.д.; б) ролей, складывающихся в процессе формального и неформального общения: организатор, бригадир, шеф, передовик, мастер, эрудит, критик, генератор идей, заводила, выскочка, фантазер и т.д. (возможны любые их сочетания). В неформальном общении роли соотносятся со значимыми ценностями группы, членами которой являются учащиеся, и носят интимный, личностный характер. При обсуждении своих знакомых, одноклассников в зависимости от сложившейся системы взаимоотношений сверстники наделяют друг друга самыми разнообразными, подчас нелицеприятными, категорическими характеристиками, в которых проявляется одна или несколько наиболее выразительных черт или качеств личности: «фанат», «мело-

ман» «брейкер», «вещист», «модник», «нигилист» и т.д. Хотя эти определения в основном негативны (так как даются чаще другим, чем себе), они в какой-то мере отражают внутригрупповую неформальную структуру взаимоотношений, метко отмечают личностные свойства. Проигрывание неформальных ролей в ситуации речевого общения поможет увидеть реальные взаимоотношения подростков, их интересы, увлечения, и через них повлиять на учащихся, их мотивационную сферу.

Наличие указанных взаимоотношений позволяет выделить **второй тип ситуаций – ситуации ролевых взаимоотношений**. Вот примерная установка:

– Ваша подруга модница. Она всё своё время посвящает чтению модных журналов, говорит о макияже, шмотках и т.п. Убедите её, что внешность не самое главное в жизни.

(3) Памятуя о том, что общение обслуживает деятельность человека в целом, нельзя не заметить и взаимоотношений, которые складываются в самой деятельности, в процессе осуществления каких-либо форм совместной деятельности. Назовём этот тип – взаимоотношения совместной деятельности (деятельностные).

В учебной и внеучебной деятельности учащиеся вступают в различные взаимоотношения этого типа. Они принимают непосредственное участие в осуществлении таких форм деятельности, как: учебно-познавательная (занятия в кружках; объединения по интересам; проведение викторин, олимпиад, заседаний клуба эрудитов; поисковая работа для школьных музеев и т.д.), общественно-политическая (выполнение общественных поручений; диспуты; выпуск радио-газет и т.д.), трудовая (субботники, шефство), спортивная (соревнования, турпоходы, экскурсии и т.д.), бытовая (коллекционирование, проведение праздников, организация досуга, помощь по дому, визит к врачу, посещение почты и т.д.).

Отношения субъектов, органически вплетённые в какую-либо деятельность, могут иметь характер зависимости, координации, субординации, взаимопомощи, взаимостимулирования, поддержки, обмена опытом, солидарности, кооперации, доверия, требовательности, сотрудничества, сопротивления, создания помех, открытого противодействия, игнорирования и т.д., они могут протекать в форме товарищеского соревнования, здорового соперничества, но могут и обостряться до враждебной конкуренции и конфронтации.

Данные взаимоотношения лежат в основе **третьего типа – ситуаций отношений совместной деятельности** (деятельностных взаимоотношений). Возможна такая установка:

– Ваша подруга всё умеет делать по дому, т.к. её мама занята на работе. Вы решили последовать её примеру. Позвоните ей и посоветуйтесь, что лучше приготовить на обед.

или

– Убедите вашего друга пойти с вами в кино (на дискотеку и т.п.).

Отсюда следует вывод, значение которого для иноязычного образования трудно переоценить: необходимо «подключить» все возможные виды деятельности и развивать речь в связи с ними. Ведь общение по своей сути призвано «обслуживать» все другие виды деятельности (А. А. Леонтьев). Пока, к сожалению, в процессе учения имеет место лишь учебная деятельность, овладение общением как бы повисает в воздухе, оторвано от своей основы. Между тем можно избрать какую-либо форму совместной деятельности, которая значима для учащихся и хорошо известна им, в осуществлении которой у них есть индивидуальный и совместный опыт.

(4) Нельзя, наконец, забывать и о том, что в общении участвуют не абстрактные субъекты, исполняющие какие-то роли и осуществляющие совместную деятель-

ность, а живые люди, личности, со всеми присущими им свойствами. Поэтому их общение является (независимо от их воли) формой обнаружения нравственных отношений. Они имеют интегративный характер, пронизывают все сферы жизнедеятельности людей являются неотъемлемым атрибутом любой разновидности человеческих взаимоотношений, имеют ключевое значение для создания ситуаций, так как постоянно «просвечиваются» в повседневной жизни, в поступках людей. Эти отношения обладают наибольшей «ситуагенностью», т.е. способностью вызвать реакцию.

– Вы узнали, что один первоклассник вынес из огня двух детей. Что вы можете об этом сказать? Я лично восхищён им.

или

– Говорят, что правда лучше, чем ложь. Всегда ли верно это изречение? А если человек умирает?..

Нравственные проблемы постоянно воссоздаются в жизнедеятельности людей. Разрешив их, можно актуализировать потребность в общении через создание **ситуаций нравственных взаимоотношений**. Это и есть **четвёртый тип** ситуаций.

Все взаимоотношения людей представляют собой интегративное единство, все их типы взаимодействуют, взаимопроникаются. В зависимости от доминантности какого-либо типа взаимоотношений, ситуацию речевого общения можно рассматривать, скажем, как ситуацию отношений совместной деятельности, но это одновременно означает, что в деятельностные взаимоотношения имплицитно входят, являются их сторонами и другие взаимоотношения. Таким образом, любой тип взаимоотношений имеет синтетический характер, при доминировании одного типа взаимоотношений: реализуются в той или иной мере и другие типы взаимоотношений.

Важно отметить, что в процессе учения ситуация как система взаимоотношений сама не возникает, не воссоздается[1], а является результатом целого комплекса объективных и субъективных факторов, которые можно обозначить понятием «ситуативная позиция».

Ситуативная позиция представляет собой интеграцию объективных и субъективных компонентов общения, выступающих в качестве конситуативных факторов порождения и актуализации взаимоотношений субъектов общения. Таким образом, наряду со знанием уже выделенных взаимоотношений, выступающих в качестве атрибутивного признака ситуации, необходимо чёткое знание структуры ситуативных позиций, которые питают взаимоотношения общающихся. К числу **компонентов ситуативной позиции**, которые выделяются как элементы реального процесса общения, относятся: 1) вид деятельности; 2) область деятельности; 3) форма деятельности; 4) предмет обсуждения; 5) нравственные отношения; 6) социальный статус субъекта общения (СО); 7) речевой статус; 8) событие; 9) место; 10) время; 11) наличие третьих лиц; 12) объекты-знаки; 13) внешние данные СО (пол, возраст, внешний вид); 14) мировоззрение СО; 15) моральные качества СО; 16) волевые качества СО; 17) интересы СО; 18) чувства СО; 19) интеракционная роль СО; 20) межличностная роль СО; 21) пресуппозиция СО: а) когнитивная (знания о партнёре, предмете, форме деятельности и т.д.), б) операциональная (непосредственный и опосредованный опыт деятельности), в) функциональная (состояние); 22) коммуникативная задача.

Взаимоотношения, складывающиеся в процессе общения, как бы «отягощены» ситуативной позицией. С одной стороны, эти взаимоотношения связывают ситуативные позиции субъектов в целостный ситуативный «узел», в котором они перекрещиваются. С другой, через направленную организацию наборов компонентов ситуативных позиций, изменение их удельного веса, взаимосвязей возможно создавать ситуации с требуемыми параметрами.

[1] Такие случаи имеют место, но они недостаточны, не смогут обеспечить планомерность и системность процесса учебной деятельности.

В своё время А. А. Леонтьев выдвинул плодотворную идею о том, что, изменяя те или иные факторы ситуации, можно управлять высказываниями учащихся и направлять их. Эта идея может быть, однако, реализована только в том случае, если мы будем различать «ситуацию» как систему взаимоотношений и «ситуативную позицию» как систему факторов (условий), которыми характеризуется положение речевых партнёров, и которые, по сути, являются первоосновой возникновения ситуаций.

Помечтаем немножко.

С помощью определённых компонентов ситуативной позиции, лежащих в основе соответствующих видов взаимоотношений, можно составить прогностические карты ситуативных позиций, которые будут служить для создания ситуаций определённого типа в учебном процессе.

В зависимости от вида ситуации будет изменяться набор компонентов, их доминантность в ситуативной позиции. Установление взаимосвязей компонентов ситуативных позиций с определёнными типами ситуаций, достаточно чёткой соотнесённости между ними даёт реальную возможность через создание определённых комплексов «провоцировать» возникновение предсказуемых взаимоотношений субъектов общения, строить учебный процесс как процесс реального общения.

Из вышеизложенного можно заключить, что ситуация как система взаимоотношений не рождается произвольно. Учащимся можно задать определённые ситуативные позиции, сама же ситуация возникнет и будет функционировать на их основе, а это, при управляемом учении, позволяет заранее планировать (программировать) необходимые ситуации.

Спустимся опять на землю.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что **ситуация — это универсальная форма функционирования процесса общения, существующая как интегративная динамическая система социально-статусных, ролевых,**

деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения, отражённая в их сознании и возникающая на основе взаимодействия ситуативных позиций общающихся.

*2. **Ситуация как основа отбора и организации речевого материала.*** Это очень серьёзная функция ситуации, но проблема отбора и организации речевого материала, связанная с ней, касается прежде всего (и главным образом!) авторов учебников. Поэтому мы опускаем здесь её рассмотрение. Лишь одно замечание.

Если материал отбирается только по темам и социальным контактам, истинное общение остаётся в значительной степени в стороне. Достаточно сказать, что социальные контакты как вид социальной связи имеют место главным образом в стране изучаемого языка. Поэтому человек, изучавший язык на их основе, будет, возможно, в состоянии общаться в конкретных бытовых условиях **страны изучаемого языка**. При общении же с иностранцем в нашей стране эти знания окажутся ему почти ненужными.

При овладении говорением в средней школе социальные контакты вторичны по сравнению с ситуациями. Поэтому **должна произойти переориентация в содержании отбора и организации материала с социальных контактов на ситуации.**

*3. **Ситуация как способ презентации материала.*** Под презентацией мы понимаем показ функционирования в говорении какого-то речевого образца, в процессе чего происходит первое знакомство учащихся с новым материалом. Очень важно, чтобы это знакомство произошло именно в ситуативных условиях.

Когда мы приступаем к изучению, скажем, будущего времени и начинаем с того, что это такая-то форма, которая так-то образуется, и приводим примеры, демонстрирующие эту форму, то мы вольно или невольно выводим на передний план **структурную**, формальную сторону

грамматического явления. Между тем для общения она вторична. Первична же – функциональная сторона, а она может быть представлена только в действии, т.е. в ситуации. Это тем более касается грамматических моделей со сложной ситуативной обусловленностью (Passiv – в немецком, Gerund – в английском языке и т.п.) или с ситуативной обусловленностью иной нежели в родном языке (например, Present Perfect). В случае **ситуативной** презентации учащийся сразу видит как бы образ результата, осознает, что главное – именно **использование** речевого образца.

Но дело не только в этом.

На уроках иностранного языка нередко бывает так, что произносятся какие-то предложения, правильно сконструированные, но совершенно неситуативные. Между тем говорению нельзя научиться вне ситуативности. Речевые единицы, произнесённые или воспринятые вне ситуации, не остаются в памяти, ибо не являются значимыми для человека. Если же они даже и запечатлеваются, то проку от них мало, поскольку, не будучи ассоциированными с ситуацией, они лишаются способности к переносу: ученик знает, а использовать не может.

Маркированность ситуацией, речевой задачей (ассоциативная связь с ней) жизненно важна для лексических единиц, так как именно за счёт ситуативных ассоциаций слово «обрастает» смысловыми связями (эти связи позволяют потом осуществлять его мгновенный вызов), и для грамматической модели, вызов которой зависит также от речевой задачи в конкретной ситуации. Что касается произносительных навыков, то с ситуацией связано только интонирование, а не произнесение отдельных звуков. Если теперь вспомнить, какое значение психологи придают именно первой встрече с каким-то явлением, когда создаётся фундамент запечатления станет ясной исключительная важность ситуативной презентации материала.

4. Ситуация как условие формирования навыков. Чтобы речевой навык был действительно речевым, т.е. способным к переносу (как говорят психологи – гибким), необходимо его формировать в определённых условиях. Самым важным из этих условий является ситуативность.

Речевая деятельность, как уже отмечалось, основана на переносе навыков, ибо бесконечно вариативные условия общения (его эвристичность) ставят перед говорящим всякий раз новые задачи. Справиться с этими задачами можно только в том случае, если речевые навыки как основа умения потенциально способны к переносу и, следовательно, речевое умение достаточно динамично.

Условием формирования ситуативной гибкости речевого навыка являются речевые ситуации. Они создают все предпосылки, для того чтобы какая-то речевая единица, речевой образец использовались в специальных, пригодных для автоматизации условиях (регулярность употребления, образцовость), не лишаясь при этом ситуативности (как это обычно свойственно «тренировочным» упражнениям). Такое усвоение имеет место в условно-речевых упражнениях (см. § 3 , гл. V).

5. Ситуация как условие развития умения. Очевидно, что потребность, скажем, убедить кого-то в чём-то может **естественно** возникнуть только тогда, когда ситуация не задана со стороны, а является **следствием** каких-то прежних событий, к которым причастны собеседники, или **предтечей** событий будущих. Чем шире и глубже связи данной ситуации со всей деятельностью, тем легче возникает мотив. В связи с этим вопрос: не следует ли в учебной деятельности создавать контексты деятельности? При наличии широкого контекста есть основания для мотивации высказываний, удобно создавать отдельные речевые ситуации, легче управлять речевой деятельностью учащихся (вспомним «ситуативную позицию).

Нам кажется, что контекст деятельности может быть задан специальными фильмами. Это должны быть собы-

тийные фильмы, интересные по содержанию (проблеме), коммуникативные по направленности (учёт сферы коммуникации), методические по характеру, участниками (героями) которых являются сверстники учащихся (при участии учителя или без него). Такой фильм, продолжительностью до пяти минут, показывается перед каждым циклом уроков и вводит учащихся в атмосферу очередных событий, опираясь на которые учитель создаёт ситуации в классе. Весь материал для чтения в качестве не цели, а средства овладения говорением (тексты, используемые для развития говорения, микротексты для усвоения слов и речевых образцов) также опирается на события фильма, но расширяет их, углубляет и развивает. Даже содержание многих упражнений для формирования навыков могло бы стать ситуативно обусловленным, не говоря уже об упражнениях на этапе развития речевого умения. Введение контекста деятельности – основная предпосылка и для индивидуализации ситуаций.

В чём же значение ситуации как условия развития речевого умения? В этом смысле значение ситуации трудно переоценить. Если взять механизмы речевого высказывания, то ситуация способствует развитию любого из них: механизма дискурсивности (только при учёте взаимоотношений общающихся развиваются стратегия и тактика говорящего), механизма упреждения (учёт реакций собеседника развивает чувство упреждения), механизма выбора (обилие речевых задач и соотнесённость с ними лексических единиц совершенствует их автоматический ситуативный вызов).

Только в ситуациях как системах взаимоотношений возможно эффективное развитие многих важнейших качеств умения. Целенаправленность, например, развивается за счёт наличия речемыслительной задачи; продуктивность – за счёт необходимости каждый раз создавать новый продукт.

Велика роль ситуации и в развитии качества самостоятельности. Оно развивается именно потому, что ситуация – явление идеальное, субъективное, «внутреннее», а не внешнее, что приучает человека опираться на внутреннюю наглядность, на память, на мышление, а не на всяческие опоры. Это вовсе не означает, что при развитии речевого умения следует совершенно исключить и вербальные, и иллюстративные опоры[1]. Речь идёт о том, что на пути развития умения самостоятельность учащегося должна неуклонно возрастать. Чем скорее он избавиться от опор, тем быстрее начнёт формироваться собственно умение.

Материал данного параграфа позволяет сформулировать следующие правила процесса коммуникативного иноязычного образования.

Итак, ситуативность как компонент методического содержания урока определяет следующие положения:

– ситуация общения на уроке может быть создана лишь в том случае, если она будет основываться на взаимоотношениях собеседников (учеников и учителя);

– каждая фраза, произносимая на уроке, должна быть ситуативной, т.е. соотноситься с взаимоотношениями собеседников;

– ситуативность является необходимым условием не только при развитии речевого умения, но и в процессе формирования навыков, т.е. в «подготовительных упражнениях (лексических и грамматических)».

§6. Принцип новизны

Приходилось ли вам рассказывать об одном и том же разным людям или слышать, как это делают другие? Если это не стихотворение, не цитата, не чтение заученного со сцены, то каждый раз рассказ наверняка отличается от других его вариантов, одно и то же содержание и тот же смысл передается в новой форме. Почему? Да потому, что речь человека по сути своей продуктивна, а не репродук-

[1] Подробно об этом см. §3 гл. IV.

тивна. Конечно, многие речевые единицы – слова, словосочетания, иногда фразы – используются говорящим как готовые и репродуцируются (воспроизводятся), но их формы и сочетания – всегда новые. Иначе и быть не может: ведь ситуация со множеством её компонентов всегда иная, всегда нова, и человек, не учитывающий этого, не только не достигнет цели, но и будет выглядеть смешным.

Есть мнение, что иностранным языком можно овладеть только путем обильного заучивания. И вот звучат на уроках установки: «Запомните (выучите) эти слова», «Выучите диалог», «Прочтите и перескажите текст» и т.п. Но это, во-первых, неэффективно: можно выучить массу диалогов и текстов и не уметь говорить, а во-вторых, неинтересно. Давно уже доказано, что есть другой путь – непроизвольное запоминание. Этот путь требует такой организации работы, при которой подлежащий запоминанию материал включен в деятельность, мешает или содействует выполнению цели этой деятельности. В таком случае учащийся не получает прямых указаний по запоминанию того или иного материала; оно является побочным продуктом деятельности с материалом (словами, текстом, диалогом и т.п.). Например, если ученик познакомился с текстом, рассказывающим о Париже, ему могут быть даны последовательно такие задания:

а) Найди в рассказе фразы, схожие по содержанию с данными.

б) Найди фразы, характеризующие...

в) Назови то, что тебе больше всего хотелось бы в Париже посмотреть.

г) Что лучше всего характеризует Париж? и т.д.

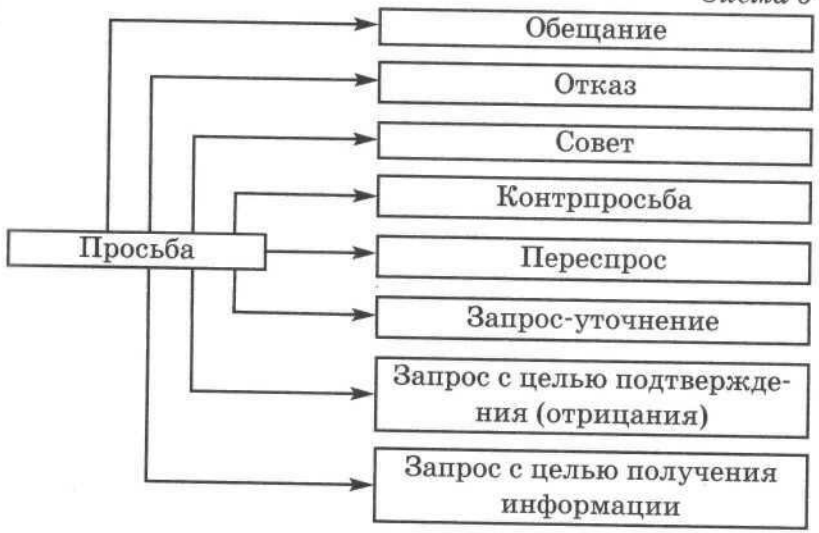
Выполняя эти упражнения, учащийся вынужден всё время обращаться к материалу текста, но как бы с новых позиций, использовать его для выполнения новых заданий, что и приведёт к его непроизвольному запоминанию. А материал, запомненный таким образом, всегда оперативен, его всегда можно легко использовать (в отличие от заученных текстов и диалогов) в любых новых ситуациях общения.

В неменьшей степени новизна должна проявляться и при овладении умением говорить. Здесь она предполагает постоянную вариативность речевых ситуаций, которая нужна для того, чтобы подготовить учащегося к «встрече» с любой новой ситуацией, а не только с той (или теми), которые имели место на уроке. И достигается такое умение путём постоянного варьирования речевых ситуаций, путём замены в речевой ситуации каждый раз какого-то нового компонента: речевой задачи, собеседника, числа собеседников, взаимоотношений собеседников, события, которое меняет эти взаимоотношения, характеристики собеседника или какого-то объекта, предмета обсуждения и т.п.

Это нужно для того, чтобы подготовиться к общению в адекватных условиях. Само общение как раз и характеризуется постоянной сменой всех указанных компонентов, иначе говоря, **наше общение эвристично.** Покажем это подробнее, поскольку понимание данного тезиса имеет для организации урока принципиальное значение.

а) **Эвристичность речевых задач (функций).** Она понимается как ситуативно обусловленная возможность их различных сочетаний. Так, на «просьбу» собеседники могут отреагировать следующим образом:

Схема 6



Не следует думать, что сочетания речевых задач бесконечны. Анализ показал, что можно выделить наиболее типичные для данных ситуаций сочетания, которые и следует положить в основу построения упражнений.

Заметим, что каждая задача входит в самые различные сочетания не только в качестве стимула, но и в качестве реакции. Например, «обещание»:

просьба – обещание	обещание – обещание
предложение – обещание	обещание – отказ
приглашение – обещание	обещание – сомнение
совет – обещание	обещание – благодарность

Это даёт возможность обеспечить максимальную повторяемость каждой функции во всевозможных эвристических сочетаниях.

б) **Эвристичность предмета общения.** Общение может касаться одного или нескольких предметов сразу при ведущей роли одного из них. Например, если предметом обсуждения являются дружеские взаимоотношения, то речь может коснуться и совместного времяпрепровождения, и выбора друга, и предательства, и дружеской переписки в Интернете и многого другого.

В общении речь постоянно переходит с одного предмета на другой: иногда на близкий, связанный с предыдущим, иногда на такой, который с предыдущим не имеет ничего общего.

С точки зрения эвристики предмета общения можно различать монопредметное и полипредметное общение, что нельзя не учитывать в учебном процессе.

в) **Эвристичность содержания общения.** Она заключается в том, что раскрытие одного и того же предмета общения (при одной и той же речевой задаче) может происходить за счёт разного содержания. Например, для того, чтобы доказать пагубное влияние наркотиков, можно оперировать конкретными фактами, почерпнутыми из

газет, приводить примеры из жизни, обращаться к цифрам или использовать данные из медицинских источников, рассказов очевидцев и т.п.

г) **Эвристичность формы высказывания.** Она проявляется в том, что люди общаются не с помощью заученных, готовых полностью высказываний, а создают каждый раз новые, соответствующие данной ситуации.

д) **Эвристичность речевого партнёра.** Любое общение с точки зрения инициативности может протекать в разных вариантах: инициатива в руках у одного собеседника, инициатива находится у двух из них, инициативны все участники общения в равной мере. Иначе говоря, существует общение с постоянной инициативой собеседников и с переменной инициативой. Первое, видимо, проще второго.

Вполне понятно, что в зависимости от этих вариантов для каждого из общающихся эвристичность его речевых партнеров различна. Можно ли не учитывать этого и не развивать умение говорить в условиях хотя бы группового общения? Разумеется, нет. Иначе говорящий не будет уметь перестраиваться на ходу, не будет адекватен изменяющейся в каждый данный момент ситуации.

Суммируя, можно сказать, что эвристичность пронизывает весь процесс общения, Следовательно, и развивать это качество говорения нужно на эвристической основе. Именно это способствует развитию многих качеств речевых навыков (гибкости, например, как основы навыков к переносу) и качеств умения (например, динамичности, продуктивности, целенаправленности).

Таким образом, ориентиром должно служить продуктивное владение материалом. Кстати, как раз это и требуется в реальном общении, когда человек сталкивается с какой-то новой ситуацией. Эта продуктивность может быть обеспечена только в таких упражнениях, которые предусматривают комбинирование, перефразирование материала в речевых целях. Нельзя не отметить и то, что

новизна как компонент методического содержания урока является одним из главных факторов, обеспечивающих интерес учащихся. Здесь имеется в виду новизна содержания учебных материалов, новизна формы уроков (урок-экскурсия, урок-пресс-конференция и т.п.), новизна видов работ (разумная смена известных видов и введение новых), новизна характера работы (урочная, внеурочная, кружковая и т.п.) – иначе говоря, постоянная (в разумных пределах) новизна всех элементов учебного процесса.

Обо всём этом в той или иной мере предстоит разговор дальше. Но о содержании учебных материалов нужно сказать особо.

«Чтобы ученику было понятно и занимательно то, чему его учат, избегайте двух крайностей: не говорите ученику о том, чего он не может знать и понять, и не говорите о том, что он знает не хуже, а иногда и лучше учителя»[1], – писал Л. Н. Толстой.

Как часто мы забываем об этом! Вот что, например, иногда предлагается читать ученикам: «Это школа. Школа большая. В школе много классов. Все классы большие. Здесь учатся дети». Что может почерпнуть отсюда двенадцатилетний современный акселерированный подросток? Как дать к подобным текстам осмысленные задания?

Порой на уроках иностранного языка произносится любая бессмыслица – главное, чтобы она произносилась не по-русски. Даже термин существует – «учебная речь». Между тем у учеников возникает опасная мысль: если так, как на уроках иностранного языка, мы нигде не говорим, значит, иностранный язык – не средство общения.

Учителя используют на уроках материалы из интернета, газет, журналов, радио, телевидения. Это абсолютно правильно, ибо никакой учебник не угонится за современностью. А современность – обязательный компонент информативности, новизны урока.

[1] Толстой Л. Н. Общие замечания для учителя. – М.; Л., 1948. – С. 42.

Информативность материала – одна из важных предпосылок эффективности урока, влияющих на его воспитательную ценность, на развитие учащихся. Отсутствие информативности, как и связанное с ним «духовно» заучивание, – не такое безобидное явление, как может показаться, поскольку вместе с бездумным усвоением готового человек невольно усваивает и соответствующий характер мышления. «Искалечить орган мышления гораздо легче, чем любой другой орган человеческого тела, а излечить его очень трудно. А позже – и совсем невозможно. И один из самых «верных» способов уродования мозга и интеллекта – формальное заучивание знаний» (Волков Г. Н.). Поэтому многие справедливо полагают, что решить коренным образом проблему повышения качества учебного труда – значит решить вопрос, что́ положить в основу системы учебного процесса: заучивание или речемыслительную деятельность на основе принципа новизны.

Решение этой дилеммы однозначно: конечно, интенсификация умственной, речемыслительной, творческой деятельности. Причём начинать целенаправленное развитие творческого мышления надо как можно раньше, чтобы не упустить весьма богатые возможности детского возраста.

И в этой связи нельзя не вспомнить о так называемом повторении.

По-видимому, ни один предмет не требует столь искусно организованного повторения, как иностранный язык. Такова уж природа овладения речевой деятельностью, что необходимо постоянное повторение. И, казалось бы, поговорка «Повторение – мать учения» как нельзя лучше подходит к урокам иностранного языка. Но это не совсем так. Если повторение выделяется в отдельный этап урока и является самоцелью, то оно – не мать, а мачеха учения, ибо не только не приносит пользы, но и убивает интерес к учению.

Уже изученный материал изучен только для того, чтобы быть использованным в речевой деятельности. Только постоянно включаясь в деятельность, он будет храниться в нашей памяти. Поэтому повторение, точнее **повторяемый материал, должен быть постоянно включён в ткань урока:** владение этим материалом, благодаря его включению каждый раз в новый контекст, в новую ситуацию, в новые комбинации, будет всё больше совершенствоваться. И если ученику надо знать цель урока, то ему незачем знать, что он в данный момент повторяет. Это не активизирует его интерес. Ученик должен ощутить потребность в том или ином материале для выполнения поставленной перед ним задачи. Только это побудит его к воспроизведению в памяти того, что было некогда усвоено.

Кроме того, немаловажно и другое: концентрированное повторение материала на специальных уроках («Повторите всё по теме... Завтра я проверю») требует вдвое больше времени, чем повторение, распределенное во времени, и результаты его значительно хуже.

Однажды, учительница попросил учащихся «выучить все изученные слова дома». «А что учить-то? – спросили ученики. – Мы уже на уроке их запомнили». Лучше сделать по-другому. К примеру, вместо заучивания слов по теме «Мой день», учащимся можно предложить составить график своего учебного дня, рассказать о планах на вечер, предложить им сравнить обычный день школьника в различных странах, расспросить о том, как они провели выходные, описать, каким образом распределены обязанности по дому в их семье и объяснить, с чем это связано и т.п. В процессе выполнения этих «упражнений» будет «прокручиваться» одна и та же лексика, но с различных позиций.

Таким образом, повторение – это такой процесс, когда ученик повторно (и в третий, и в энный раз) использует какой-то речевой материал в новых речевых целях. Так называемое повторение скрыто от учащегося: на уроке как бы нет повторения, но оно присутствует постоянно.

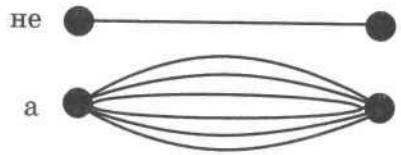
Именно за всё это ратует принцип новизны. Его лозунг – **«Любой урок – это повторение без повторения».**

Этот принцип появился сравнительно недавно[1] и сразу завоевал признание. Однако, насколько нам известно, он не получил ещё достаточного распространения в учебниках.

1. Новизна как основа гибкости навыков. Мы уже отмечали зависимость навыка от функциональности и ситуативности, точнее, от разнообразия ситуаций. Есть, однако, и другая сторона вопроса – зависимость переноса навыков от варьирования содержания высказывания, что основано на обобщённости как абстрагированности от конкретного **материала**. Существует целая концепция «переноса как обобщения», которую развивали С. Л. Рубинштейн и его школа, а также ряд зарубежных психологов.

Необходимость варьирования материала для образования обобщённости подтверждается и с точки зрения становления речи. Динамический стереотип, который лежит в основе навыка, явление, как известно, парадоксальное. Он блестящий пример диалектического единства противоположностей: стереотип означает «штамп», «шаблон»; динамический – «подвижный», «изменчивый». В речевом навыке, следовательно, есть нечто инвариантное и нечто вариативное.

Вариативен динамический стереотип, потому что в его основе лежит не одна строго фиксированная временна́я связь, а их многообразие. Схематически это можно изобразить:



Обобщённость как инвариант в любом случае есть результат операций со многими постоянно новыми вариантами явления.

[1] Он был предложен в 1969 году.

Было замечено, что группа, тренировавшаяся на варьируемом материале, продвигалась медленнее, но зато лучше справилась с новой задачей, что вариативность материала обеспечивает наилучшие результаты только в соединении с «интеллектуализацией тренировки» (содержательный материал, наличие обобщений и т.п.).

Если всё это перенести на **речевые** навыки, то можно сказать, что они должны обособиться от конкретных высказываний, на основе которых они формируются, вернее, на основе многих высказываний должна появиться одна обобщённая схема, служащая основой для порождения любых высказываний данного типа. В этом в сущности и состоит назначение речевых образцов, применение которых приводит к созданию их обобщённых моделей в сознании учащихся.

Важно помнить, что речевые образцы должны использоваться не только на уровне фразы, как это имеет место сейчас, но и на уровне словосочетаний и сверхфразовых единств. Обобщение может быть либо результатом мыслительной деятельности учащегося, либо получено от учителя. Наиболее благотворно сказывается на переносе навыков самостоятельность обобщений.

Подведение нового, незнакомого ранее языкового материала под известное происходит затем в процессе говорения непроизвольно, неосознанно, на основе механизма аналогии. Необходимо только, чтобы учащиеся прослеживали зависимость между варьируемыми условиями и результатами решений.

Сказанное позволяет сформулировать следующее правило учения: **для создания речевого навыка**, способного к переносу, необходимо в процессе его автоматизации **использовать количество вариативного речевого материала, достаточное для создания инвариантной обобщённой модели действия.**

2. Новизна как основа динамичности умения. Исследуя оптимальные условия развития умения аудировать, В.Ф.Сатинова пришла к выводу, что необходимо предъявлять учащимся ряд трансформированных вариантов одного текста, а не давать им многократно прослушивать один и тот же текст. Хотя эксперименты В.Ф.Сатиновой проводились в плане овладения аудированием, мы упомянули о них, потому что они выявили (в качестве побочного продукта) один важный для нас факт – «стремление испытуемых к воспроизведению принятой информации преимущественно **своими словами**, без привязывания к лингвистическому контексту аудируемой речи». Это даёт основания думать, что и при развитии умения говорить следует исходить из такой организации работы, которая предполагает трансформированность, вариативность многих факторов учебного процесса. То же касается и чтения.

Что следует понимать под вариативностью? В речевой ситуации можно варьировать: а) речевую задачу; б) событие, меняющее взаимоотношения собеседников; в) число собеседников; г) состав собеседников; д) любое привходящее обстоятельство; е) характеристику любого участника ситуации общения; ж) постановку проблемы как содержательного компонента ситуации и др.

Ни одна речевая ситуация при развитии умения не должна повторяться в том же виде дважды. Только в этом случае умение будет действительно динамичным, а речевое поведение говорящего – адекватно **любой новой** ситуации.

Самым, пожалуй, важным достоинством вариативности как условия является то, что она развивает **динамичность** речевого умения, способствует экстренному замыканию временны́х связей, так как всякий раз предъявляются новые задачи, где нужно учитывать новую систему взаимоотношений, которая по своей природе эвристична.

Из сказанного вытекает следующее правило учения: **при развитии речевого умения необходимо постоянное варьирование речевых ситуаций** в целях создания качества динамичности у речевого умения.

3. Новизна, память и мышление. В овладении говорением, к сожалению, ещё используется много упражнений, нацеленных на произвольное запоминание материала вне речевой деятельности и последующее его воспроизведение: «Выучите эти образцы», «Прочтите и перескажите» и т.п. В этом случае репродуктивные процессы (память) преобладают над процессами продуктивными (мышление).

Проблема взаимоотношения памяти и мышления возникает, потому что «всякое разумное поведение, предполагающее решение проблемной ситуации, опирается на прошлый опыт» (В.П. Зинченко). Психологи считают: «Только сочетание направленности на запоминание и **высоких форм интеллектуальной активности** действительно создаёт прочную основу максимально успешного заучивания» (А.А.Смирнов).

В памяти, как известно, различают несколько процессов: запоминание, сохранение, воспроизведение. Каждый из этих процессов осуществляется успешнее, будучи включенным в деятельность. Прочность, подвижность, оперативность памяти определяются тем, какова степень участия соответствующего материала в дальнейшей деятельности субъекта, какова их значимость для достижения предстоящих целей. Поэтому запоминание трактуется не как однообразное многократное запечатление того, что надо запомнить, а как разнообразно протекающая деятельность.

Из сказанного следует очень важный вывод, который заключается в том, что **в единствах «мышление-память», «деятельность-память» ведущими являются первые компоненты**. Причём ведущими не в том смысле, что должна соблюдаться некая пропорция между работой памяти и работой мышления, а в том, что работы памяти в изолированном, обособленном от деятельности виде быть вообще не должно. В учебном процессе предпочтительнее опираться на механизм непроизвольного запоминания.

П.И.Зинченко писал, что необходимым условием продуктивного непроизвольного запоминания является взаимодействие субъекта с объектом (ученика с материалом). Причём лучше всего непроизвольно запоминается то, что как-то мешает или содействует выполнению задачи, т.е. имеет значение для достижения результата. Думается, что есть все возможности именно такой организации учебного процесса. Поскольку постановка учебных задач осуществляется учителем, то существует и возможность управлять процессами памяти.

Если бы всевозможные упражнения выполнялись так, что учащийся не получал бы прямых указаний на запоминание (слов, образцов, текстов, диалогов и т.п.), но **запоминание явилось бы побочным продуктом речевой деятельности**, то это постоянно оживляло бы прошлый речевой опыт и, следовательно, обогащало опыт теперешний, иными словами, соотношение (в смысле взаимообусловленности) старого и нового в говорении приобрело бы необходимый вид: постоянная новизна, требующая речемышления, стимулировала бы как запоминание и сохранение, так и воспроизведение материала.

Примером может служить следующее упражнение. Дано небольшое высказывание, где говорится о том, как школьники помогали ремонтировать школу. В тексте было несколько новых, подлежащих усвоению слов, обозначающих виды работ.

Задания к высказыванию (по тексту):

– Какие виды работ ребята выполняли?

– А что им особенно нравилось делать?

– Какие виды работ, по-твоему, наиболее трудные?

– Как ты думаешь, что из этого ребята умели делать раньше? И т.п.

Очевидно, что ученики будут вынуждены в своих ответах оперировать новыми словами, используя текст.

После этого следует вторая серия вопросов, при ответе на которые ученики должны будут использовать те же

слова, но без опоры на текст, применительно к себе, а также другие слова, необходимые для беседы.

Разумеется, заданиями, способствующими направленному усвоению, могут быть не только вопросы.

Отсюда следует правило: **речевой материал в любом его виде должен запоминаться и воспроизводиться на уроке только в процессе выполнения речемыслительных заданий, т.е. непроизвольно.**

4. Новизна как основа продуктивности говорения. Продуктивный характер говорения, важность этого аспекта заставили методистов в последние годы серьёзно задуматься над проблемой развития именно продуктивности говорения. В методической литературе эта проблема выступает под названием «обучение неподготовленной речи», так как понятие репродуктивность связывается обычно с понятием подготовленности, а понятие продуктивности – с понятием неподготовленности.

Однако термины «репродукция», «воспроизведение» вольно или невольно связываются в сознании учителя с заучиванием.

Когда же мы говорим «продуктивное говорение», «продуктивное владение», то это прежде всего подчеркивает главный, ведущий для говорения аспект – его продуктивность, не исключая в то же время, а, наоборот, предполагая наличие репродуктивных элементов, ибо без них невозможна никакая продукция. Сказанное полностью согласуется с рассмотренным выше тезисом о том, что в единстве «мышление-память» ведущая роль принадлежит мышлению. А всякое мышление, как известно, является продуктивным.

Таким образом, можно сказать, что ориентиром должно служить продуктивное говорение, продуктивное владение. Этот ориентир служит предпосылкой воплощения принципа новизны: с одной стороны, продуктивность речевого продукта проявляется в новизне его формы и содержания, с другой – новизна как принцип обеспечивает развитие у речевого умения качества продуктивности.

За счёт чего развивается это качество умения?

Главной предпосылкой является постоянная новизна ситуаций, их вариативность. Вариативность речевых ситуаций создает условия для развития многих качеств и механизмов умения. Прежде всего развивается **способность перефразировать**, без которой говорящий не может быть достаточно адекватен в постоянно меняющихся ситуациях общения. Способность перефразировать входит в качество продуктивности; туда же относится и **способность комбинировать.** В этом плане интересно заметить, что если вводить всё новые и новые «обстоятельства» в ситуацию, то можно управлять деятельностью говорящего.

Сказанное позволяет сформулировать учебное правило, согласно которому **варьирование речевых ситуаций и управление использованием в них речевого материала есть *главное средство достижения продуктивного говорения.***

5. Новизна как основа интереса. Роль интереса всегда высоко оценивалась всеми педагогами. «Знания, усвоенные без интереса, не окрашенные собственными положительными отношениями, не становятся активным достоянием человека»[1].

Вопрос об интересе к учению очень многогранен, ведь возникновение интереса зависит от многих факторов. Поэтому здесь мы перечислим лишь те стимулирующие интерес факторы, которые обусловлены принципом новизны.

1) Прежде всего это новизна содержания материала, постоянная смена проблем обсуждения, предметов, взглядов и т.п.

2) Новизна формы уроков: использование уроков-дискуссий, уроков-пресс-конференций, уроков-экскурсий и т.п.; избежание стандартов в обычных формах уроков.

3) Новизна видов работ. Здесь два плана: разумная смена уже известных видов работ и внедрение новых.

4) Новизна приёмов работы (упражнений).

5) Новизна речевых партнёров: обмен учащимися из разных классов, смена партнёров внутри класса (перетасовывание пар, образование новых групп).

[1] Бондаренко С.М. Урок – творчество учителя, – М., 1974. – С. 6.

6) Новизна форм работы: внеклассная, кружковая, факультативная.

7) Новизна технических средств и иллюстративной наглядности.

Этот список, по-видимому, можно продолжить, но и перечисленного достаточно, чтобы внести существенную лепту в поддержание интереса.

Отсюда следует учебное правило: **для развития интереса к овладению речевым умением необходимо постоянное внедрение новизны во все элементы учебного процесса.**

Итак, что должен помнить учитель в связи с новизной как обязательной характеристикой методического содержания урока:

– при развитии речевого умения необходимо постоянное варьирование речевых ситуаций, связанное с речемыслительной деятельностью учащихся;

– речевой материал должен запоминаться непроизвольно, в процессе выполнения речемыслительных заданий;

– повторение речевого материала осуществляется благодаря его постоянному включению в ткань урока;

– упражнения должны обеспечивать постоянное комбинирование, трансформацию и перефразирование речевого материала;

– содержание учебных материалов должно вызывать интерес учащихся прежде всего своей информативностью;

– необходима постоянная новизна всех элементов учебного процесса.

Таково вкратце методическое содержание урока иностранного языка. Как видно из сказанного, все основные положения взаимосвязаны и взаимообусловлены: несоблюдение одного из них наносит ущерб всей системе коммуникативного иноязычного образования. Отсюда и главная задача – соблюдать коммуникативную основу во всём её объёме. Только такое методическое содержание урока способно обеспечить его эффективность.

Глава III
Логика урока иностранного языка

В той или иной форме многие методисты касались этого вопроса, когда писали о таких качествах урока, как целостность, логическая стройность и т.п. Учителя тоже всегда стремились к тому, чтобы урок был логичным, интуитивно чувствуя и понимая необходимость этого. Однако отсутствие точного определения того, что есть логика урока, из чего она складывается, не позволяла воплощать её в полной мере. Поскольку это понятие не было раскрыто, кое-кому вообще представлялось, что оно не очень важно, ибо связано лишь с эстетической стороной урока, с его, так сказать, внешней формой.

Между тем логика урока связана с его структурой, т.е. составляет внутреннюю сущность урока, именно поэтому она является важнейшим понятием, представляющим для учителя иностранного языка практический интерес.

Попытаемся разобраться в том, что же такое логика урока и как достичь логичного построения урока.

Урок, как уже говорилось, – явление чрезвычайно сложное и многогранное, и логика урока не может не касаться многих его сторон, это понятие комплексное, многоаспектное. Можно назвать четыре аспекта:

1) соотнесённость всех компонентов урока с ведущей целью, или **целенаправленность**;

2) соразмерность всех компонентов урока, их соподчинённость друг другу, или **целостность** урока;

3) движение по стадиям усвоения речевого материала, или **динамика** урока;

4) единство и последовательность материала по содержанию, или **связность** урока.

Рассмотрим каждый аспект подробнее и покажем на примерах планов уроков, как он реализуется. Показ ас-

пектов будет осуществляться вне применения к конкретному учебнику того или иного языка, что позволит увидеть то общее, что применимо (с учётом обстоятельств) в каждом конкретном случае.

§ 1. Целенаправленность урока

Как было замечено выше, целенаправленность – это соотнесённость всех компонентов урока с ведущей целью, когда всё, что делается на уроке, так или иначе подчинено этой цели, помогает достичь ее. Четкость и определённость цели, её монохарактерность – первейшая предпосылка целенаправленности урока.

Рассмотрим некоторые схемы урока и прокомментируем их с точки зрения целенаправленности[1].

Урок 1

Тема урока: сказки.

Цели урока: учебная – развитие умения говорить (задачи: развивать логичность высказывания; обучать пересказу по плану); воспитательная – привитие любви к чтению.

Ход урока:

1. 5 мин – речевая зарядка в форме вопросов и ответов о том, кто любит читать сказки, какие сказки, чьи и т. д.

2. 6 мин – проверка домашнего задания: пересказ содержания сказки, прочитанной дома.

3. 2 мин – ознакомление учащихся с новыми словами для понимания содержания новой сказки (на доске записано 5 слов без перевода).

4. 4 мин – пересказ учителем содержания сказки.

5. 2 мин – составление краткого (из трёх пунктов) плана сказки (учитель записывает его па доске).

[1] Заметим, что здесь и далее, где для анализа урока это не имеет значения, мы будем указывать не все элементы «шапки» урока (цели, материал, задачу и т. д.).

6. 3 мин – пересказ учителем содержания сказки вторично (по плану).

7. 9 мин – пересказ содержания сказки по очереди (ответили, дополняя друг друга, три ученика).

8. 8 мин – просмотр видеоряда (диафильма, серии картинок и т.п.) к сказке и комментирование эпизодов учителем и учениками.

9. 6 мин – один ученик кратко рассказывает любую новую сказку, а другие отгадывают, что это за сказка (ответили два ученика).

Обладает ли данный урок целенаправленностью? Не в должной мере, хотя, казалось бы, на протяжении всего урока звучала иностранная речь. В чём причина?

Во-первых, на говорение учащимся было отведено чуть более 20 минут: 2 мин речевой зарядки, 3 мин комментирования видеоряда плюс седьмой и девятый виды работы, хотя на ведущую цель нужно было отвести не менее 35 минут.

Во-вторых, характер этого двадцатиминутного говорения нельзя признать адекватным поставленной цели: а) речевая зарядка предполагала краткие реплики учеников, что соотносится с целью развития диалогической (а не монологической) речи; б) пересказ по очереди не мог развить логичности речи, ибо каждый ученик отвечал только по одному пункту плана, а внутри этого пункта его высказывание с точки зрения логичности ничем не направлялось.

Как следовало бы построить этот урок, чтобы он был целенаправленным? Представим видоизмененную схему и поясним её.

1. 5 мин – речевая зарядка. Содержание то же, однако, вопросы должны быть такими, чтобы реплики учеников состояли не менее чем из двух фраз, например: «Я очень люблю читать сказки. Особенно мне нравятся русские сказки».

2. 6 мин – просмотр диафильма-сказки. В процессе комментирования учитель семантизирует необходимые 4-5 слов и записывает их на доске.

3. 6 мин – высказывания учащихся (из двух – четырех фраз) об увиденном, об их отношении к героям и событиям сказки. Для отвечающих (трёх учеников) можно заготовить карточки, где даётся начало нескольких фраз, связанных единой логикой высказывания, например: Однажды... Там... Но...

4. 10 мин – проверка домашнего задания, которую следует провести таким образом, чтобы попутно составить план прочитанного (пять-шесть пунктов) и записать его на доске.

5. 5 мин – подготовка к передаче краткого содержания любой сказки (по желанию) с использованием записанного на доске плана и карточек.

6. 13 мин – одни ученики рассказывают сказку, а другие отгадывают её название и оценивают рассказанное в двух фразах.

Из приведённой схемы видно, что 39 минут урока непосредственно посвящено достижению цели: характер упражнений полностью соотносится с необходимостью развивать логичность высказывания.

Урок 2

Тема урока: благородный поступок (семья Томпсонов решила принять в семью ребёнка из детского дома).

Цели урока: учебная – развитие умения читать (задачи: развивать умение извлекать общее содержание; развивать антиципацию; развивать умение кратко сообщать прочитанное; воспитательная – воспитание гуманизма.

Ход урока:

1. 2 мин – речевая зарядка: рассказ учителя о случае, подобном тому, что рассказан в тексте.

2. 7 мин – чтение микротекстов, составленных на основе материала текста (даются два микротекста, в которых описаны главные герои повествования. Установка: «Сегодня вы тоже прочтёте похожую историю. Но сначала познакомьтесь с главными героями». Микротексты записаны на доске и на переносной доске (спроецированы на экран).

3. 5 мин – чтение I части текста (даётся предваряющий вопрос).

4. 1 мин – ответ на предваряющий вопрос.

5. 5 мин – чтение II части текста.

6. 4 мин – проверка понимания прочитанного (выполнение упражнения «Правильно ли это?»).

7. 6 мин – упражнение «Найдите близкие по смыслу предложения в тексте».

8. 5 мин – аудирование. Установка: «Хотите знать, что произошло дальше? Тогда слушайте». Учитель рассказывает окончание истории (III часть текста).

9. 10 мин – беседа о главных героях, их поступке, оценка этого поступка.

Если подсчитать время, отведённое на развитие умения читать, то оно окажется равным 23 минутам (задания 2, 3, 5, 7); говорение заняло 15 минут (задания 4, 6, 9); 7 минут израсходовано на аудирование (задания 1 и 8). Если учесть состав видов работ, цель данного урока следовало бы, видимо, сформулировать так: «Развитие устной речи на материале прочитанного». Достижению же поставленной цели способствовали далеко не все виды работ. Скажем, нахождение подобных по смыслу фраз в тексте (задание 7) – полезное упражнение, но оно развивает умение понимать отдельные фразы, а целью было развитие умения извлекать общее содержание. То же можно сказать и о задании 6: с его помощью, как правило, проверяется понимание отдельных мест текста, а не его главная мысль.

В задании 2 установка «не работает» на ведущую цель урока. Что касается аудирования, то оно вообще никак

не соотносится с целью. Как следовало бы спланировать этот урок?

1. 2 мин – речевая зарядка в том же виде.

2. 9 мин – чтение микротекстов (установка: «Познакомьтесь с героями рассказа»). Перед каждым микротекстом следует поставить предваряющий вопрос общего характера, например: «Теперь познакомьтесь с Бетти и скажите, почему она жила у Томпсонов».

3. 1 мин – «Прочтите заголовок и попытайтесь догадаться, о чём говорится в этом рассказе».

4. 4 мин – «Просмотрите быстро этот отрывок (время ограничено!) и проверьте, правильно ли вы отгадали».

5. 3 мин – «Какие фразы подтверждают ваше предположение? Зачитайте их».

6. 2 мин – «Мне кажется, что главная мысль отрывка такая... Прав ли я?»

7. 6 мин – «Прочтите продолжение рассказа и выделите в нём смысловые куски» (4 мин – чтение текста, 2 мин – выделение смысловых кусков).

8. 4 мин – «Выберите три предложения, в которых заключена главная мысль».

9. 2 мин – «Как, по-вашему, окончилась эта история?» (ученики высказывают предположения).

10. 6 мин – «Прочтите рассказ до конца и сравните ваши предположения с окончанием истории» (4 мин – чтение, 2 мин – ответы).

11. 6 мин – «Передайте общее содержание рассказа в шести-семи фразах и оцените поступок мистера и миссис Томпсон». При выполнении задания необходимо ориентировать учащихся на то, чтобы они просмотрели все три отрывка. Это же задание они могут выполнять письменно.

В приведённом примере целенаправленность как аспект логики урока соблюдена, на наш взгляд, полностью

и в количественном, и в качественном отношениях. Приведём ещё два примера правильного учета целенаправленности при других целях урока.

Урок 3

Тема урока: город.

Цели урока: учебная – формирование лексических навыков говорения (задачи: овладение новыми словами в сочетании с усвоенными ранее; совершенствование орфографических навыков на базе новых слов[1]); воспитательная – развитие интереса, любознательности.

Речевой материал: а) новые лексические единицы... (указать); б) лексические единицы для повторения... (указать); орфограмма... (указать).

Оснащение урока: план-схема города, открытки с изображением города, переносная доска.

Ход урока:

1. 5 мин – речевая подготовка. Проводится с использованием открыток с видами, скажем, города Москвы в форме беседы с учениками. Цель – активизировать уже известные слова по теме или близкие к ней.

2. 10 мин – семантизация новых лексических единиц. Проводится в форме рассказа с элементами беседы, во время которой слова закрепляются в памяти. Попутно на доске записываются в столбик те несколько слов, в которых есть изучаемое орфографическое явление.

3. 1 мин – обращается внимание учащихся на написание данной орфограммы.

4. 5 мин – запись (на слух с однократного предъявления) микротекста, который представляет собой высказывание о городе и содержит новые слова.

5. 2 мин – предъявляется микротекст (на переносной

[1] Постановка этой задачи вызвана тем, что во многих новых словах и словах для повторения есть какое-то явление, составляющее трудность для учащихся.

доске, на карточках, на экране). Микротекст читают и сверяют правильность записи.

6. 22 мин – автоматизация лексических единиц.

1) Соответствует ли это действительности?

– В Москве много музеев.

– Да, в Москве много музеев.

2) Помогите мне закончить мысль, подскажите нужное слово.

– В Москве много старинных зданий и...

– В Москве много старинных зданий и музеев.

– Правильно.

3) Представьте себе, что вы вернулись из Москвы и рассказываете своему другу об этом.

Москва очень...
В Москве...
Кроме того...
Я видел...
Мы посетили...

4) А что бы вы рассказали о своём родном городе тому, кто там никогда не был?

5) В России много красивых городов. Посмотрите на эти открытки. (Показываются открытки или фото с видами различных городов.) Что вы можете о них сказать? Какие из этих городов вы бы хотели посетить и почему?

Самостоятельное использование учащимися усвоенных слов в связи с новым содержанием даёт возможность проверить, насколько они владеют этими словами.

Урок 4

Тема урока: спорт.

Цели урока: учебная – формирование грамматических навыков говорения (задачи: овладеть косвенной передачей слов другого человека; совершенствовать правильное логическое ударение в придаточных предложениях; воспитательная – прививать чувство гордости за достижения спорта; развивающая – обучать умению использовать опору в виде микротекста.

Речевой материал: структура придаточного предложения.

Ход урока:

1. 6 мин – проверка домашнего задания: ученики рассказывают о новостях спорта.

2. 4 мин – объяснение нового: учитель просит кого-либо из учащихся передать содержание новостей, которые они только что услышали от своих товарищей. После того как ученик выскажется (в 3-м лице), учитель замечает, что слова другого человека можно передать и косвенно, при помощи придаточного предложения.

3. 5 мин – запись микротекста-высказывания с использованием придаточного предложения.

4. 2 мин – проверка записанного на переносной доске; вычленение структуры придаточного предложения.

5. 6 мин – учитель раздаёт карточки с высказываниями о спорте, ученики в течение 1-2 минут читают их, а затем, используя опору на доске (в тетради), передают то, что узнали.

6. 22 мин – автоматизация придаточного предложения в устных (без опоры) условно-речевых упражнениях.

Для задачи обучать правильному логическому ударению не выделено специальное время, ибо её реализация осуществляется в процессе выполнения практически всех видов работ.

Таким образом, чтобы оценить урок с точки зрения его целенаправленности, необходимо определить:

– в рамках какого вида речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование, письмо) осуществляется учение (определить учебную цель урока);

– каков характер деятельности учащихся и адекватна ли она поставленной цели;

– все ли упражнения и виды работы на уроке работают на поставленную цель (прямо или косвенно);

– сколько времени планируется на реализацию цели урока.

§ 2. Целостность урока

В начале главы целостность урока была определена как соразмерность всех его компонентов, их соподчинённость друг другу, их упорядоченность. Отсюда ясно, что целостность можно будет оценивать только в том случае, если мы установим, что является его компонентами и как они связаны, т.е. какова структура урока.

Начнём поэтому с компонентов. Обычно принято считать, что урок делится на этапы. Среди них в разных работах называют такие, как оргмомент, окончание урока, домашнее задание, фонетическая зарядка, объяснение (введение) нового, повторение, закрепление и т. п.

Чтобы решить, являются ли эти этапы компонентами урока, нужно выяснить, что мы будем понимать под компонентом вообще. Очевидно, компонентом урока можно считать такую его часть, которая, во-первых, содержит в себе основные признаки учебного процесса как такового, т.е. в нём есть направленность на какие-то действия и есть определённый (хотя и небольшой) результат этих действий.

Принципиально важно заметить, что существеннейшей характеристикой компонента (как и всего урока) является совершение учебных действий, входящих в компонент, самими учащимися, а не учителем; во-вторых, компонентом можно считать не любую, а лишь минимальную часть урока; в-третьих, компонент – это то, из чего состоит весь урок, а не какая-то его часть. Короче говоря, **компонент есть структурная единица урока**.

Посмотрим с этой точки зрения на известные этапы урока, памятуя о том, что целостности урока можно добиться лишь тогда, когда структурные единицы урока определены чётко.

Оргмомент и окончание урока – это лишь организационные действия, причём действия учителя. Они не являются стадиями овладения материалом, ведущими к основной цели. Это не означает, что организационные действия не нужны на уроке. Отнюдь: без организации нет учения, организация пронизывает (должна пронизывать) весь урок. Но согласитесь, что суть урока, суть учения – не в этих действиях, они хотя и обязательные, но лишь сопутствующие. Ведь если следовать логике выделения подобных этапов, то необходимо на правах таковых рассматривать и любое другое организационное действие учителя, скажем, объяснение техники выполнения какого-то упражнения.

Особенность урока иностранного языка, проистекающая из специфики предмета, заключается также в том, что у урока не может быть и таких специальных этапов, как повторение и контроль. «Контроль усвоения учащимися языкового материала на уроке иностранного языка должен осуществляться учителем в процессе тренировочных упражнений... без выделения для этого специального времени».[1]

Специфика иностранного языка заставляет отказаться и от этапа введения нового. Новое, разумеется, усваивается на каждом уроке, вернее, на каждом уроке осваиваются или совершенствуются навыки владения новым (и не только новым) материалом, развивается речевое умение в целом, либо какое-то из его качеств. При этом ученик должен активно овладеть материалом (именно ученик и именно активно!), овладеть самостоятельно, хотя и под руководством учителя. А термин «введение нового» предполагает активность учителя. Кстати, критерием выделения традиционных этапов урока – оргмомент, опрос, объяснение и т.п. – служит то, что речевые действия на этих этапах выполняются учителем. Однако компоненты урока должны по названию (не говоря уже о содержании) отражать сущность работы на уроке, а сущностью этой работы являются действия **учащихся**, совершаемые ими в различных упражнениях.

[1] Якушина Л.З. Методика построения урока иностранного языка. – М., 1974. – С. 38.

Представляется неправомерным также причислять к элементам урока домашнее задание. Его можно смело вынести за рамки урока (тем более на средней и старшей ступенях учения) – давать в письменной форме (на доске, на листочке, в учебнике), а не объяснять каждый раз подробно технологию выполнения того или иного задания. Немало учителей так и делают, разгружая урок.

Недостаточность существующего термина «этап» ощущается многими методистами. Некоторые из них предлагают новые термины: «звено», «учебная ситуация» и т.д.[1]

Нам представляются правильными указания на частный характер задач, на ограниченность результатов, иначе определение компонента, по сути, ничем не будет отличаться от определения всего урока. Следует к тому же указать не просто на частный характер задачи отдельного компонента урока, а на её частный характер по отношению к общей цели урока, на подчинённость этой задачи цели урока.

Неверно, на наш взгляд, мнение, будто в каждом компоненте содержится конкретный языковой материал. Определённая доза речевого материала, которую необходимо усвоить на уроке, должна проходить через все компоненты урока. Именно это является предпосылкой овладения данным материалом: на каждом последующем отрезке урока один и тот же материал осваивается на более высоком уровне.

Исходя из всего сказанного, **структурной единицей или компонентом урока, на наш взгляд, следует считать упражнение**, ибо ему присущи все главные признаки учебного процесса: в нём всегда есть задача, в нём совершается ряд целесообразных действий, действия эти контролируются, в результате имеется определенное продвижение в овладении материалом. В то же время упражнение – наименьший отрезок урока, имеющий самостоятельное значение.

Но одно упражнение довольно часто не в состоянии продвинуть учеников на следующую ступеньку усвоения. Тогда однотипные (однотипные по действиям учащихся и по условиям их совершения) упражнения объединяются в то, что можно назвать **блоком** упражнений. Скажем, два упражнения имитативного уровня образуют блок для имитативного овладения материалом, три упражнения на подстановку – блок для овладения подстановкой, блок для развития скорости чтения может состоять из двух-трех упражнений одного характера и т.п.

[1] Дидактика средней школы / Под ред. Данилова М.А. и Скаткина М.Н. – М., 1975. – С. 197.

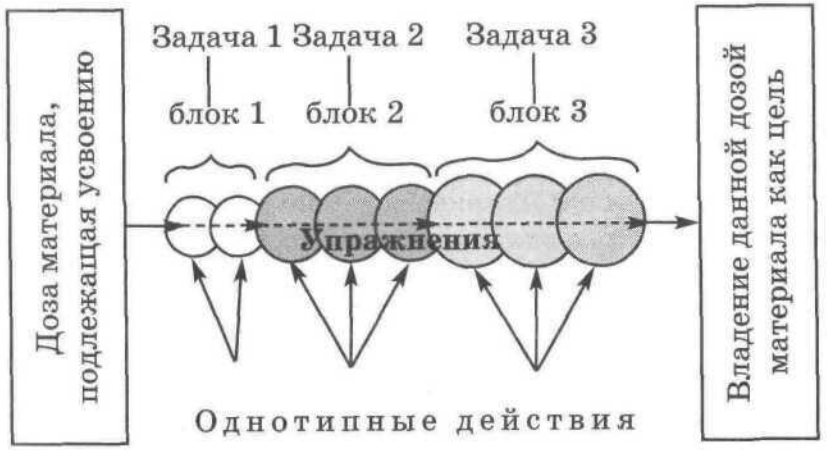
Критерием выделения компонентов (упражнений или их блоков) является либо переход на каждую новую стадию овладения материалом, либо переход к другой работе.

Таким образом, урок состоит из компонентов, которыми являются упражнения и их блоки. Упражнения и блоки соотносятся со стадиями усвоения материала – стадиями формирования навыков и стадиями развития умения: на каждой из стадий для достижения какой-либо частной, подчинённой задачи используется блок упражнений; каждый блок состоит, как правило, из нескольких упражнений, но может состоять и из одного.

Если урок направляется целью, то блок – задачей, а упражнение – установкой.

Представим сказанное выше в виде схемы.

Схема 7



Выявив те компоненты, в которых воплощается структура урока, можно перейти и к самой структуре.

Структура – это самое важное, что надо знать о каком-либо объекте, ибо она определяет функционирование этого объекта. Часто под структурой понимают определённую последовательность компонентов. Исходя из этого, например, структурой урока считают некую последовательность этапов, видов работ. Как мы увидим позже, структура, конечно, воплощается, «материализуется» в компонентах урока, но не сводится к ним и их последовательности, а является совокупностью закономерностей, по которым отбираются и организуются эти компоненты в уроке.

Учителю очень важно помнить, что структура – понятие абстрактное, иначе выявление и определение структуры урока может привести к закостенению конкретных планов, к шаблону в построении урока. Если же структура будет постигнута как сумма закономерностей построения, соотношения, соразмерности, упорядоченности, то это даст возможность разнообразить построение уроков, сохраняя их главные характерные признаки.

Когда нарушается целостность, мы становимся свидетелями уроков, составленных из многочисленных и разнообразнейших видов работ, но мало похожих на серьёзные занятия. На таких уроках учителя стремятся «занять» учащихся и объясняют это желанием возбудить интерес учеников к предмету (особенно на начальной ступени). Но интерес в этом случае если и возникает, то быстро исчезает, ибо направлен он не на тот объект – не на познание и усвоение, а на сами способы организации урока, которые, естественно, надоедают. Учеников с самого начала отучают от серьёзного отношения к учебе как добыванию знаний. Между тем, структура урока не может быть рассчитана лишь на эффект. Разнообразие не должно быть самоцелью.

Иногда частую *«смену декораций»* оправдывают борьбой с шаблоном. Но преодоление шаблона – не в разрушении стройности урока, ибо логическая стройность

урока, соразмерность его компонентов – один из факторов успешного учения.

Чтобы добиться необходимой логической стройности, целостности урока, важно знать, что при общей, так сказать, сменности, вариативности компонентов урока в нём должно быть нечто постоянное, обязательное, инвариантное.

Что же это за инварианты?

Прежде всего это создание атмосферы иноязычного общения (с точки зрения ученика – вхождение в эту атмосферу), что необходимо на уроках любого типа и вида. Создать атмосферу иноязычного общения означает настроить учащихся на иноязычный лад, ввести в тему беседы, вызвать их речевую заинтересованность, обеспечить речевое партнёрство.

Успешность создания атмосферы общения во многом зависит от личностных качеств учителя, его стиля руководства учащимися, индивидуальных особенностей и способностей, уровня владения коммуникативными умениями, ценностных ориентаций и установок, которыми он руководствуется в общении с учащимися и т.п. При этом на первый план выдвигаются потребности образовательного процесса, реализация которых начинается уже в ходе экспозиции (представления проблемы урока и обосновании необходимости, актуальности её решения) и речевой подготовки, организуемой в начале урока в виде беседы с учащимися, где актуализируются необходимые, уже имеющиеся, знания учащихся и речевые единицы по представленной в экспозиции проблеме. В уроке экспозиция и речевая подготовка часто могут представлять собой единое целое.

Вспомним далее, что урок должен представлять собой последовательное продвижение в овладении материалом по стадиям усвоения до достижения основной цели. Эти цели урока могут быть различными: грамматический навык не похож на лексический, а скажем, умение читать – на умение говорить. Для достижения разных целей нужно овладеть неодинаковыми действиями и, конечно, не в

одинаковой последовательности: стадии формирования навыков не только отличаются от стадий развития умения, но и друг от друга. Понятно, что всё это приводит к разным упражнениям и к разным их блокам.

Но во всех случаях останутся постоянными два момента: показ того, как следует действовать, и (это главное!) овладение речевой деятельностью.

Таким образом, в структуре урока иностранного языка выявляются три обязательных, инвариантных компонента. С позиций ученика и учителя они будут выглядеть несколько различно (см. таблицу 5).

Таблица 5

Инварианты урока с позиции учителя	Инварианты урока с позиции ученика
1. Создание атмосферы иноязычного общения	1. Вхождение в атмосферу иноязычного общения
2. Показ функционирования и использования усваиваемого материала	2. Осознание материала и способов действий с ним
3. Управление процессом овладения материалом	3. Достижение необходимого уровня владения материалом

Все три инварианта воплощаются в уроке в разных компонентах: создание атмосферы иноязычного общения – в речевой зарядке, речевой подготовке, установке на урок, установках в процессе работы[1]; показ – в презентации грамматического явления (аудитивно, визуально, модельно и т.п.), в семантизации лексических единиц разными способами, в образцовом высказывании и т.п.; автоматизация и управление ею – в условно-речевых и речевых упражнениях и соответствующих действиях учителя.

Структура урока – это как раз те закономерности, по которым организуются (в соответствии с целью) три основных инварианта и все компоненты, в которых они воплощаются.

[1] Установки в широком смысле слова в совокупности также должны считаться упражнением в аудирование.

Главное, чтобы сохранялись необходимые связи: основной цели – со всеми задачами, всех компонентов между собой, чтобы каждое упражнение (блок) подготавливало выполнение следующего, поднимая ученика на более высокий уровень овладения требуемым действием, т.е. приближая его к достижению основной цели. Поэтому логика урока – это ещё и логика поэтапного овладения речевым материалом (см. далее § 3).

Не следует думать, что указанная последовательность инвариантов диктует чёткое разграничение урока на три этапа: создал атмосферу, показал образец, организовал усвоение. Создание атмосферы может начинать урок и пронизывать его далее, показ и правила-инструкции также имеют место периодически, по мере надобности. Компоненты могут как бы «дробиться», но урок не должен терять своей синтетичности. Необходимость в «дроблении» создаёт некоторые трудности в достижении целостности урока, но только в том случае, когда мы оперируем традиционными этапами урока. Если же единицей будем считать компонент в предложенном понимании, то можно сказать, что **целостность урока есть такое соотношение, такая соразмерность его компонентов, которая является оптимальной для достижения цели урока**. При этом учитывается соразмерность:

а) упражнений в разных видах речевой деятельности (разных умениях);

б) указанных трёх инвариантов урока;

в) вспомогательных и основных (для каждой данной задачи) действий учащихся.

Необходимо также заметить, что соразмерность компонентов зависит от вида урока и от условий, прежде всего от ступени учения.

Каковы же закономерности, определяющие структуру урока вообще и обеспечивающие его целостность в частности?

Попытаемся показать это на основе примерных схем уроков.

Урок формирования навыков

Тема урока: город.

Цель урока: учебная – формирование лексических навыков говорения (задачи: овладеть 12-ю новыми словами в сочетании с усвоенными ранее; усвоить ударение в сложных словах; учить оценивать чужое высказывание).

Речевой материал: а) новые лексические единицы... (указать); б) лексические единицы для повторения... (указать).

Ход урока:

1. 1 мин – «Прочтите следующие слова, обращая внимание на ударение».

2. 5 мин – «Придумайте предложения с этими словами».

3. 7 мин – репродукция подготовленных дома диалогов о своей поездке в другой город.

4. 12 мин – рассказ-беседа учителя, в процессе которого семантизируются новые слова.

5. 4 мин – вопросо-ответное упражнение имитативно-репродуктивного характера в целях закрепления в памяти новых слов.

6. 8 мин – запись микротекста с новыми словами (на слух).

7. 2 мин – чтение данного микротекста, заранее написанного на переносной доске (попутный контроль записи).

8. 4 мин – упражнение типа «Правильно ли это?» имитативного характера с целью усвоения новой лексики.

9. 2 мин – вопросо-ответное упражнение репродуктивного характера с той же целью.

Можно ли назвать этот урок целостным? Думается, что нет. Несоразмерность его компонентов достаточно очевидна.

Во-первых, неверное соотношение видов речевой деятельности: говорение – 20 минут (компоненты 2, 3, 8, 9 и половина 5), аудирование – 14 минут (компонент 4 и половина 5), чтение – 3 минуты (компоненты 1 и 7), письмо – 8 минут (компонент 6). При данной цели урока оптимальным было бы примерно такое распределение времени (оно указано в минутах).

Таблица 6

Вид деятельности	Ступень обучения		
	начальная	средняя	старшая
Говорение	25	30	20
Аудирование	8-10	4-6	10-12
Чтение	2	3-4	8-10
Письмо	6-8	5-6	2-3

Во-вторых, неправильно соотношение вспомогательных и основных действий, направленных на выполнение задачи – усвоить новые слова. Так, вспомогательные действия по семантизации и запоминанию слов занимают 22 минуты (компоненты 4, 6, 7), в то время как основные – только 10 минут (компоненты 5, 8, 9). Та же несоразмерность внутри отдельных задач. Скажем, в автоматизации 8 минут занимают действия имитативные (компоненты 5, 8 и 9) и лишь 2 минуты – репродуктивные. В говорении из 20 минут 7 – это говорение, подготовленное дома (новых слов там нет), 5 минут затрачено на придумывание предложений, где новые слова не используются, и только 8 минут посвящено автоматизации употребления слов.

По-видимому, на уроках формирования навыков вспомогательные действия не должны занимать в среднем более пятой (четвертой) части всего времени.

В-третьих, в схеме урока отсутствует такой инвариант, как создание атмосферы иноязычного общения.

Представим ход этого урока в должном виде:

1. 3 мин – экспозиция и речевая зарядка, которые готовят учеников к новой теме и дают общую установку на урок.

2. 6 мин – рассказ-беседа (речевая зарядка переходит в неё органично) о каком-либо городе, в процессе которого семантизируются новые слова.

3. 6 мин – «Послушайте, что говорит об этом городе ... и запишите его высказывание» (запись микротекста на слух).

4. 2 мин – «Прочтите это высказывание и проверьте, правильно ли вы это записали» (чтение микротекста на переносной доске).

5. 3 мин – вопросо-ответное упражнение имитативного характера (в нём использованы новые слова).

6. 6 мин – а) «Правильно ли это?» (подстановочное упражнение – 3 мин); б) «Продолжите мою мысль» (также подстановочное упражнение – 3 мин).

7. 2 мин – прослушивание словосочетаний, состоящих из сложных слов (для совершенствования правильного ударения) и новых слов.

8. 4 мин – «Выскажите какие-либо суждения об известных вам городах, используя эти словосочетания».

9. 3 мин – «Поинтересуйтесь чем-либо, связанным с моим высказыванием» (упражнение репродуктивного характера).

10. 4 мин – «Что вы думаете об этих городах?» (высказывания по картинкам по аналогии с микротекстом).

11. 6 мин – «А теперь расскажите о своих поездках» (ученики рассказывают то, что подготовили, однако, учитель должен «провоцировать» их на использование новых слов. Этого можно добиться либо попутными вопросами, либо заданием «Представьте, что вы ездили в этот город»).

Урок совершенствования речевых навыков

На этих уроках совершенствование навыков происходит за счёт комбинирования, трансформации, перефразирования материала, усвоенного на предыдущих уро-

ках формирования лексических и грамматических навыков. Хорошей базой этих уроков является обычно текст по теме, но не обычный, а текст разговорного характера. Покажем положительный пример целостности как аспекта логики урока.

Тема урока: рабочий день.

Цели урока: учебная – совершенствование речевых навыков (задачи: обучать высказыванию (подготовленному и по аналогии) о рабочем дне; развивать умение оценить содержание прочитанного); воспитательная – воспитание деловитости и организованности.

Речевой материал: а) текст «...» (о двух взглядах на распорядок дня); б) текст «...» (об ученике, неверно строящем свой рабочий день).

Ход урока:

1. 4 мин – речевая подготовка. Основное содержание – о важности правильной организации своего рабочего времени. Используется речевой материал предыдущих уроков данного цикла по теме.

2. 1 мин – установка на чтение текста с задачей «Кто из ребят правильнее планирует свой день?».

3. 5 мин – чтение текста.

4. 3 мин – ответ на предваряющий вопрос (письменно).

5. 3 мин – упражнение «Верно ли это?» (по прочитанному тексту).

6. 6 мин – а) высказывания по картинкам с использованием материала текста (3 мин); б) такие же высказывания по картинкам, но о себе, а не об изображённых лицах.

7. 6 мин – чтение второго текста. Установка: «Правильно ли поступает этот ученик?».

8. 3 мин – высказывание с использованием материала второго текста. Установка: «Есть ли у вас такие же ученики?».

9. 7 мин – «Расскажите, что вы будете делать в ближайшее воскресенье» (на дом было дано задание

подготовить рассказ о том, что ученики обычно делают в выходной день).

10. 7 мин – Неподготовленные высказывания, связанные с режимом рабочего дня и выходным днём.

Прокомментируем этот урок с точки зрения целостности.

Во-первых, отметим соотношение говорения (26 минут), аудирования (3 минуты) и чтения (13 минут), что при данной цели урока является правильным.

Во-вторых, для работы над текстом, например для говорения, отводится 19 минут (компоненты 5, 6, 8, 10). В компонентах 6 и 8 ученик пользуется текстом. Это, конечно, опора, но если ученик не считывает свои фразы, а использует текст, чтобы выбрать нужный материал и скомбинировать его, то время говорения с опорами (9 минут) по отношению ко времени говорения без опор (10 минут) для данного типа уроков следует считать правильным. Заметим, что даже в подготовленные дома высказывания вносится элемент неподготовленности.

В-третьих, целостность урока создаётся здесь и за счёт того, что правильное введение в иноязычную атмосферу периодически поддерживается установками к упражнениям.

Покажем ещё один пример урока другого типа и на другой ступени.

Урок развития речевого умения

Тема урока: мое хобби.

Цели урока: учебная – развитие умения говорить (задачи: умение высказываться о своих увлечениях; оценивать увлечения других); воспитательная – направить увлечения учеников в нужное русло.

Речевой материал: а) весь материал по данной теме; б) три высказывания для прослушивания.

Оснащение урока: магнитофон.

Ход урока:

1. 3 мин – экспозиция и речевая зарядка: рассказ о том, как многообразны увлечения людей.

2. 9 мин – «Расскажите, у каких знаменитых людей было хобби и какое» (подготовленные дома высказывания).

3. 2 мин – попутная оценка содержания сказанного и выяснение того, кто из учеников увлекается тем же.

4. 2 мин – «Прослушайте, что рассказывает о своём увлечении одна девушка и скажите, почему она выбрала такое хобби»(прослушивание первого высказывания в магнитофонной записи).

5. 4 мин – «Как вы относитесь к коллекционированию открыток с портретами актеров?» (высказывания осуществляются с помощью вербальных опор типа: «Мне кажется, что...», «Ведь...», «Я не...», «Любое хобби...»).

6. 3 мин – «Есть люди, которые любят проводить своё свободное время у телевизора. Послушайте, как активно защищает один юноша своё увлечение» (прослушивание второго высказывания в магнитофонной записи).

7. 3 мин – «Из вас кто-нибудь увлекается тем же? Вы согласны с его доводами?» (здесь тоже следует использовать указанные опоры).

8. 3 мин – «А вот я увлекаюсь...» (рассказ учителя о своём хобби).

9. 16 мин – неподготовленные высказывания по теме на основе установок типа: «У него нет хобби. Убеди его, что это плохо»; «Посоветуйте ему, какое хобби лучше выбрать»; «Хорошо ли, когда в семье у всех одно хобби?»; «Какие есть у вас возможности для занятий своим хобби?».

Не анализируя этого урока, заметим лишь, что значительное время на нём отведено аудированию (компонен-

ты 4, 6, 8), что связано с задачей – учиться оценивать увлечения других людей.

Как видно, целостность достигается не легко, она требует продумывания разных сторон урока. Но именно она вместе с целенаправленностью и другими качествами урока создаёт его логику.

Подводя итог сказанному выше, приведём перечень вопросов, которые помогут учителю оценить спланированный урок с точки зрения его целостности:

– Какие блоки упражнений представлены в уроке? Соотносятся ли они со стадиями усвоения материала, необходимыми для данного типа (вида) урока?

– Достаточно ли упражнений в каждом блоке? Служат ли упражнения, входящие в один блок, реализации единой задачи (однотипны ли в этих упражнениях действия, которые требуется совершить учащимся)?

– Способствует ли последовательность блоков упражнений освоению материала на всё более высоком уровне?

– Какова в уроке соразмерность: инвариантов урока, блоков упражнений, основных и вспомогательных действий, упражнений в разных видах речевой деятельности, времени, затрачиваемого на реализацию задач урока?

§ 3. Динамика урока

Динамика урока зависит главным образом от правильной последовательности компонентов (упражнений). Но при этом важно учитывать два момента: во-первых, соответствие упражнений стадиям процесса формирования навыков и развития умений, во-вторых, соответствие упражнений уровню учащихся. Следовательно, динамика в уроке будет ощущаться только тогда, когда учитель определит необходимую последовательность упражнений; правильно оценит пригодность отдельных упражнений для данного класса; вовремя уловит момент перехода от одного упражнения к другому.

Прежде чем перейти к примерам уроков, выскажем некоторые соображения, касающиеся последовательности упражнений.

Определить необходимую последовательность упражнений можно лишь чётко представляя себе стадии усвоения материала, типы и виды упражнений. Мы будем исходить из того, что существуют **условные стадии формирования навыков и стадии развития умения**. Для разных навыков и умений эти стадии будут неодинаковы.

Так, стадиями формирования ***грамматических навыков*** являются:

1. Восприятие учениками речевых отрезков, предъявляющих как форму, так и функцию усваиваемого явления (презентация).
2. Имитация, или имитативное использование фраз, содержащих усваиваемое явление.
3. Подстановка, или частичная замена учеником какого-то элемента усваиваемого явления.
4. Трансформация, или изменение воспринятой формы на ту, которая усваивается.
5. Собственно репродукция, или самостоятельное изолированное воспроизведение усваиваемого явления для выражения какой-то речевой задачи.
6. Комбинирование, или сталкивание усваиваемого явления с теми, с которыми оно интерферирует или часто используется в говорении.

Лексические навыки обычно проходят следующие стадии:

1. Восприятие слова в контексте.
2. Осознание значения слова.
3. Имитативное использование слова во фразе.
4. Обозначение, или самостоятельное использование слова в ограниченном контексте для называния (обозначения) какого-то объекта.
5. Комбинирование, или использование данного слова в сочетаниях с другими.
6. Употребление в неограниченном контексте.

Для ***произносительных навыков*** значимы в основном четыре стадии:

1. Восприятие звука в словах, фразах и изолированно для создания звукового образа.

2. Имитация.

3. Дифференциация, или осознание особенностей звука и его отличий от других.

4. Собственно репродукция, или самостоятельное использование звука во фразе.

Важно заметить, что обозначенные стадии – не прокрустово ложе, в которое во что бы то ни стало должны укладываться компоненты урока. Некоторые стадии могут совмещаться, например, подстановка и трансформация у грамматических навыков, восприятие и осознание – у лексических и т.п. И тогда по различным причинам (этап усвоения, ступень учения, усваиваемый материал, аудитория и т.п.) некоторые стадии могут опускаться, скажем, восприятие и имитация для некоторых грамматических навыков на старшей ступени.

Сложнее дело обстоит с определением стадий для развития умения. Таких стадий можно выделить три:

1. На первой стадии говорение учеников по содержанию ограничено текстом, по характеру подготовлено, самостоятельность его невелика: используются вербальные опоры.

2. На второй стадии характер говорения меняется: оно не подготовлено, прямой опоры на текст нет, содержание расширяется за счёт привлечения материала, усвоенного в других темах, возрастает самостоятельность учеников: опоры возможны только иллюстративные.

3. На третьей стадии имеет место неподготовленное, межтематическое, самостоятельное (без всяких опор) говорение.

Последние стадии формирования лексических и грамматических навыков[1] и первая стадия развития умения образуют переходный этап в работе. Всего же этапов три. Изобразим это в таблице.

[1] Произносительные навыки формируются только на начальной ступени, затем они лишь совершенствуются.

Таблица 7

Формирование навыков (I)		Совершенствование навыков (II)	Развитие речевого умения (III)
1-5-я стадии формирования лексических навыков	1-5-я стадии формирования грамматических навыков	6-я стадия формирования лексических и грамматических навыков и 1-я стадия развития умения	2-я и 3-я стадии развития умения

Подробнее об этапах мы расскажем в начале пятой главы, в связи с основными видами урока.

Напомним, что динамика урока зависит ещё и от умения подобрать для той или иной стадии упражнения, соответствующие возможностям класса, от умения уловить момент перехода от одного компонента урока к другому. Это умение, которое определяется способностью не затягивать какое-либо упражнение, не допускать повторов, приходит к учителю с опытом. Здесь важно только заметить, что именно благодаря динамике (как и логике урока в целом) ученики иногда не замечают времени, урок проходит как бы на едином дыхании. А это немаловажный фактор мотивации учения.

Перейдём теперь непосредственно к планам. Проследим сначала за динамикой следующего урока.

Урок 1

Тема урока: общественная работа.

Цели урока: учебная – совершенствование речевых навыков (задачи: совершенствование владения инфинитивным оборотом: овладение новыми словами в говорении; развитие умения аудировать высказывание, содержащее инфинитивный оборот); воспитательная – воспитание положительного отношения к общественной работе.

Речевой материал: а) инфинитивный оборот; б) лексические единицы данной темы (указать); в) слова для повторения (указать); короткий рассказ; диалог.

Ход урока:

1. 3 мин – экспозиция и речевая подготовка: об общественной работе, о внеклассных мероприятиях и делах, в которых учащиеся принимают участие. Используются усваивавшиеся на предыдущем уроке новые слова.

2. 7 мин – пересказ микротекста с новыми словами, записанного на предыдущем уроке и выученного дома («Общественная работа и внеклассные мероприятия в нашей школе»).

3. 2 мин – упражнение «Скажите, если делаете то же самое» (на материале инфинитивного оборота).

4. 5 мин – упражнения «Расскажите: а) что вам нравится делать; б) что интересно делать; в) трудно ли это делать; г) всегда ли есть время это делать».

5. 2 мин – вопросо-ответное упражнение с опорой на подстановочную таблицу с инфинитивным оборотом.

6. 4 мин – то же, но без опоры.

7. 3 мин – упражнение «Скажите, есть ли у вас время (трудно ли вам) делать то, о чём я скажу».

8. 3 мин – аудирование забавного рассказа, в котором также использован инфинитивный оборот.

9. 2 мин – вопросо-ответные упражнения (для совершенствования лексических навыков).

10. 1 мин – чтение диалога по ролям (в парах, про себя).

11. 4 мин – «Составьте свой диалог по аналогии с прочитанным».

12. 5 мин – «Воспроизведите ваш диалог».

Обладает ли данный урок динамикой? Нужно признать, что, несмотря на частую смену видов работ, должной динамики в нем нет. Выясним почему.

Для совершенствования грамматических навыков отведены элементы 3, 4, 5, 6, 7, 8, т.е. 19 минут. Если обозначить по порядку те действия, которые должен в них совершить ученик, то получится такая последовательность: (1) имитация; (2) репродукция, (3) конструирование с полной вербальной опорой; (4) то же, но без опоры; (5) имитация[1]; (6) восприятие.

Вполне очевидно, что здесь нет динамики: второе упражнение представляет собой резкий скачок после первого, конструирование по подстановочной таблице (3) легче даже имитации на слух (1), восприятие (6) также значительно легче репродукции (2).

Оценивая последовательность упражнений для автоматизации, необходимо принять во внимание цель урока, а именно – совершенствование, а не формирование навыков. В этом случае нет надобности сохранять все стадии, но компрессия должна происходить как раз за счёт имитации, конструирования с опорами и т.п., обилие которых, конечно, облегчает ведение урока, но не приводит к совершенствованию навыков, а лишь создаёт иллюзию владения материалом.

Вероятно, по замыслу совершенствование грамматических навыков должно было продолжаться в элементах 11, 12, которые содержат инфинитивный оборот. Но ведь элемент 11 – это тоже конструирование с вербальной опорой, т.е. по рангу находится на уровне где-то между элементами 5 и 6. Кроме того, этот блок урока отторгнут от блока 3-8, что нарушает уже общую динамику урока. А нарушена она вклиниванием компонентов 9 и 10 для совершенствования лексических навыков. В принципе подобное вклинивание возможно, даже иногда необходимо, но оно должно быть органичным. В данном уроке це-

[1] Учитель предлагал трансформационное упражнение, но на его реплику ученик реагировал: «Это трудно (у меня нет на это времени)», т. е., казалось бы, трансформировал реплику. Но эта трансформация касалась не автоматизируемого явления, которое просто имитировалось, а фразы в целом.

лесообразно было бы не делать этого, а сначала работать над лексикой, затем – над грамматикой, чтобы иметь возможность использовать лексику и далее во всех грамматических упражнениях. Выиграла бы не только динамика, но и целостность, и связность, речь о которой впереди. Тем более, что это хорошо сочеталось бы с домашним заданием.

Вот один из возможных вариантов анализируемого урока.

1. 1 мин – экспозиция учителя к уроку, в которой говорится о важности участия во внеклассных мероприятиях и полезности общественной работы.

2. 3 мин – речевая подготовка того же содержания, с привлечением учащихся. Проводится в виде вопросно-ответного упражнения, в котором особое внимание уделяется автоматизируемым словам, содержащимся в домашнем микротексте.

3. 5 мин – пересказ микротекста «Общественная работа и внеклассные мероприятия в нашей школе». Перед каждым ответом учащимся класса даются различные установки на слушание.

4. 3 мин – высказывания учащихся по фотографиям, иллюстрирующим их участие в различных видах общественной работы.

5. 4 мин – «Расскажите о тех мероприятиях, в которых вы принимали участие и которые вам запомнились больше всего».

6. 5 мин – чтение диалога по ролям (самое простое восприятие – зрительное). Диалог представляет собой фрагмент беседы 2-х одноклассниц, одна из которых предлагает другой принять участие в планируемых мероприятиях. Установка учащимся: «Как вы думаете, что выберет Лена и почему?»

7. 3 мин – аудирование другого диалога, в котором использовано изучаемое грамматическое явление (восприятие, но уже более сложное). Установка: «Какие доводы приводит Серёжа, отказываясь от общественных поручений?

8. 4 мин – подстановочное упражнение: высказывание с опорой на схему фразы. «Оцените каждый из видов общественной работы».

..... интересно .....
..... увлекательно .....
..... трудно .....
..... нет времени .....

9. 5 мин – «Скажите, есть ли у вас время (трудно ли вам) сделать то, что я попрошу» (трансформация).

10. 7 мин – «Поделитесь со мной: что вам нравится делать, что интересно делать, что трудно делать и всегда ли есть время это сделать» (репродукция).

11. 5 мин – диалог в парах на основе ситуации (репродукция).

Таким образом, динамика урока проявляется в последовательном выстраивании упражнений внутри блоков и между блоками в соответствии с теми стадиями, которые необходимы на каждом этапе работы с речевым материалом. Переход на каждую последующую стадию должен осуществляться лишь в случае овладения учащимися необходимыми действиями, чему служит достаточность упражнений.

§ 4. Связность урока

Этот аспект мы рассмотрим кратко, так как в данном случае нет необходимости в примерных планах – учителю достаточно усвоить, как и какими средствами осуществляется связность урока.

Некоторые учителя полагают, что связность урока обеспечивается за счёт фраз типа: «А теперь послушайте другой диалог...», «Давайте выполним следующее уп-

ражнение...», «А сейчас давайте почитаем текст...», «Давайте сначала сделаем ..., а потом ...» или «Чтобы суметь рассказать о ..., нужно выучить ...» и т. п. Другие считают необходимым после выполнения упражнения подводить итог тому, чему ребята научились.

Нельзя сказать, что подобная связность бесполезна, она, безусловно, может быть использована в работе. Но сама по себе она не может придать истинную логическую связность всему уроку. За счёт чего создаются истинная связность урока? Таких средств несколько:

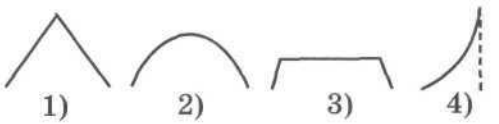
1. ***Речевой материал.*** Связность, обеспечиваемая речевым материалом, особенно характерна для уроков формирования навыков. Она проявляется в том, что новые лексические единицы или новое грамматическое явление содержатся во всех без исключения упражнениях. Так компоненты урока связываются друг с другом. Ученик может не сознавать, но он интуитивно чувствует логическую связь элементов, и это вовлекает его в процесс усвоения материала. Подобную связность урока, видимо, можно назвать **лингвистической связностью.**

2. ***Предметное содержание урока.*** Связность, которая возникает на этой основе, свойственна главным образом урокам совершенствования навыков (они почти всегда строятся на основе разговорного текста) или урокам развития умения читать. В этих случаях содержанием обсуждения (целью извлечения информации) будет какой-то предмет: событие, поступок героя и т.п. Такую связность можно назвать ***предметно-содержательной связностью.*** Её соблюдение требует наполнять одним и тем же содержанием (разными его гранями) все компоненты урока вплоть до речевой зарядки.

Разновидностью предметно-содержательной связности является связность тематическая, когда все упражнения объединяет одна тема, но ракурс её рассмотрения в упражнениях каждый раз иной. Это характерно для уроков развития речевого умения.

3. ***Общий замысел.*** Он может касаться, во-первых, внешней формы урока (**формальная** связность), например урок-экскурсия, урок-пресс-конференция и т.п., и, во-вторых, внутреннего содержания урока, стержня чисто психологического плана.

Во втором случае речь идёт о так называемой «психологической дуге» урока, под которой мы понимаем динамику изменений психо-эмоционального напряжения, создаваемого за счёт материала, формы урока, характера выполняемой на уроке деятельности и т.д. Психо-эмоциональная динамика может принимать различные формы, что зависит от хода решения проблемы урока.



Первый рисунок показывает, что урок условно разделён на 2 части, в первой части которого происходит постепенное нарастание эмоционального и мыслительного напряжения в ходе выполнения упражнений. Кульминацией урока является постановка проблемы, выявление её основных параметров. Оставшаяся часть урока посвящена поиску средств и способов решения данной проблемы.

Во втором случае установка в начале урока создаёт некоторое психологическое напряжение, которое снимается в конце урока, когда обещание выполняется, в результате чего урок оказывается как бы стянутым, связанным своеобразной «психологической дугой».

В третьем случае, заявленная учителем проблема урока требует своего тщательного и последовательного рассмотрения, что и приводит к её логичному разрешению в конце урока.

Последний рисунок демонстрирует, как с помощью упражнений в ходе урока психо-эмоциональное напряжение учащихся возрастает. Обсуждаемая проблема доводится

до кульминационного момента. Решение проблемы составляет самостоятельную задачу для учащихся в процессе выполнения домашнего задания. Построение урока на основе подобной «психологической дуги» целесообразно в том случае, когда решение проблемы требует достаточно длительных раздумий и обсуждений вне рамок урока.

Таким образом осуществляется психологическая связность урока

А теперь представьте, что будет, если одно из упражнений, которое вы используете, «стоит не на месте», т.е. не работает на цель, выбивается из канвы урока. Происходит либо деформация дуги, либо, что ещё хуже, её разрыв. например, это происходит, когда среди урока учитель «из благих побуждений решает проверить домашнее задание в качестве разрядки». Эмоциональное, мыслительное напряжение по овладению новым материалом падает, и требуется время и особые усилия, чтобы всё стало на свои места. Получается примерно такая картинка:

4. ***Вербальные (словесные) связки.*** Имеются в виду не формальные фразы, приведённые в начале параграфа, а те высказывания учителя, которые служат связующими «мостиками» между упражнениями, блоками упражнений, инвариантами урока и непосредственно соотносятся с предметным содержанием (проблемой урока и предметами обсуждения) и формой урока.

К примеру, если в одном из упражнений речь шла о том, что (какие книги и журналы) ребята любят читать, то в качестве связки можно использовать фразу: «Теперь я знаю о ваших читательских вкусах. А, интересно, что любят читать ваши родители и с чем связан их выбор?» Данная связка не только служит своеобразным итогом тому, о чём шла речь, но и логично подводит учащихся к выполнению следующего упражнения.

Или другой пример. На уроке формирования грамматических навыков, после презентации нового грамматического явления – образование степеней сравнения прилагательных – учитель, желая перейти к автоматизации данного явления, обращается к учащимся со словами: «Ребята, многие из вас наверняка слышали о существовании Книги рекордов Гиннеса. Сегодня вы сможете познакомиться с некоторыми из них и узнать о тех, кто самый быстрый, сильный, большой в мире». Подобная связка, несомненно, вызовет интерес учащихся к выполнению последующих упражнений и активизирует их речевую деятельность.

Вербальные связки, хотя и следует считать вспомогательными для описанных выше видов связности, но часто именно благодаря им оказывается возможным соединение на уроке всех или почти всех видов связности.

Наличие всех указанных выше видов связей свидетельствует о его связности, т.е. наличии единства и последовательности в материале урока.

Таким образом, мы рассмотрели четыре аспекта логики урока иностранного языка. В заключение нужно добавить следующее: ни один из аспектов – целенаправленность, целостность, динамика, связность – в отрыве от других не обеспечивает настоящей логики урока. Только наличие всех четырёх аспектов делает урок логичным. Причём логика – не сумма рассмотренных аспектов, а такое новое качество урока, которое возникает на основе интеграции целенаправленности, целостности, динамики и связности.

Построить логичный урок сложно. И всё-таки это необходимо делать ради эффективности нашей работы.

Глава IV
Средства управления образовательным процессом на уроке

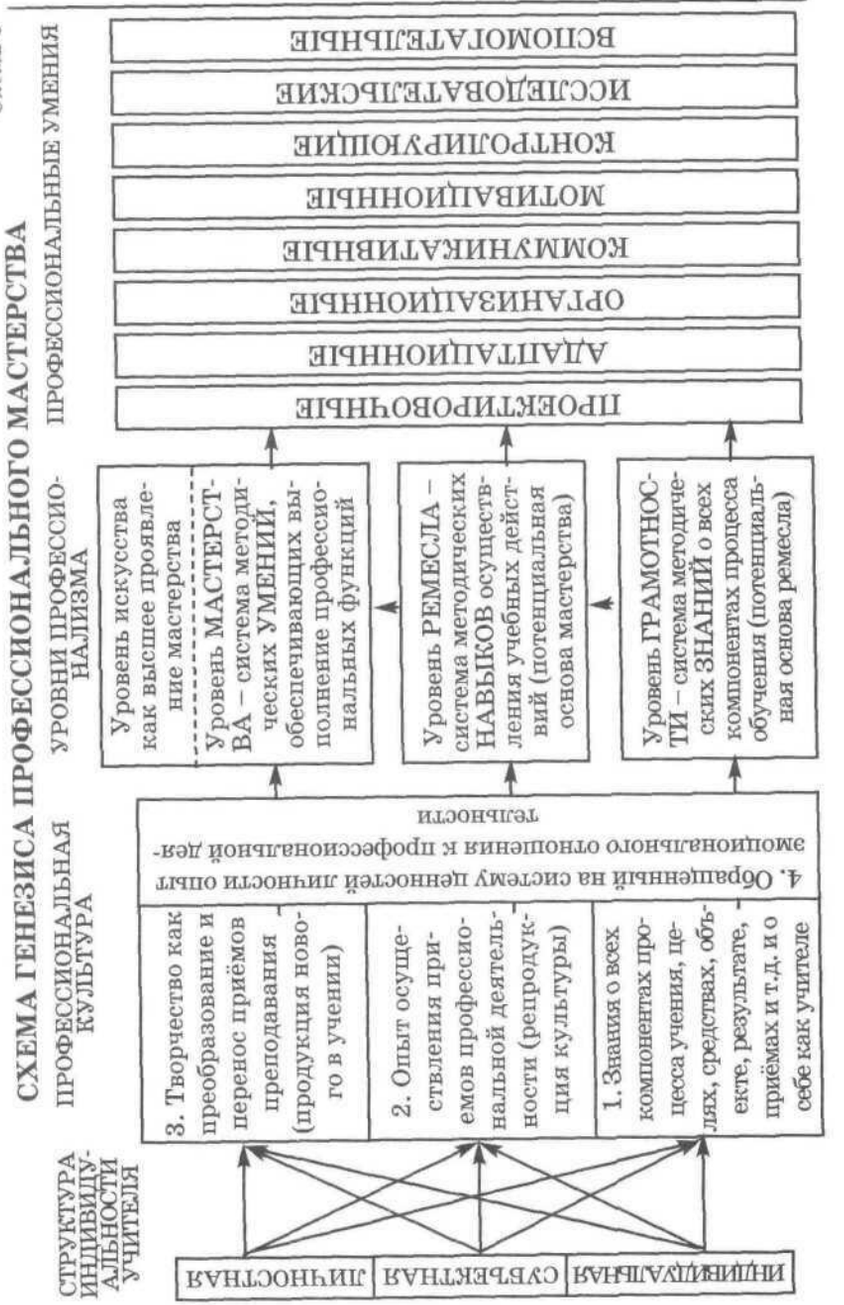
«Средства управления? А это ещё зачем?» – спросит удивлённо учитель. И нам понятно его удивление, ибо ни в одном учебнике по методике главы под таким названием не встретишь. Правда, иногда вскользь авторы упоминают термин «управление», но ни его содержание, ни объём серьёзно не исследовались. Данная глава такой цели тоже не преследует. Её задача скромнее: показать некоторые «инструменты», которые в учительских руках могут служить средствами управления учебной деятельностью на уроке.

§1. Методические умения учителя как основа управления

Для того, чтобы управлять другими людьми, каким-либо процессом (например, учебным) или самим собой, необходимо быть **профессионалом**. Схема 8 представляет обобщённый портрет учителя-профессионала.

На ней видно, что первое, чем следует овладеть будущему учителю, это **знания** о различных компонентах процесса учения: какой должна быть цель и как её формулировать на каждом уроке, как строится урок иностранного языка, каковы принципы овладения иностранными языками, какие трудности существуют для учеников при овладении конкретным языком, какие бывают упражнения и на что пригодно каждое из них, как развивать умение общаться, что такое приём преподавания и как его использовать, чем характеризуется ученик как субъект учебной деятельности и т.д. и т.п. На все эти и на сотни других вопросов учитель должен знать ответы.

Схема 8



Овладение методическими знаниями обеспечивает восхождение лишь на первую ступеньку профессионализма – **уровень грамотности**. Важно заметить, что имеется в виду именно система знаний, причём знаний научных, а не эмпирических. Лишь в этом случае грамотность может служить потенциальной основой следующего уровня профессионализма – **уровня ремесла**.

Чтобы подняться на этот второй уровень, нужно овладеть уже накопленным опытом использования известных приёмов преподавания. Эти приёмы – суть навыки деятельности учителя. Используя их (приёмы), учитель лишь воспроизводит то, что было известно до него, чему он сам научился.

Строго говоря, ремесло можно приобрести и не овладев уровнем грамотности, не имея соответствующих научных знаний, т.е. чисто эмпирическим путём, как говорят психологи, путём подлаживания: я вижу образец, пытаюсь сделать так же, не осмысливая, почему следует поступать так, а не иначе. Да, так можно делать, но делать так не следует, ибо ремесло превратится в ремесленничество и никогда не перейдёт в мастерство.

Переход на **уровень мастерства** возможен только после освоения такого элемента методической культуры, как творчество. Этот элемент принципиально важен для подготовки (самоподготовки) учителя. Суть заключается в том, что можно овладеть сотней приёмов, но в сто первом случае на уроке «споткнуться», ибо учебные ситуации практически бесконечно разнообразны. Мастерство как система методических умений (умений действовать в новых учебных ситуациях) возникает лишь на основе развитых способностей преобразовывать освоенные приёмы (опыт) и переносить их в новые условия учения.

А теперь обратите внимание на то, что стрелки от первых трёх элементов методической культуры ведут к уровням профессионализма через четвёртый элемент. Это означает, что и знания, и опыт, и способность творить вхо-

дят в уровни профессионализма, только будучи окрашенными тем или иным эмоциональным опытом, соотнесённым с системой ценностей личности человека. Вот почему так важно, чтобы будущий учитель уже в процессе приобщения к профессии понимал, зачем он пошёл в учителя, чего хочет в жизни достичь, что даёт его работа учителем ему и его ученикам, что ему в жизни дорого.

На схеме видно, что ещё выделен **уровень искусства** как высшее проявление мастерства. Используя слова Л. Толстого о Пушкине, можно сказать, что преподавать на уровне искусства – значит преподавать так мастерски, что не видно мастерства. Неслучайно уровень искусства изображён на схеме выше всех других, так сказать, вне уровней: он не может быть целью профессиональной подготовки.

Что касается уровня мастерства, то он может и должен быть целью совершенствования, а также целью самосовершенствования учителя. Стрелки от графы «Структура индивидуальности учителя» показывают, что овладение всеми элементами методической культуры зависит от свойств личности, стиля её деятельности, способностей и черт характера.

Вот как блистательно описал деятельность профессионала Булат Окуджава:

Музыкант играл на скрипке – я в глаза ему глядел.
Я не то чтоб любопытствовал – **я по небу летел.**
Я не то чтобы от скуки – я надеялся понять,
Как умеют эти руки эти звуки извлекать
Из какой-то деревяшки, из каких-то грубых жил,
Из какой-то там фантазии, которой он служил?
Да ещё ведь надо в душу к нам проникнуть и зажечь ...
А чего с ней церемониться, чего её беречь?
Счастлив дом, где звуки скрипки наставляют нас на путь
И вселяют в нас надежды ... **Остальное как-нибудь.**
Счастлив инструмент, прижатый к угловатому плечу,
По чьему благословению я по небу лечу.

Счастлив он, чей путь недолог, пальцы злы, смычок остёр,
Музыкант, соорудивший из души моей костёр.
А душа, уж это точно, если так обожжена,
Справедливей, милосерднее и праведней она.

Из всех восьми видов учительских умений мы представим далее только четыре: проектировочные, адаптационные, организационные и мотивационные[1].

1. Проектировочные умения, или Учитель как сценарист. Любая работа начинается с замысла, продумывания и составления плана работы, не так ли? Именно план служит основой любой работы. План – это своего рода фундамент: если он непрочный, таким будет и выстроенное на его основе здание. Кроме того, план не только минимальная гарантия успеха, но и залог уверенности в себе. В своё время Дидро сказал: «Предварительное знание того, что хочешь сделать, даёт смелость и легкость». Всё это полностью относится к учителю. Планирование является одним из важнейших аспектов профессиональной деятельности учителя. В этом профессия учителя сродни профессии сценариста, конструктора, дизайнера и т.д. Однако в сравнении с этими профессиями учитель, на наш взгляд, поставлен в более трудные условия: ему практически ежедневно приходится создавать новые объекты – уроки, которые уже на следующий день «используются на производстве». Основу деятельности планирования составляют проектировочные умения. От уровня владения этими умениями во многом зависит успех всей профессиональной деятельности учителя.

Прежде всего следует назвать знание основ проектирования, проявляющееся в умении применять соответствующие правила в процессе планирования (проектирования). Приведём главные из этих правил, которыми следует руководствоваться при составлении плана урока:

[1] Коммуникативные были рассмотрены выше (см. §1, гл. II), контролирующим посвящён параграф §4 данной главы; исследовательские и вспомогательные лишь косвенно имеют отношение к проблеме управления учебным процессом.

– планирование **начинается с уяснения цели** и выбора организационной формы конкретного урока на основе целей и задач;

– планирование должно осуществляться двумя путями: последовательно – от экспозиции, в которой происходит постановка цели урока, через последовательно организуемую серию упражнений, соответствующих необходимой стадиальности работы, к заключительному упражнению, демонстрирующему получаемый продукт; **реверсивным путём** – сначала планируется последнее упражнение, тот результат, к которому предполагается прийти, а затем начинается постепенное выстраивание «ступеней», ведущих к планируемому результату. В последнюю очередь идёт работа над экспозицией урока. Практика показывает, что второй путь наиболее эффективен, он позволяет избежать многих ошибок, особенно молодым учителям;

– в плане должны присутствовать **две линии (для учителя и для учащихся)**, следует продумать возможные варианты переходов по схеме: если ..., то ...;

– в ходе планирования необходимо определить «поглотителей» времени (учтя свои слабые стороны и учащихся), строго выверить регламент урока, уточнив его темп, определив упражнения, которые могут потребовать достаточно большого количества времени на их выполнение, наметив фрагменты урока, которые допустимо сократить, если в этом возникнет необходимость;

– принципиально **важно составлять план урока в письменном виде**. Это, однако, не означает, что им следует пользоваться, поминутно заглядывая в него на уроке. Молодому учителю необходимо на первых порах выучить план урока, знать его основные этапы. Наличие плана в памяти позволяет учителю делать все необходимые отступления, каждый раз возвращаясь на основную, магистральную линию урока;

– написав план, следует ещё раз окинуть его взглядом, соотнеся друг с другом не только все моменты уро-

ка, но и уточнив тональность, в которой должно происходить действие урока;

– развивая умение общаться, важно также **планировать своё речевое и неречевое поведение**, а не только последовательность упражнений.

С помощью плана обеспечивается необходимая **жёсткость управления** учебным процессом: имеется в виду детерминация целей, соблюдение временны́х параметров, обеспечение необходимой динамики развития учащихся, их познавательной активности, строгой последовательности выполнения упражнений и т.д.

Но учитель должен быть и достаточно гибким импровизатором. Импровизация проявляется в оригинальности решений, в нестандартном подходе к организации упражнений, подбору дополнительного материала и т.п. Разбить урок на отдельные фрагменты и в то же время связать всё воедино, «протянув» все необходимые линии, самостоятельно продумав все возможные переходы (точнее, все их варианты), это также должен уметь учитель-импровизатор.

Итак, от учителя иностранного языка требуется сочетание жёсткого управления с эвристикой, что возможно лишь на основе адекватной оценки реальной учебной деятельности.

Естественно, каждый учитель в процессе работы формирует свой индивидуальный стиль проектирования уроков. Вместе с тем можно определить некоторые общие моменты в планировании, соблюдение которых позволит осуществлять проектирование уроков наиболее рациональным и эффективным путем. Основываясь на идее о трёхфазности любой деятельности, в процессе планирования урока можно выделить этапы, для каждого из которых характерен свой набор проектировочных действий (см. схему 9).

В описанной деятельности планирования (проектирования) урока обязательно учитывается логика урока, все четыре её составляющие (см. ч. III).

2. Адаптационные умения, или Учитель как режиссёр.

Учителю предстояло провести два урока в восьмых классах: в VIII А и VIII Б. Весь вечер он тщательно обдумывал план урока; обращался к литературе, перекраивал план и так и сяк, подбирал наиболее интересные задания. Наконец план готов, завтра можно со спокойной душой идти на урок.

В VIII А всё шло сначала как по маслу, вернее, как по плану. Но где-то на двадцатой минуте дело застопорилось: не пошло упражнение на развитие диалогической речи. Упражнение, кажется, вполне адекватно цели, интересно по содержанию, не раз выполнялось, и всё было хорошо. Что же произошло? Потом, правда, всё стало на свои места: урок завершился неплохо, двое учеников «выдали» вполне приличный диалог.

А в VIII Б урок не заладился уже с первых минут. Вроде бы интересное начало придумал, неформальное. Но ученики его как-то не восприняли. Какие-то они не такие сегодня... Уж больно тихие, ничем не проймёшь. Но, как говорится, настроение настроением, а план выполнять надо. Пошёл дальше. Так и добрались до конца. Только удовлетворения нет. Такое ощущение, что урок отдельно, а класс отдельно. По параллелям шли. Не пересекались...

В чём причина? Почему? Ведь план урока был грамотный, даже интересный, а учитель вполне квалифицированно организовал учащихся к работе. Да и во всём другом не оплошал. А дело в том, что не сработали адаптационные умения учителя. Или их просто не было. Иначе говоря, учитель не учёл какой-то фактор в VIII А, скажем, неумение учащихся выполнять этот вид упражнения, и пренебрёг потребностью в опорах; а в VIII Б – не обратил внимания на психологическое состояние учащихся, у которых накануне урока состоялся неприятный разговор, и хорошее само по себе начало, которое в другом случае прошло бы, как говорится «на ура», было сорвано.

Схема 9

Схема деятельности проектирования урока иностранного языка

Этапы деятельности	Учебный аспект	Воспитательный аспект	Познавательный аспект	Развивающий аспект
Ориентировочный этап	Анализируется место урока в цикле уроков по проблеме, цель урока, речевой материал учебника и предлагаемые средства учения.	Изучается воспитательная ценность материала учебника по данному уроку. Определяется воспитательная цель урока. Изучаются данные методической характеристики класса.	Анализируются знания о стране изучаемого языка, предлагаемые в учебнике, формулируется познавательная ценность урока. Определяются знания о структуре языка, необходимые для усвоения речевого материала.	Анализируются возможности развития памяти, речевого мышления и т.д. Изучаются данные методической характеристики класса по индивидным свойствам учащихся. Формулируется развивающая цель урока.
Этап комплексного проектирования	Намечается общая структура урока. Осуществляется отбор средств учения, последовательность их применения на уроке. Распределяется время на выполнение упражнений.	Формируется общий замысел (сюжет) урока. Определяются смысловые связки между отдельными видами работ на уроке. Оценивается воспитательная ценность отдельных видов работ.	Намечается общая стратегия предъявления страноведческих и лингвистических знаний на уроке. Определяются стадии предъявления знаний соответственно последовательности выполнения видов работ на уроке.	Намечается общая стратегия развития. Устанавливается, какую роль для развития учащихся могут играть содержание урока и отобранные виды работ. Осуществляется отбор специальных упражнений для развития определенных качеств, свойств, механизмов и т.п.
Этап компонентного проектирования	Определяется цель каждого вида работы. Разрабатывается технология выполнения каждого вида, работы. Приводится последовательность действий учителя при выполнении всех видов работы.	Разрабатывается содержательная сторона каждого вида работы с учетом воспитательной цели урока.	Определяются дозы знаний соответственно видам работ, способы их предъявления на уроке.	Определяется, развитию каких качеств способствует выполнение учащимися видов работ на уроке. Разрабатываются Специальные упражнения для развития учащихся, определяется место их выполнения на уроке.
Оценочно-корректировочный этап	Оцениваются целостность, логичность, связность, динамика урока. Проводится частичная корректировка отдельных пунктов плана.	Оценивается воспитательная ценность спланированного урока, его содержательная целостность, эмоционально-смысловое воздействие на учащихся.	Оценивается и корректируется содержание отобранных для урока знаний, их взаимосвязь, последовательность предъявления на уроке.	Оценивается спланированный урок с точки зрения его роли для развития учащихся. Корректируется ход выполнения отдельных упражнений для развития учащихся.

Таким образом, адаптационные умения – это

способность учителя подготовленно или экспромтно гибко осуществлять свою обучающую деятельность в зависимости от сложившихся и изменяющихся условий в целях поиска адекватных приёмов достижения поставленных целей.

Какие же умения входят в номенклатуру адаптационных?

Первая группа – это умения, связанные со способностью подобрать всевозможные приёмы, адекватные реальным условиям:

1) приёмы начала урока,
2) приёмы завершения урока,
3) приёмы контроля,
4) приёмы речевой зарядки,
5) приёмы семантизации лексических единиц,
6) приёмы автоматизации лексических единиц,
7) приёмы презентации грамматического явления,
8) приёмы автоматизации грамматического явления,
9) приёмы обобщения лексического материала,
10) приёмы обобщения грамматического материала,
11) приёмы зрительной (аудитивной) презентации текста),
12) приёмы интерпретации текста (разговорного текста),
13) приёмы развития любого качества или механизма монологического высказывания,
14) приёмы развития умения диалогического общения,
15) приёмы развития умения группового общения,
16) приёмы развития любого механизма аудирования,
17) приёмы развития умения аудировать,
18) приёмы формирования любого механизма чтения,
19) приёмы развития техники чтения,
20) приёмы развития умения читать,
21) приёмы развития техники письма.

Вторая группа адаптационных умений несколько иного характера:

1) адаптировать речевой материал к индивидуальным

особенностям учащихся, к уровню их обученности, к ступени учения;
2) адаптировать свою речь в зависимости от ступени и уровня обученности учащихся;
3) определять последовательность упражнений и состав комплекса упражнений в зависимости от ступени и уровня обученности учащихся;
4) соизмерять свои действия с ходом усвоения материала;
5) легко переключаться с одного вида работы на другой, с одного вида деятельности на другой;
6) импровизировать в неожиданных учебных ситуациях (быть адекватным данным ситуациям);
7) настроить учащихся соответственно теме урока или в зависимости от их состояния (адаптировать учащихся);
8) настроиться самому соответственно теме урока или состоянию учащихся (адаптироваться самому).

При всём разнообразии этих умений нельзя не отметить их исключительную важность для эффективности учебного процесса. Практически весь учебный процесс держится на проектировании указанных приёмов и их адаптации в процесс учения.

К слову сказать, адаптационные умения реализации плана урока можно успешно развивать с помощью «идеомоторного» акта, приёма, которым пользуются летчики реактивных самолетов при подготовке к сложным полетам. Написав план, учитель мысленно «прокручивает» в своём воображении различные возможные варианты его реализации в зависимости от неожиданных условий. «А если, – размышляет учитель, – не удастся это упражнение, то я сделаю так...», «Если же ученики не поймут, скажу иначе...», «Если после чтения текста они.., то я тогда...», «В этом классе ученики.., поэтому надо...». И так весь план, а в начале учительской карьеры – и не один раз. С тренировкой, с опытом способность к мгновенной адаптации будет развиваться, постепенно переходя в умение.

Разве всё это не управление деятельностью и собой?

Особенно хорошо это видно, когда речь идёт об управлении функциональным состоянием учащихся. Вот некоторые средства, позволяющие это делать.

а) Музыка. Влияние музыки на эмоциональную сферу человека известно и используется давно. Она способна навеять определенные воспоминания, пробудить грусть или радость, создать настроение приподнятости, праздничности или глубокой печали, тонизировать, настраивать на дискуссию, спор или, наоборот, релаксировать учащихся. Недаром В.М. Бехтерев называл музыку вместительницей наших чувств и настроений.

Влияние музыки зависит от высоты, силы звучания, тембра, темпа, от характера музыки (мажорная или минорная), а её применение – от учёта исходного состояния учащихся и того состояния, в которое мы хотим учащихся привести.

Очень важным для процесса иноязычного образования является тот факт, что, влияя на эмоциональную сферу, музыка тем самым – способна настраивать человека на определённый ход мыслей, а это даёт основание считать, что выбор музыки для её прослушивания в начале урока определяется ещё и темой предстоящей на уроке беседы. Этот выбор будет облегчён, если подобрать не просто музыку, а соответствующую песню.

б) Изобразительное искусство. Представьте себе, что вам предстоит беседа с учащимися о временах года, о весне, например. Вы входите в класс и мягким голосом говорите:

– Здравствуйте! Сядьте, пожалуйста, поудобнее... А теперь мы перенесёмся в весну...

Включаете магнитофон» и звучит «Март» из «Времён года» П.И. Чайковского. А на экране появляются картины о весне – «Весна» Ендагурова, «Март» Левитана, «Грачи прилетели» Саврасова...

Как вы думаете, после такого начала разговор о весне окажется продуктивнее? В связи этим интересно отметить, что служители религии используют целый комплекс

средств влияния на психику человека: и полумрак в церкви, и орган, и песнопения, и смена громкости с мощного баса на полушёпот, и украшения, иконы и т.д. Почему же мы не можем использовать доступные нам средства?

в) Поэзия. Люди старшего поколения хорошо помнят, какое огромное влияние на всех оказывало во время Великой Отечественной войны стихотворение К. Симонова «Жди меня». Оно вселяло надежду, уверенность во встрече с любимым и родным человеком.

Поэзия может многое. Её влияние заключено не только (а может быть, и не столько) в содержании стихотворения, сколько в его звучании. Вряд ли найдется лучшее начало урока, на котором предстоит познакомиться с поэзией Гейне, чем такое:

– Добрый день, ребята! – говорите вы, войдя в класс. Держа в руках томик стихов Гейне, вы подходите к столу и секунд десять листаете книгу (книгу, а не журнал!) в задумчивости. Сыграйте это, это не так сложно. А потом, взглянув на класс и улыбнувшись, скажите, указывая на книгу:

– Это Гейне... Я вам почитаю его стихи, хорошо?

Ученики, конечно, согласятся. Тогда закройте книгу и прочтите наизусть (обязательно наизусть!) два-три стихотворения; Только хорошо и выразительно. Если не можете – научитесь; если не сможете научиться, лучше не пользуйтесь предлагаемым приёмом.

Вряд ли ученики окажутся глухи к вам, а значит, и к уроку, к его материалу, к процессу овладения им.

г) Внушение и самовнушение. Самовнушение формируется на базе и с помощью внушения. Воздействуя на других, человек вынужден мобилизовать и самого себя. Это значит, что, оказывая внушение на других, человек учится внушать самому себе. И внушением, и самовнушением можно научиться управлять состоянием человека и своим собственным. И никакой мистики в этом нет: здесь действуют установленные психофизиологические закономерности. Как заставить их работать?

Первый путь ведёт через представления, через воображение. Эмоциональное состояние связано у человека с определёнными событиями, вещами, представлениями о них. Стоит вообразить себе прежнее событие или предмет, вызвать о нём представление, как человек тут же ощутит соответствующую эмоцию. Например, представьте себе, что вы надкусили лимон, и тотчас же почувствуете выделение слюны. Вспомните, как мы говорим: «Как представлю себе, прямо слюнки текут!»

Второй путь – это полное мышечное расслабление (релаксация). Дело в том, что релаксация всегда является показателем положительных эмоций: состояния покоя, радости и т.д. Человек как бы расслаблен. Более того, само расслабление оказывает благотворное влияние на все органы.

Третий путь заключается в использовании слова на фоне релаксации. На этом фоне легко воспринимается внушение или самовнушение, принимается на веру то, что внушается, запоминание оказывается намного эффективнее. Заметим снова, что определенная поза молящегося, ритмические его покачивания, монотонность молитвы и т.п. – не случайность, а продуманный комплекс факторов, содействующих внушению и самовнушению.

Описание подобных процедур учитель легко найдёт в различных изданиях.

3. Организационные умения, или Учитель как организатор.

«Эффективность любой практической работы взаимодействующей группы людей, – справедливо считает Л.И. Уманский, – во многом определяется организаторской деятельностью». «Совместный труд людей объективно требует управления ими, их организации, а значит, и организаторов, обладающих определенными качествами личности»[1].

Это тем более верно, когда речь идёт о процессе овладения иноязычной культурой, поскольку он – **специально организованный процесс**, в котором организация направ-

[1] Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М., 1980. – с. 5, 8.

лена на весьма необычный объект. В самом деле, если основным и специфическим объектом организатора являются «люди, их психология, их **практическая** деятельность»[1], то при овладении иноязычной культурой учитель организует **познавательную, коммуникативную, учебную** и **развивающую** деятельность, каждая из которых достаточно сложна сама по себе. Тем более, когда эти деятельности должны быть так организованы, чтобы осуществлялось их взаимодействие и благотворное взаимовлияние.

Но не только этим отличается учебная деятельность в плане её организации. Когда-то К. Маркс писал, что «отдельный скрипач сам управляет собой, оркестр нуждается в дирижере». Сложность организации процесса учения как раз в том и заключается, что управлению подлежит не только весь коллектив, не только группы в нём, но и каждый отдельный «скрипач».

Что же такое организаторская деятельность?

Понятие «организаторская деятельность» означает деятельность, которая обеспечивает объединение людей для достижения общегрупповой цели. Но объединение это непростое. Различают **совместную** деятельность, когда работа одного не зависит от работы другого, и **коллективную** деятельность, в которой работа всех взаимозависима. При овладении общением необходим второй вариант: создание в классе адекватных для общения условий требует умения организовать **речевой** коллектив, коллектив общающихся. Для учителя иностранного языка обе эти функции чаще всего сливаются в одну, которую можно назвать «функцией коммуникативной интеграции».

Что же должен уметь организовывать учитель иностранного языка?

Ответить на этот вопрос можно просто – всё! И это будет правдой, но такой ответ не проясняет сути дела, ибо каждый учитель, если он хочет стать мастером своего дела, должен конкретно представлять себе, каковы же те

[1] Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М., 1980. – с. 64.

действия по организации учебного процесса, которыми ему нужно овладеть, на что направлены эти действия, почему именно эти действия необходимо совершать.

Организационные действия учителя весьма многочисленны и многообразны. Тем не менее, можно хотя бы условно представить их в каких-то более крупных единицах. Такими организационными единицами являются **виды работы**. Под видом работы как единицей организаторской деятельности мы будем понимать определённую совокупность организационных действий, направленных на достижение промежуточных, но постоянно используемых целей в овладении иностранным языком (имеется в виду **учебный** аспект иноязычной культуры). Представим возможные виды работы, технология которых является объектом организаторской деятельности учителя иностранного языка. В каждом виде работы указаны основные организационные действия. Их последовательность в списке по вполне понятным причинам не всегда отражает таковую в учебной реальности.

1. **Организация подготовки учащихся к работе:**
   - введение в атмосферу общения,
   - создание необходимого функционального состояния учащихся,
   - постановка задач урока для учащихся,
   - организация поведения учащихся на перемене перед уроком.
2. **Организация процесса презентации лексических единиц (ЛЕ):**
   - подготовка учащихся к восприятию новых ЛЕ,
   - вызов потребности в новых ЛЕ,
   - предъявление и показ функционирования ЛЕ в речи,
   - семантизация новых ЛЕ,
   - зрительное и моторно-двигательное подкрепление,
   - использование опор.
3. **Организация процесса автоматизации ЛЕ:**
   - постановка речемыслительной задачи,

   - усвоение слухового образа ЛЕ на основе функционально-смысловой таблицы (ФСТ),
   - помощь учащимся в ознакомлении с содержанием ФСТ и в выборе ЛЕ для высказывания своих мыслей,
   - стимуляция учащихся к высказыванию своих мыслей,
   - организация процесса обсуждения речемыслительной задачи на основе ФСТ.
4. **Организация процесса презентации грамматических явлений:**
   - экспозиция нового грамматического явления,
   - показ функционирования грамматического явления в речевой деятельности,
   - использование правил-инструкций (пояснения),
   - использование речевых образцов, оперативных схем, таблиц и т.п. как опор,
   - показ интонирования речевого образца.
5. **Организация процесса автоматизации грамматических явлений:**
   - организация имитативных условно-речевых упражнений (УРУ),
   - организация подстановочных УРУ,
   - организация трансформационных УРУ,
   - организация репродуктивных УРУ,
   - квантование знаний (правил-инструкций),
   - использование оперативных схем и клише в качестве опор-подкреплений,
   - использование иллюстративной наглядности для создания ситуативности.
6. **Организация процесса презентации фонетических явлений:**
   - экспозиция фонетического явления,
   - показ функционирования фонетического явления в речи,
   - пояснения-инструкции,
   - использование опор-подкреплений.
7. **Организация процесса автоматизации фонетических явлений:**

- организация имитативных УРУ,
- организация фонетических оппозиций в речи,
- организация репродуктивных УРУ,
- организация работы над логическим ударением,
- организация работы над интонацией.

8. **Организация комплексного подкрепления усваиваемого материала:**
   - предъявление микротекста,
   - запись микротекста,
   - контроль записанного микротекста,
   - интерпретация микротекста.
9. **Организация процесса совершенствования речевых навыков:**
   - постановка проблемы,
   - предъявление разговорного текста,
   - выявление и показ смысловых структурных связей разговорного текста,
   - организация трансформации и комбинирования материала текста,
   - управление построением связного высказывания на основе ЛСС с использованием материала текста,
   - организация переноса материала текста на личность учащихся,
   - организации работы с лексическими/лексико-грамматическими таблицами.
10. **Организация работы над монологическим высказыванием:**
    - постановка проблемы,
    - предъявление и анализ образцового монологического высказывания,
    - планирование монологического высказывания,
    - управляемое общение, в котором развивается умение высказываться,
    - организация работы с различного рода опорами для построения монологического высказывания,
    - оценка результатов работы на уроке.

11. **Организация работы над диалогической формой общения:**
    - постановка проблемы,
    - предъявление и анализ образцового диалога,
    - планирование иноязычного диалога,
    - управление диалогическим общением,
    - организация работы с функциональными опорами,
    - оценка результатов работы.
12. **Организация работы над групповой формой общения:**
    - организация речевых групп,
    - распределение заданий,
    - инструктаж учащихся и консультантов,
    - контроль за работой учащихся,
    - оценка результатов работы,
    - завершение работы, подведение итогов.
13. **Организация процесса формирования перцептивных навыков:**
    - восприятие зрительных (слуховых) образов речевых единиц,
    - формирование графемно-фонемных связей (для чтения), создание звукового образа речевой единицы (для аудирования),
    - развитие скорости узнавания и сличения слов и словосочетаний,
    - увеличение единицы восприятия.
14. **Организация процесса формирования лексических рецептивных навыков:**
    - предъявление лексических единиц,
    - семантизация лексических единиц,
    - развитие механизма догадки: по словообразовательным элементам, по сходству с родным языком, по контексту,
    - неопосредованное понимание слов и словосочетаний;
15. **Организация процесса формирования грамматических рецептивных навыков:**
    - предъявление грамматического явления,

- презентация грамматического явления,
- развитие механизма антиципации (структурной или содержательно-смысловой),
- развитие механизма догадки (или любого другого).

16. **Организация работы по развитию умения читать с общим и полным охватом содержания:**
- подготовка к чтению (в зависимости от характера текста и цели чтения),
- экспозиция текста,
- постановка предваряющего вопроса,
- восприятие текста с ограничением времени,
- контроль понимания основного содержания текста,
- организация извлечения смысловой информации текста (деление текста на смысловые части, озаглавливание смысловых частей, упражнения в смысловом выборе, упражнения в смысловом поиске),
- использование вербальных (отдельные фразы, план) и иллюстративных опор (рисунок, фото и т.п.),
- восприятие текста в режиме полного понимания (с обоснованным обращением к словарю),
- развитие механизма логического понимания, выборочный анализ трудных мест текста,
- контроль полного понимания текста.

17. **Организация экспозиции материала:**
- организация зрительной экспозиции,
- организация аудитивной экспозиции,
- организация смешанной экспозиции,
- организация разных способов экспозиции,
- организация экспозиции индивидуализированного раздаточного материала.

18. **Организация обобщения усвоенного материала:**
- обобщение и систематизация лексического материала продуктивного плана,
- обобщение и систематизация грамматического материала продуктивного плана,
- обобщение и систематизация фонетического материала,

- обобщение и систематизация лексического материала рецептивного плана,
- обобщение и систематизация грамматического материала рецептивного плана,
- обобщение и систематизация фонетического материала рецептивного плана.

19. **Организация игр и ситуаций общения:**
- объяснение правил игры,
- сообщение ситуативных позиций общающихся,
- использование вспомогательных материалов,
- участие учителя в игре и ситуациях.

20. **Организация контроля:**
- экспозиция домашнего задания,
- объяснение домашнего задания,
- проверка домашнего задания,
- организация само – и взаимоконтроля,
- исправление ошибок в речи,
- контроль понимания (прочитанного и прослушанного),
- тестовый контроль, самостоятельная работа, контрольная работа,
- проверка тетрадей.

Таким образом, виды работы выступают как **объекты** организаторской деятельности. Конечно, виды работы – это также объекты проектировочной деятельности учителя. Но осуществляя проектировочную деятельность, учитель отвечает на вопрос о том, **что** он будет делать на уроке (какие действия спланирует, в какой последовательности и т.д.); осуществляя же организаторскую деятельность, учитель отвечает на вопрос, что и **как** он делает, чтобы коллектив работал слаженно и целенаправленно, а каждый ученик достигал намеченного уровня навыков или умений. Кстати, именно поэтому организационные умения учителя можно выделить в качестве ведущих в системе управления образовательной деятельностью учащихся. Специалисты утверждают, что даже нравственное здоровье коллектива находится в непосредственной зависимости от научной организации управления.

5. Мотивационные умения, или Учитель как энергизатор.

«Что ещё за энергизатор такой? – удивленно спросит учитель, – нет такого слова в словаре!» Да, слова такого в словаре действительно нет. Пока нет. Но ведь «энергизаторская» деятельность учителя существует. В самом деле, в какой роли выступает учитель, когда он:

– стремится показать значимость своего предмета в жизни современного общества;

– старается раскрыть значимость владения иностранным языком для каждого конкретного ученика;

– пытается заинтересовать учеников процессом овладения иноязычной культурой;

– стремится мотивировать учащихся к выполнению тех или иных заданий в любом виде речевой деятельности;

– старается привлечь к коллективной работе малоинициативных, ленивых, особо одаренных, неорганизованных и т.п. учащихся, «провоцируя» их к речевой и любой другой деятельности;

– пытается мотивировать, побудить их к дальнейшему самостоятельному овладению иноязычной культурой.

Эти умения мы и называем мотивационными и считаем, что, реализуя их, осуществляя перечисленные действия, мотивируя учащихся, учитель передаёт им необходимую для их деятельности энергию: пробуждает **желание**, вызывает **интерес**, активизирует **волю**, помогает осознать **потребность**, т.е. «энергизирует» их. Кто же в этом случае учитель, если не энергизатор?

Энергизатор – значит стимулятор, генератор, «провокатор».

Не станете же вы утверждать, что учителю не нужно владеть всеми этими умениями. Не потому ли ученический воз так часто не двигается с места, что у него нет «мотора деятельности», как называл мотив А. Н. Леонтьев? А ведь мотив как двигательная энергия не появится в сердцах и умах учащихся сам собой. Его надо долго

и настойчиво формировать, когда он отсутствует, и поддерживать, когда он есть. И всё это надо уметь делать.

Главная причина отсутствия мотива, по-видимому, коренится в ложном представлении о некоей абстрактной, якобы существующей, а по сути мнимой **обязанности** ученика учиться. Учение – это познание. Нельзя **обязать** человека познавать что-то, даже если эта обязанность записана в уставе. Любая обязанность не абстрактно объективна, а субъективна, и пока она не станет таковой, она мнима и бесплодна. Пока обязанность не будет осознана и принята учеником как **моя** обязанность, он будет «подвергаться обучению», а не учиться.

Поэтому проблема мотивации учения – это, в сущности, проблема превращения «объекта обучения» в субъекта учения.

Можно ли решить эту проблему? Конечно, да.

Прежде всего, надо осознать, что деятельности без мотива не бывает; «немотивированная» деятельность – это деятельность, не лишенная мотива, а деятельность с субъективно и объективно скрытым мотивом»[1]. А пока он скрыт и для учителя, и для ученика, как можно управлять его становлением и функционированием? Психологи однозначно утверждают: **если мотивацией не управлять, может произойти её регресс**, снижение её уровня, мотивы потеряют действенность[2]. Поэтому и идут **поиски путей управления поведением и деятельностью учащихся через организацию их мотивационной сферы**, путей управления не только умственными действиями, но и мотивами приобретения знаний. При овладении иноязычной культурой как средством формирования личности вовсе небезразлично, какими мотивами побуждается ученик.

Какие же мотивы движут учеником, который овладевает иностранным языком? Следующая таблица[3] показывает их (Таблица 8).

[1] Леонтьев А.Н. Избранные психологические исследования. – М., 1983. Т.2. – с. 153.

[2] Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. – М., 1984. – с. 3.

[3] Таблица составлена В.П. Кузовлевым.

Разумеется, каждый из этих мотивов имеет разную побудительную силу для разных учащихся, но есть среди них и мотивы, которые, в принципе, ниже других, например мотив 3. К сожалению, отметка рассматривается и многими учителями как основное средство мотивации. Для таких учителей ребёнок – это существо, обладающее только одним качеством – памятью и одним статусом – ученика. Между тем В.А. Сухомлинский мудро заметил, что если ребенок для учителя становится только школьником, он во многих отношениях перестаёт быть человеком. А учить надо человека в целом, причём так, чтобы он не думал о цели, а получал радость интеллектуального напряжения и связанных с ним переживаний, Тогда он будет стремиться к этой радости и поэтому хорошо учиться.

Хорошие педагоги обращаются не только к уму ребенка, но и к его сердцу, даже прежде всего к сердцу, учат так, чтобы само учение уважало ребенка, даже самого отсталого, и когда он переживёт радость успеха, он сам начнёт уважать учение. Он станет субъектом учебной деятельности, т.е. активно действующим, самостоятельно познающим человеком, у которого сформируются мотивационный и энергетический блоки. Что это за блоки?

Таблица 8

Компонентный состав сферы мотивов учения

Виды мотивации изучения иностранного языка		**Мотивы, составляющие тот или иной вид мотивации**
Внешняя	Широкая социальная мотивация	1. Каждый культурный человек должен знать хотя бы один иностранный язык. (Варианты: изучаю для общего развития; этот язык один из самых распространённых в мире, и его надо знать.) 2. Родители интересуются моими успехами по иностранному языку. Иностранный язык

Внешняя		знают в семье и это побуждает меня изучать его, 3. Изучаю потому, что иностранный язык стоит в школьной программе. (Для хорошо успевающих школьников характерны варианты: хочу, чтобы оценка по иностранному языку была такой же высокой, как и по другим предметам, хочу иметь хороший средний балл в аттестате.) 4. Учу из-за уважения к учителю. 5. Хочу знать иностранный язык не хуже своих товарищей.
	Мотивация, связанная с перспективным развитием личности	6. Изучаю, потому что иностранный язык может пригодиться в дальнейшей жизни, учёбе, профессии. Хочу поехать за границу, поступить в институт.
Внутренняя	Коммуникативная мотивация	7. Интересно общаться с ребятами на уроке: обмениваться впечатлениями, высказывать своё мнение, обсуждать интересное, актуальное событие. 8. На занятиях иностранного языка интересно, и я не задумываюсь о других мотивах. 9. Иностранный язык служит средством удовлетворения моих внеучебных интересов.
	Мотивация, порождаемая преимущественно самой учебной деятельностью (операционно-инструментальная мотивация)	10. Вообще интересуюсь иностранным языком как таковым: нравится отгадывать значение новых слов, выводить грамматические правила, выполнять различные упражнения, ощущать успех в учении.

Мотивационный блок включает в себя **потребности** человека, его **идеалы, мотивы, установки, интересы, влечения**, а энергетический блок складывается из взаимодействия таких источников энергии, как **внимание** (оно обеспечивает концентрированность деятельности), **воля** (она обеспечивает высокую степень активности и целеустремленность деятельности) и **эмоциональный фон** (от него зависят энергетические ресурсы конкретных операций).

Вот для чего учитель должен уметь быть энергизатором: формировать потребности учеников, пробуждать их интерес, привлекать внимание, развивать волю, создавать эмоциональный фон.

Можно ли посоветовать учителю что-либо в этом плане, дать какие-либо рекомендации? Да, можно. Методика располагает средствами целенаправленного вызова мотивации, средствами изучения и формирования мотивационной сферы учащихся.

Ключом к мотивации учащихся является **индивидуализация** учебного процесса. И если вы хотите овладеть мотивационными умениями, ознакомьтесь со следующим параграфом, где рассказывается о таком инструменте управления как **методическая характеристика класса.**

Предварительно заметим, что предлагаемая МХК составлена для 5 класса. Это может показаться странным, поскольку иностранные языки начинают учить сейчас уже со 2 класса. Конечно, учитывать какие-то свойства индивидуальности учеников можно и нужно и со 2 класса. Но в полной мере МХК окажется действенной именно с 5 класса. Кстати, в серии учебников «The World of English» (В.П. Кузовлева и др.) МХК начинает использоваться с 5 класса.

§2. Методическая характеристика класса (МХК) как инструмент управления

Вот как выглядит МХК (см. с. 220-221).

Форма и содержание МХК

Методическая характеристика класса, как мы отмечали ранее, является средством учёта индивидных, субъектных и личностных свойств учащихся в целях индивидуализации учебного процесса (развития индивидуальности учащихся).

МХК представляет собой таблицу, в которой по горизонтали расположены общие сведения и сведения по трём группам свойств индивидуальности (индивидным, субъектным и личностным), а по вертикали – имена и фамилии учеников класса[1].

В графе 1 содержатся сведения об успеваемости ученика по иностранному языку (отметка в центре графы), по гуманитарным дисциплинам (верхняя отметка) и по точным дисциплинам (нижняя отметка). Если отметка по иностранному языку ниже отметки по другим гуманитарным дисциплинам, учитель может сделать вывод о том, что ученик по каким-либо причинам не использует все свои потенциальные возможности для овладения иностранным языком.

В графе 2 – под номерами указаны ведущие мотивы, которые побуждают ученика изучать иностранный язык. Стратегия индивидуализации в отношении каждого ученика будет различной в зависимости от того, изучает ли он иностранный язык лишь по необходимости («Изучаю иностранный язык потому, что он стоит в программе» – мотив № 5; «Родители хотят, чтобы я хорошо успевал по всем предметам, в том числе и по иностранному языку» – мотив № 1) или руководствуется другими, более положительными и личностно-окрашенными мотивами («Считаю, что каждый образованный человек должен знать хотя бы один иностранный язык» – мотив № 2; «Иностранный язык необходим для дальней-

[1] Рассматриваемый в наших рекомендациях образец МХК был составлен на основе данных об одном из пятых классов средней школы № 14 г. Липецка. МХК и весь материал данного параграфа написаны В.П. Кузовлевым

Ученики	Общие сведения					Структура индивидуальности ученика								
						Индивидные свойства								Учебные умения, которыми ученик владеет
						Способности к								
	Успеваемость	Ведущие мотивы	Уровень интереса	Неусвоенный материал	Общий уровень развития способностей	различению	имитации	догадке	адекватному выбору и сочетанию ЛЕ	функционально адекватному восприятию грамматических структур	выявлению языковых закономерностей	логическому изложению	выделению главной темы	
						произношение		лексика		грамматика		монолог		
												диалог		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Саша Б.	3 3 3	3	Б		29	3 5 **4,3** 1 8	3	14 5 **7,6** 4	6	6	0	0	2	2(0) 3(0) 5(0)
2. Андрей З.	3 3 3	1	Б	уроки 7-10	34	3 6 **4,5** 2 7	3	10 6 **6,3** 3	7	4	0	5	4	3(0) 4(0) 5(0)
3. Надя К.	4 4 3	1, 4,5	Б		40	4 5 **4,4** 2 6	5	11 8 **8** 5	7	5	4	1	6	8(0) 9(0) 11(0)
4. Света М.	4 3 3	4	Б		45	2 7 **4,5** 3 6	5	10 6 **6,6** 4	4	5	10	4	6	4(I) 5(II) 7(II)
5. Саша З.	3 4 3	1,2	Б	порядок слов в вопросах	46	4 6 **5** 3 7	4	13 3 **6,3** 3	6	6	6	7	6	1(0) 3(I) 5(0)
6. Таня А.	3 3 3	1, 2, 3	Б		50	3 7 **5,5** 4 8	6	9 7 **7** 5	5	4	6	6	10	2(I) 5(0) 7(0)
7. Света Т.	3 4 3	8	Б	уроки 1, 7, 19	50	2 6 **5,5** 5 9	4	13 7 **7,6** 3	7	3	8	7	8	1(0) 3(I) 5(0)
8. Женя П.	3 5 3	1, 5	Б		52	5 8 **5,7** 3 7	5	12 7 **8** 5	7	5	10	4	8	4(I) 7(II) 10(II)
9. Лена П.	4 4 4	4, 6, 7, 10	Г		59	7 7 **6,8** 4 9	7	12 7 **8** 4	8	4	8	7	10	3(II) 5(0) 6(I)
10. Юля С.	4 4 3	1, 2	Г	уроки 7-18	61	5 9 **7** 4 10	6	11 9 **8** 4	9	7	10	6	8	4(0) 5(0) 6(0)
11. Слава Д.	4 4 4	2	В		75	7 8 **7,5** 5 10	8	16 7 **9,3** 5	9	7	15	9	10	7(II) 11(I)
12. Лена О.	4 5 4	8	Б		77	8 9 **8** 6 9	8	16 9 **10,3** 6	10	6	15	10	10	11(I)

индивидуальности ученика													
Личностные свойства													
Сфера ЖИС			КД	ЭЧС				Статус личности					
любимые предметы и учителя	внеучебные интересы и увлечения	профессиональные намерения	совместная внеучебная деятельность	направленность переживаний	степень возбудимости	запретные зоны	направленность личности	деловой статус	речевой статус	желательные речевые партнеры	состав референтных групп		
15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26		
математика, история	бокс	шофер (-)	–	И	Н	нездоровая полнота	И/У	0	0	→4, →2, →11 (-) [7]	–		
история, физкультура	шахматы, бокс	моряк (++)	–	И	С		К/О	2	4	→4, ↕11 (-), ↕7	11		
математика, русский язык	музыка, чтение, вязание	воспит. детского сада	5 – двоюр. сестра	И	Н		К/О	1	2	↕5 (-), →9 [2]	–		
рисование, физкультура	спорт	спортсмен (++)	10 – всегда вместе	И	С	неполная семья	К/О	2	2	→9, ↕11, ↕10 [8]	12		
физкультура, география	бокс, лыжи	шофер (++)	–	И	С		К/О	0	4	–	7, 13		
музыка, физкультура	чтение	парикмахер (++)	3 – двоюр. сестра	И	С		И/У	1	1	↕3 (-), →12, →10 [8]	3		
труд, математика	музыка	учитель (-)	9 – музык. школа	Э	С		К/О	0	0	→3 (-), →10, →12	–		
математика	авиамоделирование	шофер (-)	11 – всегда вместе	Э	В		И/У	2	2	→4, ↕2, ↕11 (+) [5]	4		
английск. язык, история	музыка, спорт	учитель (++)	6 – всегда вместе	Э	С		К/О	2	4	↕6, ↕9, →12 [5,2,8]	6		
музыка, математика	музыка	учитель музыки (++)	8 – музык. школа	И	С		К/О	2	4	↕10 (-), ↕12 [8]	–		
математика, история	музыка	шофер (++)	7 – всегда вместе	Э	В		К/О	3	5	↕2, ↕6, ↕7 [4,12]	7		
математика, рисование	чтение, прогулки	–	Ин	И	В		К/О	1	2	↕9, →10 (+) [5,3,8]	10		

шей учебы, будущей профессии» – мотив № 4; «Иностранный язык служит средством получения знаний о том, что мне интересно» – мотив № 9). Все ведущие мотивы перечислены в анкете на с. 241 – 243.

В графе 3 под соответствующей литерой указан уровень интереса ученика к иностранному языку как учебному предмету: А – «Учить не хочу, неинтересно»; Б – «Учить хочу, но стало неинтересно»; В – «Учить хочу и учу с прежним интересом» или Г – «Учить хочу, стало ещё интереснее». Наблюдения показывают: чем выше уровень интереса, тем лучше успеваемость по предмету.

В графе 4 отмечается не усвоенный учеником учебный материал. Данная графа МХК заполняется карандашом. При ликвидации пробелов в усвоении учебного материала пометки стираются.

В графе 5 даются сведения об общем уровне развития иноязычных способностей ученика. Эти сведения помогают найти верный тон в отношении с учащимся: если он плохо успевает из-за слабых способностей, к нему должно быть одно отношение, а если просто ленится – совсем иное.

Заметим, что ведущие мотивы относятся к личностным свойствам ученика, неосвоенный материал и общий уровень развития иноязычных способностей – к его индивидным свойствам, поэтому данные граф 2, 3, 4, 5 отнесены к группе общих сведений условно.

Графы 6-13 отражают индивидные свойства ученика. Располагая этими сведениями, преподаватель может с самого первого урока учитывать недостающие способности и развивать их как на уроке, заставляя ученика чаще упражняться в тех видах деятельности, которые развивают недостающие у него способности, так и на дополнительных занятиях с помощью специальных упражнений.

В графах 6-13 таблицы этапы учебной деятельности обозначены следующим образом: овладение произносительной стороной речи – Произнесение; освоение нового лексического материала – Лексика; освоение нового

грамматического материала – Грамматика; тренировка в монологической речи – Монолог; тренировка в диалогической речи – Диалог. Это значительно упрощает управление процессом усвоения нового материала и формирования соответствующих навыков. Учителю при подготовке к уроку достаточно одного беглого взгляда на МХК, чтобы определить, какие этапы урока будут трудными для каждого ученика. Так, на основании приводимой МХК при работе над произносительной стороной речи особое внимание необходимо уделить Саше Б., Андрею З., Наде К., Свете М., на этапе презентации новых грамматических явлений – Андрею З., Свете Т., Тане А.

Графа 14 посвящена субъектным свойствам ученика. В этой графе под номерами указаны учебные умения, которыми ученик не владеет должным образом. Римской цифрой, даваемой в скобках после арабской цифры, обозначается уровень владения учебным умением, на котором находится в данный момент ученик. Следует различать следующие уровни владения учебным умением: 0 – ученик не знает, как выполнять, и не умеет выполнять учебное действие; I – ученик только знает, как выполнять, но ещё не умеет выполнять учебное действие; II – ученик знает, как выполнять, и умеет выполнять учебное действие, но с преимущественной направленностью внимания на способ его выполнения; III – ученик знает, как выполнять, и умеет выполнять учебное действие с направленностью внимания на речевую цель высказывания; IV – ученик не только умеет выполнять учебное действие с направленностью внимания на речевую цель высказывания, но и делает это наиболее эффективным способом. Сведения графы 14 помогут учителю организовать индивидуальную работу по овладению учеником определенным умением и по развитию этого умения. Заметим, что в первую очередь необходимо развивать у школьников те учебные умения, которые позволили бы компенсировать недостающие способности.

Графы 15-26 отражают личностные свойства ученика.

В графе 15 содержатся сведения о любимых школьных предметах ученика (зная их, учитель может судить о направленности основных интересов учащихся) и его любимом учителе (слово такого учителя о пользе изучения иностранного языка имеет большое значение).

В графе 16 даются сведения о внеучебных интересах и увлечениях ученика (например: музыка, чтение, бокс и т. д.). Уточнения, необходимые для более полного учёта данной сферы личности, производятся на уроке перед прохождением каждой учебной темы при помощи специальных тематических анкет.

В графе 17 содержатся сведения о профессиональных намерениях учащегося (указывается, кем он хочет стать). Помимо того, знаком (+) обозначается осознание учеником значимости иностранного языка для дальнейшей учебы, а знаками (++) – осознание им значимости этого предмета для будущей профессии. Знак (-) показывает, что ученик не считает знание иностранного языка нужным для будущей профессии. Данные графы 17 можно использовать при работе над темами, связанными с профориентацией школьников.

Сведения о сфере желаний, интересов, склонностей школьников позволяют также организовывать общение учеников по интересам в парах и группах, выбирать интересные для большинства учащихся события, факты, фильмы, книги, на основе которых строятся рассказы для освоения новых слов и развития умения аудировать, составляются микродиалоги, монологические высказывания и т.д., удовлетворять и развивать учебные и внеучебные интересы учеников при помощи индивидуализированного раздаточного материала, учить; школьников использовать иностранный язык для удовлетворения своих интересов.

В графе 18 помещены сведения о совместной внеучебной деятельности учеников класса. Пометы типа «10 – всегда вместе», «9 – музыкальная школа» означают, что Света М. дружит и проводит свободное время с Юлей С, Света Т. ходит в музыкальную школу с Леной П. Прочерк означает, что у ученика нет совместных интересных дел с одноклассниками (например, у Саши Б.).

В графе 19 фиксируется характер направленности эмоциональных переживаний ученика. Литерой «И» обозначается интровертированность (замкнутость на себя, на свой собственный внутренний мир, неразговорчивость), литерой «Э» – экстравертированность (открытость, направленность своих эмоциональных переживаний на других, общительность). Интроверты, как правило, хуже успевают по иностранному языку: они менее активны на уроках, не стремятся к общению с другими, к ним реже проявляют симпатию ученики. По-этому при подготовке к уроку учителю рекомендуется продумать способы вовлечения интровертов в работу, а на уроке необходимо чаще обращаться к ним.

Особого внимания требуют и ученики с низкой степенью эмоциональной возбудимости. Сведения о степени эмоциональной возбудимости ученика (Н – низкая, С – средняя или В – высокая) указаны в графе 20.

В графе 21 содержатся сведения о так называемых запретных эмоциональных зонах. Это сугубо личные, интимные стороны внутреннего мира учащегося, вторжение в которые приводит к отрицательным эмоциональным переживаниям, способным воздвигнуть «смысловой барьер» (Л.И. Божович) между учеником и учителем.

В графе 22 отмечаются различные виды направленности личности: И – индивидуалистская (эгоистическая), К – коллективистская, О – общественная, У – узкобытовая. В МХК включены графы, в которых содержатся сведения о статусе личности ученика: о его деловом статусе (графа 23), о его речевом статусе (графа 24), о круге желательных (нежелательных) речевых партнёров (графа 25), о составе референтных групп (графа 26). Рассмотрим несколько подробнее эти компоненты статуса личности школьника.

В анкете учащиеся указывают, с кем из своих одноклассников они предпочитают выполнять задания на уроке, а с кем просто беседовать. Таким образом, деловой статус ученика определяется числом предпочтений, полученных им в качестве желательного делового партнёра; его речевой статус определяется числом предпочтений, полученных им в качестве желательного речевого партнёра. Деловой статус приобретает особое значение в то время, когда деятельность учения доминирует над деятельностью общения, например, на этапе формирования навыков, при организации совместной учебной работы (в парах, в группах, при работе с текстом, оказании взаимопомощи, проведении взаимоконтроля); речевой статус важен на этапе развития речевого умения, особенно при овладении неподготовленной диалогической речью.

Приведём пример. Классу предлагалось задать трём своим товарищам вопросы о любимой книге. Были выбраны ученики с одинаковой успеваемостью, но разным речевым статусом. Первым перед классом отвечал ученик с низким речевым статусом, вторым – со средним, третьим – с высоким. Ученику с низким речевым статусом по собственной инициативе ученики задали лишь три вопроса, со средним – пять, с высоким – десять. Под нажимом учителя учащиеся задали «изолированному» ученику ещё несколько вопросов, но эти вопросы носили формальный характер.

Для управления процессом овладения иноязычным общением необходимо также знать речевых партнёров, с которыми ученик желает общаться на уроке. В графе 25 желательные речевые партнёры каждого ученика зашифрованы цифрами, соответствующими порядковому номеру фамилии ученика в списке класса. Знаком (→), стоящим перед цифрой, обозначены односторонние симпатии, знаком (↕) – взаимные. Жирным шрифтом выделена цифра, обозначающая речевого партнёра, с которым ученик хотел бы постоянно сидеть на уроке иностранного языка. Знак (+) после этой цифры означает, что желание

ученика удовлетворено, а знак (-) показывает, что ученик сидит не с тем, с кем ему хотелось бы. В квадратных скобках указаны также и нежелательные речевые партнёры ученика (т.е. учащиеся, общение с которыми на родном языке тоже не доставляет ему удовлетворения). Задача учителя – так воспитать речевой коллектив, чтобы каждый ученик мог общаться с каждым, оказывать своему партнёру необходимую помощь и поддержку.

Создать благоприятный психологический климат общения на уроке помогают сведения о составе референтных групп, содержащиеся в графе 26. Референтная группа – это круг лиц, наиболее авторитетных для данного ученика. Для того чтобы ученик желал и мог проявить свою индивидуальность в общении, моделируемом на уроке, он должен чувствовать себя раскрепощённым в речевом отношении, не опасаться насмешек со стороны авторитетных для него товарищей ни во время, ни после уроков. Воспитание речевого коллектива происходит намного быстрее и эффективнее, если оно в первую очередь касается наиболее популярных учеников, которые, как правило, являются лидерами референтных групп, остальные ученики сверяют по ним своё поведение.

Составление МХК

МХК составляется при помощи системы специальных средств изучения школьников.

Ниже приводятся образцы тестов, предназначенные для учащихся 5 класса, приступивших к изучению иностранного языка впервые.

1. Сбор сведений об индивидных свойствах осуществляется путём тестирования способностей к иностранному языку. Так как способности определяются у учащихся, которые только что приступили к изучению иностранного языка, некоторые из тестов проводятся на родном языке.

Способность к имитации оценивается путём целенаправленного наблюдения и оценивается максимум в 9 баллов. Результат заносится в графу № 7 МХК.

Прежде всего при проведении тестов должна быть создана доброжелательная, спокойная атмосфера. Ученикам не следует сообщать о том, что у них будут проверять способности. Лучше сказать, что сейчас они будут выполнять новые упражнения, которые они никогда раньше не делали на других уроках. Поэтому надо быть особенно внимательными, делать всё самостоятельно и не мешать друг другу. Оценки за выполнение упражнений ставиться не будут, поэтому не надо расстраиваться, если что-то не будет получаться сразу. При проведении тестов необходимо исключить возможность списывания и подсказывания.

Общий уровень способностей к иностранному языку определяется путём сложения показателей по всем способностям. Количество баллов округляется до целого числа. Максимальный уровень развития способностей оценивается в 83 балла. При этом ученики, набравшие меньше 40 баллов, могут быть отнесены к категории учащихся с низким уровнем готовности к овладению иностранным языком. Ученики, чьи результаты распределяются в интервале от 40 до 65 баллов, составляют категорию учащихся со средним уровнем готовности, а учеников, набравших больше 65 баллов, следует отнести к категории учащихся с высоким уровнем готовности к овладению иноязычной культурой.

Баллы, отражающие общий уровень развития способностей, выставляются в графу № 5 МХК.

А вот тесты-задания, которые позволят выявить индивидные свойства учащихся.

Задание № 1. Различение гласных звуков.

Каждый раз диктор будет произносить по три слова. Одно из них отличается от двух других по звучанию.

Определите это слово и отметьте в скобках знаком «+» его порядковый номер.

Образец:	мыло	мило	мыло
	( )	(+)	( )
	1	2	3

1.	(+) work	( ) walk	( ) walk
2.	( ) torn	(+) turn	( ) torn
3.	( ) hurl	( ) hurl	(+) hall
4.	( ) board	(+) bird	( ) board
5.	( ) firm	( ) firm	(+) form

Задание № 2. Различение долгих и кратких звуков.

Вы услышите пары слов. Определите, одинаковые или разные они по звучанию. Поставьте в скобках знак «+», если слова звучат одинаково; знак «-», если слова звучат по-разному.

Образец: (−) быль: пыль
(+) дом: дом

1.	feat	(−)	fit
2.	pot	(−)	port
3.	seal	(+)	seal
4.	full	(−)	fool
5.	card	(+)	card

Задание № 3. Малая дифференциация.

Каждый раз диктор будет произносить по одному слову. После небольшой паузы – еще три. Определите, какое слово из последних трёх соответствует по звучанию первоначальному. Отметьте в скобках знаком «+» его порядковый номер.

Образец:	пар;	жар	шар	пар
		( )	( )	(+)
		1	2	3

1. fang	( ) sang	(+) fang	( ) fan
2. thick	( ) sick	(+) thick	( ) tick
3. west	(+) west	( ) vest	( ) test
4. jai	( ) dai	( ) shy	(+) jai
5. thone	( ) lone	( ) phone	(+) thone

Задание № 4. Различение логического ударения.

Каждый раз диктор будет произносить по три предложения, одно из которых отличается от двух других логическим ударением. Определите это предложение и отметьте в скобках знаком «+» его порядковый номер.

Образец: 1. ( ) Аня ходит **в школу**.
2. (+) **Аня** ходит в школу.
3. ( ) Аня ходит **в школу**.

1. ( ) The **boy** is here.
( ) The **boy** is here.
(+) The boy is **here**.
2. ( ) Lena goes to **school**.
(+) **Lena** goes to school.
( ) Lena goes to **school**.
3. ( ) This is a **black** hat.
(+) This is a black **hat**.
( ) This is a **black** hat.
4. ( ) Mike is a little **boy**.
( ) Mike is a little **boy**.
(+) **Mike** is a little boy.
5. ( ) That isn't a **pen**.
( ) That isn't a **pen**.
(+) That **isn't** a pen.

Задание № 5. Различение основных интонационных моделей.

Вы услышите 5 предложений, которые диктор произносит с разной интонацией: с подъёмом или падением голоса. Обозначьте в скобках интонацию каждого предложения соответствующими знаками: «↗» – подъём голоса; «↘» – падение голоса.

Образец: (↘) – У тебя есть лишний карандаш?

1. (↗) Is that Alec's scarf?
2. (↘) Look at the picture.
3. (↗) Can you see a man in the street?
4. (↘) The girl's dress is long.
5. (↘) What does she look like?

Задания № 6, 7, 8 предназначены для выявления уровня готовности учащихся к овладению произносительной стороной речи посредством имитации иноязычных слов, логического ударения, интонации. Проверка выполнения этих заданий осуществляется с каждым учеником индивидуально. Для этого учителю целесообразно использовать послеурочное время. Однако способность к имитации можно проверить и на первых уроках, по очереди тестируя учащихся.

Смысл данных заданий состоит в том, чтобы выявить минимальное количество попыток, необходимых ученику для правильной передачи звукового образа слова или предложения. Если ученику не удаётся имитация с первой попытки, ему разрешается новое прослушивание и предоставляется возможность сделать следующую попытку. Количество прослушиваний и попыток не ограничивается, но фиксируется.

Оценка результатов тестирования определяется количеством сделанных попыток по следующей шкале:

Количество попыток	1	2	3	4	5	6
Баллы	15	12	9	6	3	0

Максимальное количество баллов по каждому заданию – 15. Баллы за способность к имитации слов выстав-

ляются в левый верхний угол графы 7 МХК, за воспроизведение логического ударения – в середине верхней части, за воспроизведение интонации – в правой верхней части графы 7 МХК. Баллы по обобщенному показателю заносятся в центр графы МХК.

Задание № 6. Имитация слов.

Ты услышишь 2 английских слова. Передай их звучание близко к дикторскому. При затруднении разрешается дополнительное прослушивание и воспроизведение.

Количество попыток Речевой материал	I	II	III	IV	V	VI
1. Turn 2. Torn						

Задание № 7. Имитация логического ударения.

Ты услышишь 2 предложения, которые отличаются друг от друга только логическим ударением. Передай это ударение близко к дикторскому.

При затруднении разрешается дополнительное прослушивание. Неточность в произношении слов здесь допускается.

Количество попыток Речевой материал	I	II	III	IV	V	VI
1. Is Mike **busy**? 2. Is **Mike** busy?						

Задание № 8. Имитация интонационных моделей.

Ты услышишь 2 предложения на английском языке, которые отличаются друг от друга только интонацией: повышающейся или понижающейся. Передай интонацию каждого предложения близко к дикторской.

При затруднении разрешается дополнительное прослушивание. Фонетическая неточность допускается.

Количество попыток Речевой материал	I	II	III	IV	V	VI
1. It is a ↘ tree. 2. It is a ↗ tree.						

Успешность овладения лексической стороной речи во многом зависит от хорошо развитой догадки и способности к правильному выбору и сочетанию лексических единиц.

С помощью задания № 9 определяется способность к пониманию иноязычной лексики интернационального происхождения на основе сходства со звуковым образом слов родного языка. Задание № 9 проводится на первом уроке, при выполнении упр. 2, задания №10-15 рекомендуется провести на отдельном уроке.

Задание № 10 предназначено для определения у учеников способности к прогнозированию значений лексических единиц по ситуации. Ученикам необходимо догадаться, какую фразу могли сказать персонажи, изображённые на пяти сюжетных картинках. Задание проводится на русском языке. Задание № 11 проверяет способность учеников к правильному выбору и сочетанию лексических единиц в рамках контекста предложения. Данное задание проводится на родном языке. Оно состоит из пяти предложений, к каждому из которых учащимся предлагаются на выбор по три близких по значению слова. Задача учеников состоит в том, чтобы выбрать одно наиболее подходящее по смыслу слово.

Для исключения случайных результатов при выполнении заданий №9-11 учащимся предоставляется возможность пятикратного восприятия речевого материала. Правильное выполнение каждого из пяти пунктов задания оценивается в один балл. Баллы, полученные за выполнение заданий № 9 и 10, суммируются.

Суммарный показатель заносится в графу 8 МХК. Баллы за выполнение задания № 11 выставляются в графе 9 МХК.

Задание № 9. Способность к догадке на основе звукового сходства между английскими и русскими словами. (Проводится со всем классом одновременно.)

Вы услышите пять слов, близких по звучанию словам родного языка. Каким словам русского языка они соответствуют? Выпишите их в скобках рядом с соответствующим номером.

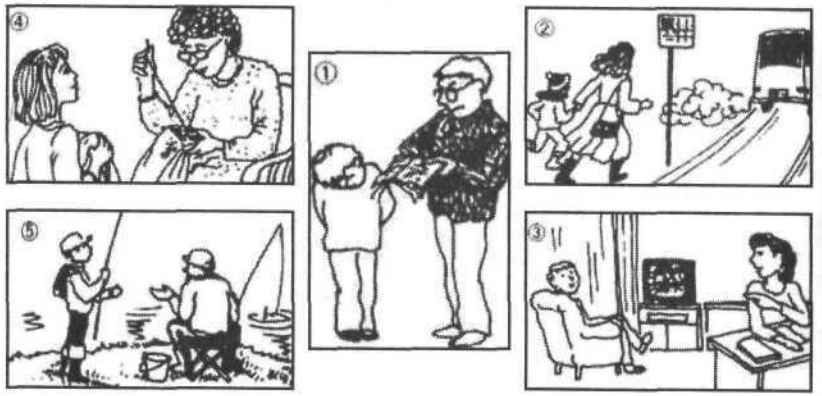
Образец: (коридор) corridor

1. (	) lamp	4. (	) April
2. (	) student	5. (	) flag
3. (	) alphabet		

Задание № 10. Способность к прогнозированию значений лексических единиц по ситуации. (Проводится со всем классом одновременно.)

Вы увидите 5 картинок. Определите, персонажи каких из них могли бы сказать следующие фразы. Укажите в скобках порядковый номер соответствующей картинки.

( ) «Смотри и учись!» ( ) «Опоздали!»
( ) «А можно мне?» ( ) «Потише!»
( ) «Опять двойка?»



Задание № 11. Способность к адекватному выбору и сочетанию лексических единиц. (Проводится со всем классом одновременно.)

Подберите к каждому предложению наиболее подходящее (из 3-х предложенных) по смыслу слово. Подчеркните его.

1. Советские летчики первыми осуществили воздушный _____ через Антарктиду.
   а) прыжок;
   б) **перелет;**
   в) вылет.
2. Человек постоянно делает для себя маленькие _____.
   а) неприятности;
   б) подвиги;
   в) **открытия.**
3. Загрязнение рек и морей наносит большой _____ их обитателям.
   а) убыток:
   б) **вред;**
   в) урон.
4. Летний отдых нужно _____ для укрепления здоровья.
   а) проводить;
   б) **использовать;**
   в) планировать.
5. В День Победы русские люди _____ дань уважения павшим героям.
   а) приносят;
   б) показывают;
   в) **отдают.**

Успешное овладение **грамматической стороной речи** определяется способностями к функционально-адекватному восприятию и использованию грамматических структур в речи.

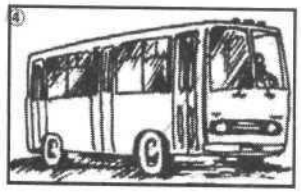
Задание № 12 является средством проверки способности учащихся к функционально-адекватному восприятию грамматических структур. Оно включает в себя пять пунктов. Правильное выполнение каждого пункта оценивается в 3 балла. Таким образом, максимальный уровень способности учащихся к функционально-адекватному восприятию грамматических структур оценивается в 15 баллов. Баллы по данному показателю заносятся в графу 10 МХК.

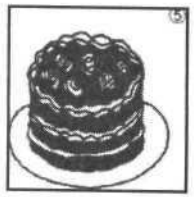
Задание № 12. (Проводится со всем классом одновременно на иностранном языке.)

Вы увидите 5 картинок, а что изображено на них, вам на иностранном языке сообщит учитель. Постарайтесь догадаться, что говорит учитель о каждой картинке.

Свое решение напишите по-русски рядом с соответствующим номером картинки.

(1) The boy is writing.
(2) The girl is cleaning.
(3) The boy is going to fish.
(4) This is a bus.
(5) This is a cake.





Задание № 13 измеряет способность учащихся к функционально-адекватному использованию грамматических структур. Задание выполняется на время. Объяснив суть задания и проверив готовность учащихся, учитель засекает время. Об окончании выполнения упражнения ученик сигнализирует поднятием руки. Если решение ученика оказалось ошибочным, а лимит времени ещё не исчерпан, ученик может продолжить выполнение упражнения, используя вторую и даже третью попытку.

В среднем учащимся требуется 4 минуты для выполнения данного задания. Результаты учащихся, верно

Количество минут	1-2	3-4	5-6	Более 6
Баллы	15	10	5	0

справившихся с заданием, оцениваются по следующей шкале:

Баллы за задание № 13 заносятся в графу 11 МХК.

Задание № 13. (Проводится со всем классом одновременно, время фиксируется.)

Используя данные слова и выражения, спросите своего английского сверстника: «Имеете ли вы друга?»

1. I can swim.
   (Я) (умею) (плавать).
2. Can you swim?
   (Умеете) (вы) (плавать)?
3. I have a friend.
   (Я) (имею) (друга).
4. Have you a friend?

Напишите свой вариант по-английски. Орфографические ошибки не учитываются.

Измерение уровня готовности учащихся к логическому изложению мыслей осуществляется с помощью задания № 14. Временной регламентации при выполнении

этого задания не требуется, Здесь важно правильно восстановить последовательность предложений. Всего их – 5. Максимальное количество баллов для этого задания – 15. Его получают учащиеся, правильно пронумеровавшие все предложения. В случае несовпадения контрольного ряда (правильная последовательность – 3, 2, 1, 5, 4) и ряда, полученного каждым учеником, оценка результатов производится по следующей шкале:

Количество правильно пронумерованных предложений	5	4	3	2	1	0
Количество баллов	15	12	9	6	3	0

Баллы за задание № 14 заносятся в графу 12 МХК.

Задание № 14. Выявление способности к логическому изложению мыслей.

Восстановите по данным предложениям сказку. Пронумеруйте предложения в таком порядке, чтобы получить связный рассказ.

(3) Решили охотники поймать зверя.
(2) Чуть смеркнется – косолапый тут как тут.
(1) Повадился в деревню медведь.
(5) А мишка всё съел и был таков.
(4) Привезли они ловушку, мёдом обмазали, зерна насыпали.

Задание № 15 служит для диагностирования у учащихся уровня развития способности к выделению предмета говорения – мысли. Речевой материал этого задания включает в себя 5 репортажей, которые зачитываются учителем в определённой последовательности.

Задание № 15. Выявление способности к выделению предмета говорения.

Вы услышите пять коротких репортажей из телевизионной программы «Новости». Определите, в каком из разделов этой передачи вы могли услышать каждый из этих репортажей. Расставьте указанные разделы в порядке следования репортажей.

Разделы:
1. Новости промышленности.
2. Новости сельского хозяйства.
3. Новости из-за рубежа.
4. Новости искусства.
5. Новости спорта.

Репортажи:

1. В кинотеатре «Октябрь» открылся кинофестиваль «Сказка». Юные зрители не только увидеть много новых детских фильмов, но и познакомиться с актёрами, режиссёрами – всеми, кто создаёт сказки.

2. Хоккейный матч между командами «Витязь» и «Авангард» завершился победой «Витязя» со счётом 5:4.

3. В этом году Курская область собрала богатый урожай картофеля. Теперь, пока стоит хорошая погода, необходимо позаботиться о том, чтобы урожай был сохранён.

4. На прошедшей во Франции конференции по мировой политике выступил Дмитрий Медведев. Он высказался по поводу мирового финансового кризиса и озвучил некоторые детали нового договора о безопасности в Европе.

5. Это крупнейшее производственное объединение, которое является главным производителем и поставщиком газового оборудования в России.

Баллы за выполнение данного задания выставляются так же, как и за задание № 14, и заносятся в графу 13 МХК. Максимальное количество баллов получают учащиеся, правильно пронумеровавшие все прослушанные репортажи.

Общий уровень способностей к иностранному языку определяется путём сложения показателей по всем способностям. Максимальный уровень развития способностей оценивается в 110 баллов. При этом ученики, набравшие в сумме количество баллов меньше половины (50 баллов), могут быть отнесены к категории учащихся с низким уровнем готовности к овладению иноязычным говорением. Ученики, чьи результаты распределяются в интервале от 50 до 80 баллов, составляют категорию учащихся со средним уровнем готовности. В категорию учеников с высоким уровнем готовности следует отнести тех учащихся, результаты которых выше 80 баллов. Баллы, отражающие общий уровень развития способностей, выставляются в графе 5 МХК.

2. Сбор сведений о субъектных свойствах, т.е. об уровне сформированности приёмов учебной деятельности, может осуществляться при помощи целенаправленного наблюдения, различных форм словесного отчёта, беседы и некоторых других способов контроля.

Наблюдая за процессом выполнения того или иного учебного задания (упражнения), можно получить достаточно точное представление о том, насколько верно и рационально ученики выполняют задание, следуют ли они предписаниям памятки, какие наиболее типичные ошибки совершают в выборе последовательности действий, насколько сильно «техническая» сторона упражнения отвлекает внимание ученика или он не думает о ней, т.е. определить уровень сформированности приёмов учебной деятельности.

Словесный отчёт чаще всего используется в том случае, когда при помощи наблюдения трудно или невозможно определить, в правильной ли последовательности ученик выполняет задание (например, при запоминании написания английских слов). По самоотчёту можно судить о полноте и глубине осознания способа выполнения учебного

задания. (Подробнее о различных способах контроля уровня сформированности учебных умений см. далее § 5).

Определив, что некоторые ученики недостаточно хорошо владеют определёнными приёмами учебной деятельности, учитель делает пометки в графе 14 МХК. В МХК заносятся сведения только о плохо сформированных или несформированных вовсе приёмах учебной деятельности. При этом арабской цифрой обозначается номер приёма учебной деятельности, а римской цифрой, даваемой в скобках, обозначается уровень владения данным приёмом. Например, 7(0) означает, что ученик пятого класса не знает и не умеет правильно работать с грамматическим справочником; 5(1) – ученик пятого класса знает, но ещё не умеет работать над звуками иностранного языка. Данные графы МХК заполняются карандашом. После того, как ученик овладеет приёмом, старая пометка стирается и на её месте делается новая.

Способы выявления умений работать подробно описаны в § 3.

3. Сбор общих сведений и сведений о личностных свойствах в основном осуществляется при помощи специально составленной анкеты.

АНКЕТА
для сбора сведений о личностных свойствах учащихся

Дата _____
Класс _____
Фамилия, имя _____
Успеваемость по иностранному языку _____
по русскому языку _____
по литературе _____
по математике _____

1. С желанием ли и интересом ты приступил к изучению иностранного языка?

Да Нет

2. Как обстоят дела теперь? Обведи кружочком вариант, который тебе подходит:

а) учить не хочу, неинтересно;
б) учить хочу, но стало неинтересно;
в) учить хочу и учу с прежним интересом;
г) учить хочу, стало ещё интереснее.

3. Что побуждает тебя изучать иностранный язык? Ниже перечислены возможные причины. Прочитай их внимательно. Выбери подходящие и обозначь их цифрами в порядке значимости для тебя:

1) родители хотят, чтобы я знал хотя бы один иностранный язык;
2) считаю, что каждый образованный человек должен знать хотя бы один иностранный язык;
3) привлекает возможность обсуждать события, общаться с ребятами на иностранном языке;
4) иностранный язык необходим для дальнейшей учебы, будущей профессии;
5) изучаю иностранный язык, потому что он стоит в программе;
6) изучаю язык, потому что люблю и уважаю учителя;
7) учитель всегда интересно проводит уроки;
8) мне нравится узнавать, как устроен язык;
9) иностранный язык служит средством получения знаний о том, что мне интересно;
10) у меня хорошие оценки по другим предметам, и я хочу, чтобы по иностранному языку оценка была хорошей;
11) хочу знать язык не хуже моих товарищей.

4. Назови товарищей из подгруппы, с которыми у тебя есть общие дела. (Например, Миша Иванов – играем в шахматы, Света Петрова – всегда вместе, Саша Голубев – ходим в музыкальную школу, занимаемся в секции и т.д.)

5. Назови товарищей из подгруппы, с которыми ты чаще всего обсуждаешь интересующие тебя события, дела и т.д.

а) _____ б) _____ в) _____

6. Назови трёх товарищей из подгруппы, с которыми ты разговариваешь редко.

а) _____ б) _____ в) _____

7. Назови товарища, с которым ты бы хотел сидеть на уроке иностранного языка. _____

_____

8. Если бы тебе пришлось перейти в другую школу или отправиться в дальний поход и т. д., кого из учеников подгруппы ты взял бы с собой? _____

_____

9. К мнению каких учеников из подгруппы ты обычно прислушиваешься, чьё мнение тебе важно? _____

_____

Сообщи о себе:

10. Твои любимые предметы. _____

_____

11. Твой любимый учитель и предмет, который он преподает _____

_____

_____

12. Твои любимые занятия, увлечения, интересы и телепередачи. _____

_____

_____

13. В каких кружках, секциях ты занимаешься?

_____

_____

14. Считаешь ли ты себя разговорчивым? (Подчеркните нужное: нет, немного, да, очень.)

15. Кем ты собираешься стать после школы?

_____

16. Считаешь ли ты, что иностранный язык потребуется тебе для будущей профессии? _____

_____

_____

Первая графа МХК заполнятся на основе средних оценок по гуманитарным (русский язык, литература, история) и точным (математика) дисциплинам и иностранному языку. Кроме анкеты, эти сведения могут быть получены из классного журнала.

Графа 2 заполняется на основе ответов учеников на третий пункт анкеты. Для удобства ведущие мотивы обозначаются цифрами, которые соответствуют порядковому номеру мотива в анкете.

В графу 3 заносятся ответы учеников на пункт 2 анкеты. Она заполняется в конце года. Графа 4 заполняется учителем на основе наблюдений за учебным процессом. Допущенные пробелы в усвоении материала заносятся карандашом.

Общий показатель способностей к иностранному языку (графа 5) определяется сложением баллов, набранных учеником за все тестовые задания. В графу 15 заносятся ответы учеников на пункты 10 и 11 анкеты, а в графу 16 – на пункты 12 и 13. Графа 17 заполняется на основе ответов на пункты 15 и 16 анкеты. В связи с тем что профессиональные намерения учеников нередко меняются, необходимые уточнения вносятся по ходу учебного процесса.

Сведения о совместном контексте деятельности (графа 18) получают при помощи ответов на вопросы 4 и 13 анкеты, они уточняются при непосредственной работе с детьми, а в случае необходимости – у классного руководителя.

О направленности эмоциональных переживаний детей (графа 19) можно судить по ответам самих учеников на вопрос 14 анкеты. Однако эти данные должны непременно корректироваться при непосредственном наблюдении за учением детей на уроке и вне его. Косвенным показателем достоверности ответов может служить их сопоставление с данными графы 24 МХК. Замечено, что интравертированность чаще коррелирует с низким речевым статусом, тогда как экстраверсированность – с высоким. Однако необходимо подчеркнуть, что основным способом определения направленности эмоциональных переживаний

детей является наблюдение за ними в процессе общения.

Графы 20, 21, 22 МХК заполняются на основе личных наблюдений и бесед с классным руководителем. Особая осторожность и тактичность требуются от учителя при выявлении запретных эмоциональных зон учащихся (графа 21).

Деловой статус определяется на основе ответов на пункт 8 анкеты, речевой статус и желательные речевые партнёры – на основе ответов на пункт 5, нежелательные речевые партнёры – на основе ответов на пункт 6, состав референтной группы – на основе ответов на пункт 9, товарищ, с которым ученик хотел бы сидеть вместе на уроке иностранного языка, – на основе ответов на пункт 7.

Необходимо отметить, что содержание компонентов личности, личностной подструктуры меняется в зависимости от возраста, складывающихся межличностных отношений и ряда других причин. Поэтому перед началом нового учебного года необходимо провести соответствующие уточнения по графам: 1-4, 15-17, 23-26. Конкретизация и дополнение граф происходят за счёт сведений оперативного учёта, полученных при помощи тематической анкеты, которую ученики заполняют перед прохождением каждой новой темы.

В данном разделе МХК представлена в полном рабочем варианте. В начале учения незаполненными некоторое время могут оставаться следующие графы: успеваемость по иностранному языку, уровень интереса (в течение первой четверти он довольно высок у всех учащихся). В связи с этим из анкеты по сбору сведений, если она проводится в начале овладения иностранным языком, исключаются пункты 1 и 2.

Использование МХК.

МХК призвана в первую очередь помочь учителю в быстрой постановке «методического диагноза» и нахождении на основании этого диагноза правильной стратегии и тактики индивидуального подхода к ученикам.

1. Прежде всего необходимо выяснить, использует ли ученик свои потенциальные возможности в полную меру. С этой целью следует обратиться к графе 1 МХК. Как уже указывалось, если успеваемость по иностранному языку ниже успеваемости по другим дисциплинам гуманитарного цикла, то, очевидно, ученик занимается ниже своих возможностей.

2. Для установления причин, мешающих достижению оптимального результата, следует в первую очередь обратиться к индивидным свойствам ученика (графы 4-13). Если цифровые показатели, в которых выражаются способности ученика, ниже цифровых показателей, в которых выражаются способности хорошо и отлично успевающих по предмету учащихся, значит, необходимо развивать индивидные свойства ученика.

3. В сфере личностных свойств необходимо определить общее отношение к предмету, проанализировав ведущие мотивы (графа 2), уровень интереса к изучению иностранного языка (графа 3), осознание личностного смысла в изучении иностранного языка (графа 17). Если показатели упомянутых граф благополучны, следует проанализировать статус личности ученика (графы 23-26), сферу его желаний, интересов, склонностей (графы 15-17), эмоционально-чувственную сферу (графы 19-22).

Если с личностными свойствами всё обстоит благополучно, следует обратиться к анализу субъектных свойств (графа 14) – низкий уровень развития учебных умений может быть причиной отставания ученика по предмету.

Покажем, как можно использовать МХК для нахождения стратегии и тактики индивидуального подхода к ученикам. Возьмём один из самых трудных случаев. Саша Б. – «круглый» троечник; способности к иностранному языку самые слабые в классе; рациональными учебными умениями, которые могли бы частично компенсировать недостающие способности, не владеет; из-за постоянных неудач ослаблено желание изучать иностранный язык; собирается стать шофёром и считает, что иностранный язык ему не потребуется (налицо отсутствие личностного смысла в изучении предмета). Методический диагноз: необходимы все три вида индивидуализации в полном объёме. Необходимо установить причины отставания Саши Б. от других учеников в классе.

При самом общем рассмотрении таких причин может быть три: а) ученику не хватает способностей или он почему-либо не усвоил учебный материал (причина в индивидных свойствах учащегося); б) ученик не умеет учиться, т.е. у него не сформирован в достаточной степени оптимальный индивидуальный стиль деятельности (причина в субъектных свойствах); в) у школьника низкий уровень мотивации и интереса к изучению иностранного языка, он не считает знание его важным для своей будущей профессии и т.д. (причина в личностных свойствах).

Ясно, что начинать курс нужно с личностной индивидуализации, ибо без положительного отношения к предмету или хотя бы ситуационной мотивации на уроке Саша не захочет выполнять даже посильные задания, не говоря уже о дополнительных упражнениях, предназначенных для развития способностей.

Посмотрим, чем можно воспользоваться в группе личностных свойств. В мотивационной сфере упомянут мотив № 3 («Привлекает возможность обсуждать события, общаться с ребятами на иностранном языке»). Это, наверное, объясняется тем, что вне урока Саша находится в положении «изолированного» ученика (его деловой и речевой статусы равны нулю – см. графы 23, 24). Посмотрим в графе 25, кто для него привлекателен как речевой партнёр и с кем бы он хотел сидеть на уроке. Оказывается, с одним из самых популярных учеников в классе – Славой Д., но сидит он не с ним. Сам Слава, к сожалению, симпатии к Саше не испытывает. Надо попробовать поговорить со Славой – ведь он учится хорошо и мог бы помочь Саше – и посадить их вмес-

те. У них есть совместное увлечение – и тот и другой хотят стать шофёрами, причём Слава убеждён, что для этой профессии знание иностранного языка необходимо. Может быть, нам вместе удастся убедить в этом Сашу? В союзники можно взять учителя истории – любимого учителя Саши, а значит, и наиболее авторитетного для него человека. Одновременно с этим нужно стремиться избавить Сашу от изоляции в системе межличностных отношений. Об этом необходимо поговорить с классным руководителем, а на уроках иностранного языка нужно предусмотреть для Саши целую серию опережающих индивидуальных заданий, причём таких, которые были бы интересны не только ему самому, но и всему классу. Пусть Сашины товарищи увидят, что он может быть интересным собеседником.

Малейшим успехам Саши нужно придавать широкую гласность. Кроме того, учитывая его замкнутость (он ярко выраженный интроверт), необходимо выработать в себе сознательную установку на более частую активизацию его на уроке. Саша занимается боксом. Надо обязательно воспользоваться его увлечением для повышения интереса к предмету: давать ему для чтения материалы об этом виде спорта на иностранном языке.

В плане индивидуализации необходимо, учитывая способности Саши, определить те этапы урока, на которых усвоение нового учебного материала будет для него особенно затруднено. У Саши практически все способности развиты хуже, чем у других учеников класса. Значит, он должен находиться в зоне повышенного внимания со стороны учителя на всех этапах урока.

Переходя к субъектной индивидуализации, необходимо в первую очередь научить Сашу работать с опорами (вербальными, схематическими и т. п.), которые помогут ему компенсировать недостающие способности, научат работать с раздаточным материалом различных видов и типов, позволят справляться с заданиями в одном режиме с одноклассниками.

В результате подобных рассуждений определяются стратегия и тактика индивидуального подхода к каждому ученику.

Может показаться, что создание МХК – дело хлопотное и требует много времени. Но это действительно только кажется. Опытные учителя, проработавшие с классом даже 2-3 года, способны заполнить до 40% МХК даже без проведения всяких тестов. В среднем же тесты-задания занимают не более двух часов. Но даже если потребуется немного больше, то это всё равно сверхвыгодные затраты, которые окупаются главным: ученик начинает чувствовать себя действительно субъектом учебной деятельности, речевым партнёром, личностью, которую знают и уважают; усиливается мотивация, возникает познавательный интерес, появляется смысл деятельности. А не это ли самое важное?

§3. Опоры как средство управления процессом овладения иноязычной культурой

Опоры: какие, когда, зачем!

Прежде всего нужно помнить, что опоры – явление временное, как костыли для человека, выздоравливающего после перелома ног. Ученик, овладевающий говорением, также ещё не в полной мере самостоятелен и поэтому нуждается в опорах. Учитель тем скорее сможет «поставить ученика на ноги», чем лучше будет разбираться в опорах и в том как, где и зачем их использовать.

В процессе овладения говорением используется множество различных опор. Полной классификации опор пока ещё нет, что, конечно, затрудняет их применение. Но обычно различают **вербальные** и **иллюстративные** опоры (разновидностью последних могут быть схематические). По тому, **что** подсказывают те или иные опоры в процессе речепорождения, их делят на **содержательные** и **смысловые** (В.Б. Царькова)

Для наглядности представим отдельные виды опор в таблице.

Таблица 9

	Содержательные	Смысловые
Вербальные	Микротекст (зрительно) Микротекст (аудитивно) Текст (зрительно) Текст (аудитивно) План – ЛСС План – полный Лексические таблицы	Слова как смысловые вехи, лозунг, афоризм, поговорка. Логико-смысловые карты проблемы. Функционально-смысловые таблицы. Функциональные схемы диалога.
Изобразительные (иллюстративные)	Кинофильм, диафильм, серия фотографий, рисунков; кроки, картина	Диаграмма, таблица, схема, цифры, даты, символика, плакат, карикатура

В качестве опор могут также выступать: слайды, этикетки, билеты, афиши, планы (объектов, маршрутов), карты, анкеты, меню, ценники, предписания, знаки, проспекты, объявления, комиксы. Многие учителя используют на уроках тексты писем, интервью, запись радио и телепередач, отрывки из газетных и журнальных статей, рекламные тексты и видеоролики, тексты-высказывания на различные темы, открытки и репродукции художественных произведений. Успехом пользуются у учащихся комиксы, путеводители, рекламные тексты и видеоролики, пословицы.

Деление на те или иные виды опор достаточно условны, поскольку, например, фрагмент статьи может быть использован и в качестве содержательной основы для говорения (учащиеся будут использовать содержащиеся в статье лексические единицы для построения собственного высказывания), и в качестве смысловой основы, если данный текст используется в качестве стимула, в целях предъявления проблемы, требующей дальнейшего обсуждения.

Каждый из видов опор специфичен и требует особой технологии его применения в учебном процессе. Мы выскажем лишь наиболее важные соображения о технологии использования опор на уроке.

Начнём с примера. На одном из уроков формирования грамматических навыков (The Past Indefinite Tense) учительница в начале урока записала на доске такие опоры:

In summer I ...	*went to the country*
There I ...	*went to the camp*
Besides ...	*swam in the river*
	played football
	went to the forest
	picked up ...
	helped ...
	went to the disco
	took part in ...
	had fun
	...

Опоры хорошие. Но вот проделаны имитативные и подстановочные упражнения, опоры не убираются. Трансформационные упражнения проходят «на ура». Учитель предлагает классу короткий рассказ («пропускает» усваиваемую структуру через аудирование), затем проверяет понимание, но опоры не убирает. Дети читают по ролям диалог и составляют свой – опоры всё ещё перед глазами. Ученики используют все слова и неплохо конструируют фразы. Кажется, что грамматическая структура усвоена.

Но на 35-й минуте урока учительнице понадобилось что-то записать на доске, и она стёрла опоры. Когда учащимся было предложено побеседовать о летних каникулах, учащиеся не справились с заданием, не смогли правильно употреблять изучаемую видовременную конструкцию.

А ведь до этого говорили и ошибок не делали. В чём же дело? В том, что на этапе трансформации трансформации по сути не было (слова-то в опоре уже употреблены в

прошедшем времени!), а репродукция стала невозможной, т.к. действие по трансформации не было усвоено, а необходимые слова исчезли вместе с опорой.

Важно помнить, что постоянные опоры создают иллюзию благополучия. Нужно уметь в каждом конкретном случае вовремя почувствовать, когда следует убрать опоры. Говорение с опорами должно в идеале относиться к говорению без них как 1:5, в худшем случае как 1:3.

Не менее важно, как опоры выглядят, как они расположены на доске. Вот некоторые примеры из практики.

1) Учитель объясняет Perfekt.

Чтобы представить глагольную рамку, логичнее написать так:

Ich ⟨ habe ⟩ dises Buch ⟨ gelesen ⟩.

I ⟨ have ⟩ ⟨ watch ⟩ [ed] this film.

2) Среди других слов усваивается выражение «работать кем-либо». Учитель записывает на доске:

– als Lehrer tätig sein
– to be a teacher by profession
– travailler comme le professeur

Между тем такая опора для говорения не помощница. Скорее поможет такая:

... ist als ... tätig
... is ... by profession
... travaille comme le (la) ...

3) Иногда запись на доске сделана так, что ученику трудно понять, на что надо опираться. Вот пример:

hungrig		hungry	
weil		because	
viel zu tun haben		to be busy	

Структура придаточного предложения причины представлена как бы между делом, не показана связь с главным предложением. Конечно, лучше:

. . . , weil . . . ☐
. . . , because . . . ☐

4) А вот совсем, казалось бы, мелочь: сложное сказуемое учитель изобразил в виде двух равных прямоугольников:

. . . , als . . . ☐ ☐

Надо же, несомненно, сделать так:

. . . , als . . . ☐<

Тогда будет представлено реальное «неравноправие» двух частей сказуемого, разная их функция.

5) Подходит к концу урок развития речевого умения, и учитель, желая убедиться в плодотворности работы на уроке, предлагает классу: «Составьте высказывания и употребите все новые слова». При этом каждый ученик получает листок со словами, которые он должен употребить.

Если даже ученик употребит все слова, означает ли это, что он ими владеет? Нет, конечно. Владение – это **самостоятельное использование** речевого материала, а не считывание его. Вместе с тем, отдельно взятые слова могут выступать в качестве опоры, но главное заключается в том, чтобы эти слова являлись не целью, а служили основой, средством выполнения речемыслительных действий. Покажем, как это можно сделать на примере следующих упражнений[1].

Проблема урока: Willing helpers.

1. There is a children's organization "Willing Helpers" (добровольные помощники) at Paul's school. After the lessons the children discuss (обсуждают) their plans to help the community (людям. живущим в одном районе).

[1] Английский язык: учебник для 5 кл. общеобразовательных учреждений / В.П. Кузовлев, Н.М. Лапа, О.В. Дуванова и др. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2007. – с. 40-42.

1) What are their ideas? Match the Russian and English words.

Word Box	
to do the shopping	сгребать листья
to pick up garbage near the river	делать покупки
to collect **secondhand** books	старые одинокие люди
a **local** hospital	шить мягкие игрушки
to sweep paths	собирать мусор у реки
to do tricks	собирать подержанные книги
to rake leaves	поливать цветы
to wash off graffiti	подметать дорожки
to water flowers	показывать фокусы
to help **elderly and lonely** people	смывать надписи, рисунки
	местная больница

2) What do you think about these activities?

To pick up garbage?	
To help elderly and lonely people?	**It is a waste of time!**
To do tricks?	(пустая трата времени)
To help the children?	It is great!
To water flowers?	It is boring!
To rake leaves?	It is useful!
To wash off graffiti?	It is interesting!
To collect secondhand books?	It is fun!
To do the shopping?	It is important.

– To pick up garbage?
– I think it is important to pick up garbage.
– I don't think it is interesting to pick up garbage.

3) How can the children help their community?

Word power. How can the children help the community (людям, живущим в данном районе)? Match the columns.

	clean	flats
	pick up	tricks
	water	paths
	go	trees
	help	graffiti
	collect	elderly people
The children can	rake	garbage
	sweep	houses
	do	the floor
	wash off	secondhand books
		flowers
		gardens
		housework
		children
		leaves
		shopping

The children can clean flats/houses/gardens/the floor.

2. The pictures were taken (были сделаны) in Paul's neighbourhood.

Who or what needs the children's help? What do you think the children will do?

I think the children will pick up garbage (because there is a lot of it near the river).

3. The children have formed 3 groups to work in different areas of the community.

Which group will you join and why?

Group 1	**Group 2**	**Group 3**
	clean gardens	collect books
wash off graffiti	rake leaves	sew toys
pick up garbage	water flowers	do tricks

I'd like to join the second group. I think they will help elderly and lonely people. I think that it is very important to help them to rake leaves and ...

4. There are similar organizations and programmes in Russia, for example, «Чистый родник».

Do you have such organizations or programmes at your school? Do you help people around you? What do you do? Who do you help?

We have ...	We don't have ...
We often help ...	But we ...
It is ...	We sometimes ... because ...
We must ... because ...	I think it is ...

Технология применения различных опор, в сущности, не так уж сложна, но требует тщательного обдумывания в каждом конкретном случае. Приведём ещё примеры.

6) Обучая класс умению рассказать биографию, учитель рассказывает биографию одного из знаменитых людей и одновременно делает на доске следующую запись:

... один из ...
... родился ...
Его родители ...
В ... году ...
... написал ...
... во всем мире.

Сначала по этой записи следует восстановить основные вехи той же биографии, затем, изменяя даты, рас-

сказать о ком-то другом, а уж потом стереть опоры и попросить рассказать ещё чью-либо биографию.

7) Внешне похожи на показанную выше опору так называемые логико-синтаксические схемы (ЛСС). Но они служат для облегчения любых видов высказывания **на уровне сверхфразового единства.**

Учитель наверняка замечал, что ученики часто не умеют связывать одну фразу с другой, паузы между фразами слишком затягиваются. А ведь этой беде несложно помочь. Достаточно постоянно использовать ЛСС.

Что это такое? Приведём пример.

Я хотел ...
Но ...
Поэтому ...

Используя эту опору, можно высказать множество мыслей: а) *Я хотел пойти в кино. Но надо было делать уроки. Поэтому я и остался дома*; б) Я хотел поехать в лагерь. Но вдруг заболела мама. Поэтому я и отдыхаю в городе. И т.п.

Легко заметить, что данная ЛСС подходит для высказывания с речевой функцией «объяснение», «оправдание». Фразы связаны логикой и поэтому определённым образом синтаксически организованы. Это и позволяет им быть схемой, моделью высказывания.

Приведём ещё два примера высказываний на основе ЛСС и дополним комментарием.

*а) **Я хотел** сходить в Большой театр.*
__Но, к сожалению,__ не достал билетов.
__Дело в том, что__ была премьера.

*б) **Дело в том, что** мы вернулись поздно.*
__Мы хотели__ устроиться в гостинице.
__Но оказалось, что__ мест не было.
__Вот почему__ мы и поехали к дяде Серёже.

Очевидно, что, используя выделенные начала фраз, можно высказаться о множестве событий. Комбинации

подобных начал многообразны, что способствует эвристичности высказываний. Но существуют более или менее устойчивые частотные сочетания, обеспечивающие целостность высказывания, его **логичность** и **синтаксическую** связность. Важно, что, определяя каркас высказывания, ЛСС совершенно не подсказывают его содержания. Они используются в упражнениях, где ставится задача: развить нужные качества монологического высказывания. С помощью ЛСС как опор можно управлять высказываниями учеников, вызывая необходимый речевой материал, комбинировать его, трансформировать разговорные тексты. Для этого ЛСС можно давать на доске или проецировать на экран.

Место ЛСС не только на этапе развития речевого умения, но и на этапе работы с разговорным текстом при совершенствовании речевых навыков. Технология работы та же, что и с любой вербальной опорой. Особенно удобно использовать карточки с ЛСС, которые «идут по кругу», а ученики высказываются по очереди на основе нескольких ЛСС.

8) А вот как можно использовать серию коротких высказываний по проблеме в виде опоры.

Bullying is a serious problem in many schools. It often starts when people pick on someone who is different. Read the statements below. Choose those you agree/disagree with. Explain why. Give examples.

В данном случае в качестве опоры выступают и предлагаемые высказывания, которым характерна ёмкость и ясность мысли, и установка (задание), которая нацеливает учащихся на поиск высказываний, наиболее интересных учащимся, объяснение своего отношения к ним,

• *Bullying is a problem in our school.* • *Most of the victims of bullying are boys.*	• *Many bullies are cowards.* • *People are sometimes bullied because of what they wear.*

опираясь на свой жизненный опыт. Таким образом, и опора и установка служат опорой внутренних мыслительных действий учащихся.

9) Ученики уже усвоили различные варианты артикля в Dativ. Необходимо обобщить пройденное. На помощь приходит следующая схема:

Wem?

dem Vater	der Mutter	den Eltern
dem Bruder	der Oma	den Brudern
dem ...	der ...	den ...

Hilfst du ...?
Hilft er ...?

В английском языке это может быть таблица на обобщение притяжательных местоимений:

Whom?

my father	his mother	her friend	your Granny
my brother	his sister	her aunt	your sister
my ...	his ...	her ...	your ...

Do you help ...?
Does he help ...?
Does she help ...?

Во французском можно противопоставить дательный и родительный падежи:

... à ce garçon	... de ce garçon ...
... à cette fille	... de cette fille ...
... à ce chien	... de ce chien ...

Прежде чем выполнять упражнения в говорении без опор, предложите ученикам на основании такой таблицы в парах выяснить друг у друга, кто кому помогает и помогает ли вообще.

Подобная таблица пригодится и для усвоения времени глагола:

Когда?

Каждый день	*Вчера*
Я читаю	Я читал ... .
Я делаю	Я сделал ... .
Я ...аю	Я ...ал ... .

Для подсказки того, в каком числе должен стоять глагол, можно использовать смешанную опору из кроки и схемы.

Er (Sie) geht
He (She) goes

Sie gehen
They (we, you) **are going**

10) Эффективны, если они умело используются, и иллюстративные опоры. Однако неправильно думать, что чем больше на уроке использовано иллюстративной наглядности, тем лучше.

Когда идёт процесс усвоения лексики, скажем, её семантизация, то различные «картинки», как их называют в методическом обиходе, могут быть вполне уместны. Их можно использовать и для вызова в памяти усвоенных слов. Но приём называния (обозначения) воспринимаемого предмета правомерен лишь на первых стадиях усвоения слов.

Довольно часто повторяется нелепая ситуация. Допустим, изображены зимние занятия детей. Все ученики видят, что на ней нарисовано, тем не менее учитель даёт задание: «Опишите картину». И вот один ученик перечисляет всё, что он видит, прекрасно зная, что все остальные видят то же самое. Детям непонятно, зачем учителю нужно услышать это от ученика. Все как-то привыкли к формализму этой процедуры и не ощущают той искусственности, неестественности, которые не стимулируют говорение, а, наоборот, убивают всякое желание высказываться.

А ведь можно приучить детей не говорить о том, что видят все, а выражать своё отношение к воспринимаемому, свои мысли по воду картины.

Даже простенькая картинка «Зима» может послужить стимулом для выражения своих мыслей о том, что у нас связано с зимой, своего отношения к этому времени года и его сравнению с другими, к сравнению зимы в городе и в деревне и т.п. А уж о содержательном художественном произведении и говорить не приходится.

Тем не менее, приходилось наблюдать, как картину «Опять двойка!» описывали следующим образом: «Я вижу на этой картине мальчика, его мать и сестру. Возле мальчика его собака ...» и т.д.

Разумеется, можно назвать и то, что непосредственно воспринимается, но так, чтобы это было подчинено речевой задаче. Например, отвечая на вопрос «Хорошо ли поступил герой картины «Опять двойка»?» ученик может сказать: «Нет. Мы видим, как печальна его мать. Она переживает...» В этом случае он тоже опишет мать, но это уже другое «описание».

Итак, во-первых, картина должна служить стимулом к говорению, подсказывать содержание, тему, будить мысли и чувства. Во-вторых, важно найти место для её использования в процессе усвоения речевого материала. Что же касается самой последней стадии усвоения материала, то мы бы воздержались от обращения к картине, ибо она, при любом её использовании, есть опора. Истинное же речевое умение обладает качеством самостоятельности, которое и следует развивать.

Вот почему «описывать» картину, вернее, высказываться о ней ученика нужно научить. И снова здесь поможет памятка. Вот она.

Видеть больше, чем изображено

Посмотри на эту картинку! Что можно сказать, глядя на неё? Очень многое. Но от того, как ты это сделаешь, будет зависеть твоя оценка.

1. Если ты скажешь:
– что здесь изображено лето, лес, река,
– что на реке много детей,
– что некоторые дети купаются, другие играют в мяч, третьи читают и т.д.,
т.е. если ты расскажешь только то, что изображено на картинке, то считай, что ты справился с заданием **удовлетворительно**.

2. Если ты хочешь ответить на **хорошо**, то пофантазируй немного и скажи:
– что это за дети,
– пришли они сюда одни или с родителями,
– друзья ли это или просто знакомые,
– хорошо ли они проводят свои каникулы.

3. А если ты ко всему этому ещё и добавишь несколько фраз о том,
– как ты любишь проводить лето,
– где ты был прошлым летом,
– что там было интересного,
то считай, что справился с заданием на **отлично**!
Заметь: *эти советы подходят для любой картинки.*

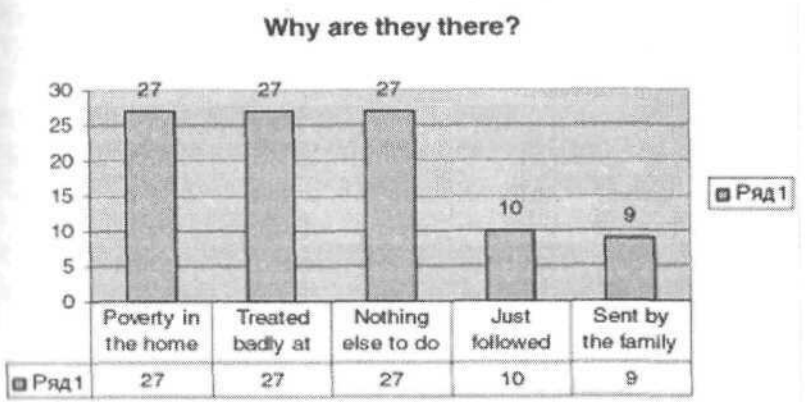
Часто к иллюстративной наглядности прибегают для придания процессу учения ситуативного характера. Это очень важная функция наглядности. Особо хочется отметить в этом плане условно-речевые упражнения для

формирования грамматических навыков. Если, к примеру, даётся установка: «Согласны ли вы со мной?», а затем подаются реплики: «Эта книга очень интересна», «Это платье старомодно» и т.п., то первую фразу следует сопроводить показом какой-то книги, а вторую – картинки с изображением платья. Иначе фразы лишаются ситуативной отнесённости и упражнение, несмотря на речевую установку, останется формальным, чисто условным, а не условно-речевым.

11) К сожалению учителя крайне редко прибегают к использованию диаграмм в качестве опор. Казалось бы, это оправдано: а что тут говорить, если и так всё из диаграммы ясно. Однако лаконичность сведений, представленных в диаграмме может послужить толчком к очень серьёзному разговору.

Приведём пример:

40 million children around the world spend their life on city streets. They become street children. What does it mean? Why do children run away from home every day? How do they explain the reasons? What do you think about the information ***given in the chart below****? Try to analyze the reasons* ***in groups of three****. Develop the idea of one of the reasons and* ***share it with another group****.*



Как видно из диаграммы, учитель использует её для осмысления учащимися проблемы «Почему подростки оказываются на улице?». Содержание диаграммы вкупе с заданиями (analyze, compare, develop, share) нацеливают учащихся на соотношение представленных в диаграмме данных и их анализ, в ходе чего у учащихся возникают мысленные ассоциации между идеей диаграммы и тем, какой смысл будет зафиксирован в их высказывании, актуализируются необходимые речевые единицы.

Среди всех видов опор разработанных в концепции коммуникативного иноязычного образования (Липецкая методическая школа) хотелось бы обратить внимание учителей на технологию использования ещё нескольких видов опор, имеющих принципиальное значение в управлении процессом формирования и совершенствования речевых навыков и развития речевого умения учащихся.

12) Функционально-смысловые таблицы (ФСТ).

ФСТ-1

ФСТ-1 и технология работы с ними созданы для организации коммуникативного овладения лексическими единицами. Коммуникативная стратегия прежде всего отличается тем, что в ней, как это ни парадоксально, нет места для собственно семантизации как некоей предварительной стадии.

Предлагаемая стратегия решает, по сути дела, две проблемы: во-первых, вызов у учащихся потребности в новых словах, именно в данных словах и в данное время, во-вторых, предъявление слов в удобном для использования виде.

Первая проблема решается с помощью показа так называемого «экстралингвистического объекта», лучшим из которых является специальный фильм-эпизод продолжительностью 3-5 минут, способный взволновать учащихся и вызвать у них потребность выразить своё отношение. Таким образом, просмотр специального фильма перед процессом овладения лексическими единицами преследует цель создать содержательный базис процесса формирования лексических навыков или, шире, мотивационную и содержательную базу усвоения слов.

Если нет специальных фильмов, то для создания «содержательного базиса» говорения можно использовать фрагменты детских и юношеских художественных фильмов, интересные сюжетные картины, рассказы, прочитанные дома на родном языке, некоторые проблемы, освещавшиеся на уроке литературы, и т.д., т.е. любой экстралингвистический объект подобного рода, который отвечает двум главным требованиям: он должен быть достаточно проблемен, чтобы вызвать желание участвовать в общении, в обсуждении, и соответствовать возрастным интересам учащихся.

Вторая проблема решается с помощью *функционально-смысловых таблиц (ФСТ)*. Эти таблицы предъявляются ученикам после просмотра фильма-эпизода. Они составлены таким образом, что ученик легко находит нужное ему слово. Как это происходит? (См. таблицы на с. 268-271.)

Когда вызвана потребность в говорении (показан фильм), то у ученика актуализируются слова родного языка. Поэтому необходимо, чтобы он без каких-либо затруднений мог перейти от родного слова к овладению функцией (назначением) лексических единиц иностранного языка. В этой ситуации на помощь приходит так называемое **функциональное замещение**. Суть его заключается в том, что в группах все слова даны парами: родное слово – иноязычное слово. Причём родное слово написано более мелким и бледным шрифтом, а иноязычное – крупнее и ярче. Желая что-то сказать, высказать отношение к проблеме, ученик находит нужную ему группу слов, а в ней – то слово, которое выражает его мысль. Эта процедура в корне отличается от перевода как способа семан-

тизации: ученик производит в сознании функциональное замещение родного слова, выражающего какое-то значение, иноязычным словом, которое связывается со значением, вытесняя родное слово. Родное слово служит здесь лишь мостиком, или, если так можно сказать, «значениеносителем» иностранного слова.

Важно отметить, что с первого ознакомления с новыми словами ученики используют их для самостоятельного оформления своих мыслей.

Покажем пример ФСТ-1а и ФСТ-1б и работу с ними. Они предъявляются учащимся после просмотра фильма «Сколько стоит дружба?», в котором один из друзей – Игорь – совершил меркантильно-безнравственный поступок по отношению к своему товарищу Саше.

Сколько стоит дружба?

Приближался день рождения Игоря, и Саша стал думать, какой подарок преподнести своему другу, чтобы обрадовать его. Он решил посоветоваться с отцом.

– Самый лучший подарок тот, – сказал отец, – который ты сделаешь своими руками.

И отец подсказал Саше, что нужно сделать. Саша взял лист плотной бумаги, клей и ножницы. Покопался в семейном альбоме, нашёл несколько фотографий, где они с Игорем то на футбольном поле, то на рыбалке, то около школы, и приклеил их к листу бумаги. Каждая фотография сопровождалась весёлым рисунком и смешной подписью.

Когда всё было готово, он свернул лист в трубочку, скрепил самодельной печатью и положил его на стол. Отец радовался, наблюдая за сыном. В назначенный день и время Саша со своим подарком и букетиком цветов, который ему вручила мама перед уходом, стоял у двери квартиры, где жил Игорь.

Только он хотел позвонить, как дверь неожиданно

отворилась и на пороге появился сам Игорь. Весёлый и счастливый именинник обхватил Сашу за плечи и потащил в коридор. Из комнаты доносились звуки музыки и смех ребят. Игорь был очень нарядный.

Он взял свиток, и Саша ясно увидел, как вытянулось от огорчения лицо именинника. Небрежно сломав печать, Игорь развернул бумагу и стал рассматривать фотографии и читать подписи. Но видно было, что он не читает, а только делает вид ради приличия, и мысли его заняты совсем другим. Он так и ни разу не улыбнулся и прошёл в комнату. То ли пригласил Сашу, то ли нет – было непонятно.

Саша вошёл в комнату, где стоял празднично накрытый стол. Вокруг стола сидели весёлые ребята, громко разговаривали, с ухмылкой поглядывали на него. От этих взглядов Саша смутился и посмотрел на Игоря. Его лицо было безразличным. Он даже старался не замечать щупленького Сашу. Саша осмотрел комнату и увидел на диване груду разноцветных пакетов и коробок, купленных в магазине. Это были подарки ребят. Конечно, своей пестротой и красивыми этикетками они очень отличались от Сашиного подарка, который был заброшен в самый угол дивана.

Саше почему-то стало очень стыдно. Не перед Игорем, а перед всеми ребятами и особенно перед девчонками. Он прошёл к столу и сел на самый краешек стула. Ребята что-то крутили на магнитофоне и о чём-то спорили, перебивая друг друга. Прерванное торжество продолжалось, только никто не обращал внимания на Сашу.

Он взглянул на стол, на котором стоял торт, горячий чай, конфеты; на увлечённых ребят; на смеющихся девочек и на чужого Игоря, и вдруг чувство горечи подступило к нему и слёзы едва не выкатились из глаз. Он тихо поднялся со стула и вышел из комнаты.

ФСТ-1а

Как поступил Игорь?	....	Бескорыстно?	Предал..?
Каким другом он оказался?	....	Настоящим?	Надежным?
Почему Саша сделал такой подарок?	....	Не было денег?	Не нашёл подарка?
Почему они дружили?	....	Уважали друг друга?	Жили вместе?
Что будет потом?	....	Они поссорятся?	Они помирятся?

Примечание 1: вторая графа заполняется словами родного языка, соответствующими новым словам иностранного языка.

ФСТ-1а (продолжение)

Поддержал..?	Понял..?	Обидел..?
Внимательным?	Добрым?	Плохим?
Хотел сделать приятное?	Хотел поступить оригинально?	Не учёл интересы?
Учились вместе?	Помогали друг другу?	Не думали об этом?
... посочувствует?	... поверит?	... простит?

Примечание 2: обе части таблицы располагаются слитно на одном листе бумаги.

ФСТ-1б

Друг должен быть...	....	внимательным?	справедливым?
Дружат, чтобы...	....	иметь поддержку?	вместе проводить время?
Никогда нельзя...	....	предавать?	подводить?
Самое важное в дружбе – это...	....	уважать друг друга?	доверять друг другу?
Хорошо, когда...	....	интересы совпадают?	волнует одно и то же?

Примечание 1: обе части таблицы располагаются слитно на одном листе бумаги.

ФСТ-1б (продолжение)

честным?	откровенным?	добрым?
помогать друг другу?	заботиться друг о друге?	выручать друг друга?
ссориться?	обижать?	завидовать?
быть надёжным?	говорить правду?	сочувствовать?
понимают друг друга?	надеются друг на друга?	уступают друг другу?

Экспозиция: «Я думаю, что у каждого из вас есть друг. Если нет, то вы наверняка хотите его иметь. Ведь друзья – это огромное богатство. Правда, смотря какие... Друзья тоже бывают разные. Вот посмотрите сейчас эпизод из жизни двух друзей, Саши и Игоря, и скажите, что выдумаете об этом».

После просмотра фильма учитель задаёт первый вопрос (см. ФСТ-1а): «Так как же поступил Игорь?» – и включает магнитофон, где каждое слово звучит с вопросительной интонацией и с интервалом в несколько секунд, чтобы ученик успел услышать, как звучит новое слово, и произнести его. Если услышанное слово соответствует отношению ученика, он вполголоса отвечает: «Да, бескорыстно» или «Да, предал»; если не соответствует, то: «Нет, не бескорыстно», «Нет, не предал» и т.д. Поскольку слова родного языка расположены во второй колонке, а соответствующие им русские слова (благодаря лесенке находятся на одном с ними уровне, быстро найти необходимое слово не составляет труда. Так прорабатываются все горизонтали.

Затем учитель говорит: «Как вы думаете, настоящие ли друзья Саша и Игорь? Каким должен быть настоящий друг?» На доске или экране появляются дополнительные опоры:

Ваше мнение?

... сказал, что ...	*Я согласен ...*
... думает, что ...	*Я не могу согласиться ...*
... считает, что ...	*По моему мнению, ...*
... прав.	*Я тоже считаю, что ...*
... ошибается.	*Мне кажется, что ...*
... по мнению ...	*Я сомневаюсь, что ...*

Проводится аналогичная работа с той только разницей, что учащиеся реагируют вслух и индивидуально, расширяя свои реакции за счет опор, например:

Учитель: *«Лена сказала, что Игорь предал Сашу, да? А как ты думаешь?»*

Ученик: *«Да, Лена сказала, что Игорь предал Сашу. Я согласен с ней. (Я тоже считаю, что он предал Сашу), (Я не могу согласиться, что он предал Сашу)»* и т.п.

Возможен вариант беседы в режиме «ученик – ученик»:

– По моему мнению, Игорь обидел Сашу.

– А я сомневаюсь, что он хотел его обидеть. И т.п.

Работа с ФСТ-1б в принципе проводится так же: на первой стадии – «диалог» с магнитофоном; на второй – учащиеся кратко высказывают (письменно или устно) своё мнение о том, каким должен быть друг, используя в качестве начала фраз высказывания из первой колонки и дополняя их соответствующими репликами:

– По-моему, друг должен быть честным и добрым. Ведь дружат, чтобы помогать друг другу. Я считаю, что никогда нельзя предавать. Самое важное в дружбе – это быть надёжным. Конечно, хорошо, когда друзья понимают друг друга.

В двух таблицах ФСТ-1а и ФСТ-1б усваивается не менее 50 слов. Заметим, что в работе с ФСТ-1а и 1б используются **условно**-речевые упражнения.

ФСТ-2

Пример данного вида опор показан на с. 274-275.

Как видно, таблица составлена на основе того же фильма-эпизода «Сколько стоит дружба?» В ней используются в основном слова и выражения из ФСТ-1а и ФСТ-1б, хотя возможно и расширение лексического запаса по проблеме за счёт усложняющихся задач.

Колонки 1-4 посвящены четырём главным событиям фильма-эпизода, поэтому слова, данные по вертикали, подобраны для того, чтобы выразить именно то, что связано с этими событиями. По горизонталям слова расположены также не случайно. В первой колонке «Ваше мнение» указаны пять основных типов высказывания

ФСТ-2

	1	2	3
Ваше мнение	**Саша не пожалел времени, приготовил хороший подарок**	**Игорь не оценил подарка**	**Гости остались в стороне**
СООБЩИТЕ Для него ... Он ... Так что ... Правда, ... Все у него ... Скорее всего ...	Приближался день рождения Лучший ... Единственный... Помнил о ... Поздравил ...	Ценный подарок Обиделся Огорчился Предал ...	Школьные друзья Старые... Новые ... Близкие ... Слушали музыку Веселились Поздравили
ОДОБРИТЕ Всё время ... Никогда ... Даже ... Ведь он ... Наверняка ... Потому что ...	Сделать приятное Фотографии о ... Ценит дружбу С юмором Заботливый	Умный Красивый Сильный Не хотел огорчать Другие интересы	Вели себя хорошо Не вмешивались Хорошо воспитаны Согласны с ...
ОБЪЯСНИТЕ Я думаю, ... Его подарок ... Он просто ... Он не ... По-моему, ... Вот он и ...	Семейная традиция Не было денег Не нашел ... Поступил оригинально	Не был другом Не понял Поступил честно Стыдно перед ...	Равнодушие Не хотели ссориться Не поняли Берегли дружбу
ОПРОВЕРГНИТЕ Вы сказали ... Я ... Можно иметь и не ... Сколько всяких... Ведь ...	Пожалел денег Поленился Другие гости ... Понимать друг друга	Надеялся на друга Ожидал другого	Сочувствовали Обсуждали Не хотели нарушать веселья
УБЕДИТЕ Нужно ... Конечно, ... Но ... Друг ... Итак. ...	Быть внимательным Относиться бескорыстно Гордиться дружбой Не виноват	Сочувствовать Уступать друг другу Высокомерный Равнодушный Плохо воспитан	Тоже предали Гордились своими подарками Смеялись над ... Не вступились Обидели

ФСТ-2 (продолжение)

4	5	6
Саша ушёл с дня рождения	**Лучше вообще не иметь друга, чем иметь плохого**	**Такой друг...**
Верил ... Мнение друга Старался Бескорыстно	Если рядом с тобой чужой, ты его не брани – гони!	Не понимает Не поддерживает, когда трудно, Не доверяет Ненадежный Невнимательный Обижает
Гордый Честный Искренний Поступил правильно	Друг познается в беде, ... в радости	Сочувствует Заботится Выручает Бескорыстный Не радуется Обижается Завидует
Стыдно за друга, за подарок Обиделся на... скромный Скучный	И не друг, и не враг, а так Если сразу не разберёшь, плох он или хорош.	Равнодушный, Хитрый Неоткровенный Добрый Расчётливый Когда нужно
Не поддержали Не вступились Горько Обидно Сам виноват Уладить	Старый друг лучше новых двух. Любой друг пригодится	Потерять друга Найти Товарищ Приятель Сосед Одноклассник Одному скучно
Понимать друг друга Не понравился Дружба дороже Оказался ...	Ценнее дружбы нет ничего. Не имей сто рублей, а имей сто друзей.	Гордиться дружбой Вместе с другом Защитит Позвонит Поговорит Не ссориться, а мириться

(сообщение, объяснение, одобрение, осуждение, убеждение), из которых учащийся выберет тот тип, который соответствует его речевой задаче. Важно при этом, что к каждой речевой задаче даны **логико-синтаксические схемы** – начала фраз, предполагающие и облегчающие формулировку единого, целостного высказывания.

В колонке 5 содержатся уже смысловые опоры, не подсказывающие ни конкретных слов, ни конкретного содержания предполагаемых высказываний. В работе с ФСТ-2 используются **речевые** упражнения первого уровня, т.е. такие, в которых данные таблицы служат опорами. Кроме вербальных опор могут быть использованы и иллюстративные.

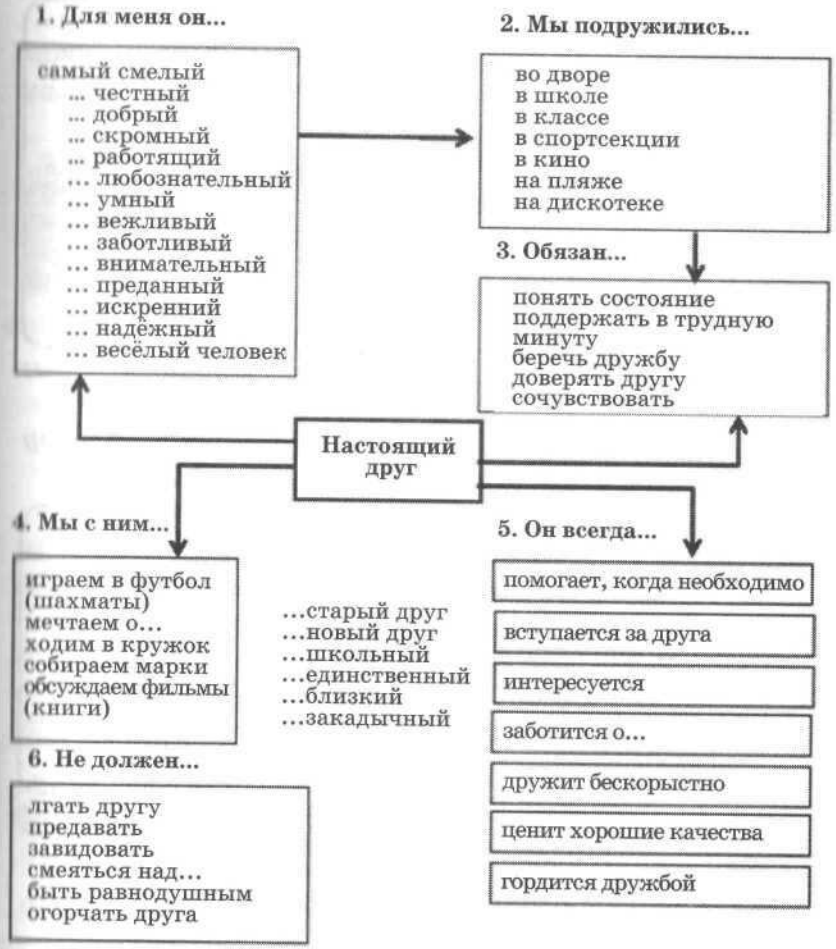
13) Лексико-грамматические таблицы (ЛГТ)

Представим пример ЛГТ из цикла уроков, посвящённых теме дружбы (см. с. 277).

Данная таблица не случайно называется лексико-грамматической. С одной стороны, эта таблица лексическая, так как в ней подобраны и специально сгруппированы слова, раскрывающие какое-либо понятие, в данном случае «настоящий друг». Оперируя этими словами для выражения своего мнения, учащийся совершенствует лексические навыки. Но эта таблица и грамматическая. Легко заметить, что в каждой из групп слов наблюдается структурная однотипность: *самый смелый, самый честный* и т.п. – превосходная степень прилагательного; *во дворе, в школе* и т.п. – предлоги с существительными; *понять состояние, беречь дружбу* и т.п. – инфинитивные обороты и т.т. Оперируя необходимыми словами, учащийся непроизвольно овладевает грамматическими формами.

Несколько примерных заданий к ЛГТ.

1. В газетах часто есть рубрика «Ищу друга». Напишите, какого друга вы хотели бы иметь.



2. Если вашим родителям не нравится ваш друг, как бы вы их убедили, что он настоящий?

3. Какого друга вы бы не хотели иметь?

4. Посмотрите на эти снимки и скажите: это настоящие друзья? Обоснуйте своё мнение.

5. Прочитайте стихотворение и объясните, почему у мальчика нет такого друга, о каком он мечтает.

Мне бы друга...

Мне бы друга!
Да такого,
Чтоб меня не предавал,
Чтоб подсказывал толково,
Чтобы списывать давал...
Чтобы сильным был и ловким,
За меня горой стоял –
Он тогда бы задал Вовке
И Андрюшке наподдал!

С другом было бы прекрасно,
Если б был он здоровяк –
Чтоб в походе безотказно
За меня таскал рюкзак.
Я б ни в жизнь такого друга
На других не променял!
Мне бы друга...
Что-то туго
С этим делом у меня.

(А. Шлыгин)

6. *Докажите справедливость русской пословицы: «Хочешь друга – будь им».*

7. *Прочитайте стихотворение и объясните, почему герой этого стихотворения разочаровался в друге.*

Друг

Друг напомнил мне вчера,
Сколько сделал мне добра:
Карандаш мне дал однажды
(Я в тот день забыл пенал),
В стенгазете, чуть не в каждой,
Он меня упоминал.
Я упал и весь промок,
Он мне высохнуть помог.
Он для милого дружка
Не жалел и пирожка.
Откусить мне дал когда-то,
А теперь поставил в счёт.
Не влечёт меня, ребята,
Что-то к другу. Не влечёт.

(А. Барто)

8. *Как вы думаете, стоит ли герою стихотворения продолжать дружбу со своим другом? Познакомьтесь с мнениями ребят и скажите, с кем их них вы согласны. Обоснуйте свой ответ.*

– С человеком, который всё время напоминает другу, что он для него сделал хорошего, дружить не стоит. Дружба должна быть бескорыстной. Если он этого не понимает, надо прекратить с ним все отношения.

– Мне кажется, что нельзя прекращать дружбу толь-ко из-за того, что друг в чём-то не прав. Надо объяс-нить ему его ошибку и помочь стать лучше. А иначе какая же это дружба?!

9. *Рассмотрите обложки книг. Что вы можете сказать о героях каждой книги? Какие они? Можно ли их назвать настоящими друзьями?*

10. *Почему о настоящих друзьях говорят: «их водой не разольёшь», «неразлучные друзья»? О ком из ваших одноклассников можно так сказать? Почему?*

11. *Наверное, вы часто приглашаете друзей к себе домой. Рассмотрите рисунки и скажите, вы так же проводите время с другом (подругой), когда он (она) приходит к вам в гости?*

12. Опровергните или подтвердите пословицы: «С кем поведёшься, от того и наберёшься», «Скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты». А какие ещё пословицы о дружбе вы знаете?

14) Функциональные схемы диалога (ФСД)

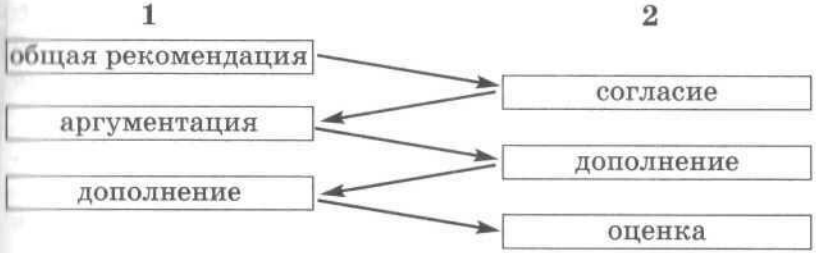
Для того чтобы условно-речевые упражнения, направленные прежде всего на формирование навыков, были одновременно начальными упражнениями в диалогическом общении, необходимо, во-первых, при выполнении таких упражнений учесть основные качества диалогического общения и, во-вторых, исходя из необходимости развивать эти качества, конкретизировать характер сопутствующих задач для различных видов условно-речевых упражнений. Одним из эффективных видов опор, которые хотелось бы рекомендовать учителю для овладения диалогической формой общения, являются функциональные схемы диалога.

Когда перед говорящим возникает какая-либо речевая задача (цель), он обдумывает, как, каким путём эта цель может быть достигнута, т.е. обдумывает тактическую линию своего речевого поведения. Так, например, для реализации стратегической задачи – **доказать**, что поступки Н. недопустимы, надо **объяснить**, как понимаются слова «честный человек», **сравнить** Н. с другим, кого считают честным, **объяснить**, почему поступки Н. недостойны, **поинтересоваться**, что думает по этому поводу собеседник, **предложить** ему оценить поступки Н., возможно, **уточнить** что-то и т.д. Все эти промежуточные задачи являются как бы «кирпичиками» в общем построении доказательства. Количество их и качество зависят от мыслительных и речевых возможностей человека, но не в меньшей степени и от его обученности общаться, осуществлять тактику общения.

Одним из средств развития тактики общения и служат функциональные схемы диалога. Они представляют

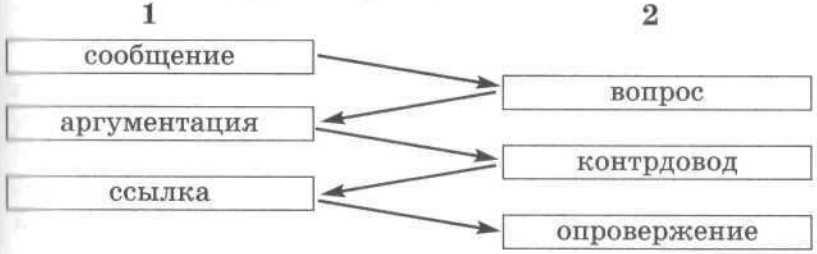
собой названия речевых функций (задач), расположенных для каждого из собеседников в предположительно необходимой последовательности. Вот примеры:

а) оба партнёра получают общую задачу: «Докажите, что книгу... стоит прочесть»;



б) задачи партнёров разные: I – «Объясни, почему ты не занимаешься зимним спортом», II – «Убеди своего товарища в том, что зимним спортом заниматься стоит».

Возможны и другие варианты:



в) детерминирована тактика лишь одного партнёра, другой находит её самостоятельно;

г) тактика задана не жёстко, как в указанных примерах, а намечены лишь отдельные задачи (функции);

д) собеседники сами выбирают себе стратегию общения, например, в задании: «Как вы относитесь к экранизации книги...?», при этом тактика может быть задана, а может и отсутствовать;

е) второй партнёр не знаком с тактикой первого и наоборот.

Приведённые каркасы диалогического общения назы-

ваются **функциональными схемами диалога**. Содержащиеся в них опоры в виде речевых функций помогают говорящему только в тактическом плане, психологически. На первых порах можно подписывать под прямоугольниками и клише, и отдельные слова.

Функциональные схемы могут быть даны на карточках или проецироваться на экран. Названия функций следует давать на изучаемом языке, постепенно знакомя с ними учащихся.

Когда функциональные схемы применяются впервые, нужно проделать следующую работу:

а) прочесть диалог (лучше – прослушать фонограмму с опорой на текст);

б) выяснить путём вопросов, какую функцию выполняет каждая реплика;

в) составить по функциям схему диалога;

г) воспроизвести по схеме диалог;

д) изменить ситуацию и показать, как изменится тактика говорящего;

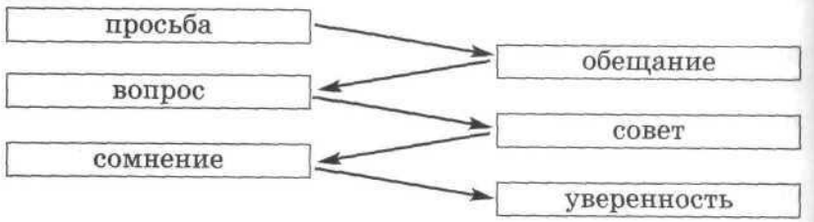
е) высказаться по изменённой схеме.

Такой комплекс достаточно провести несколько раз, чтобы учащиеся поняли суть того, чему необходимо научиться.

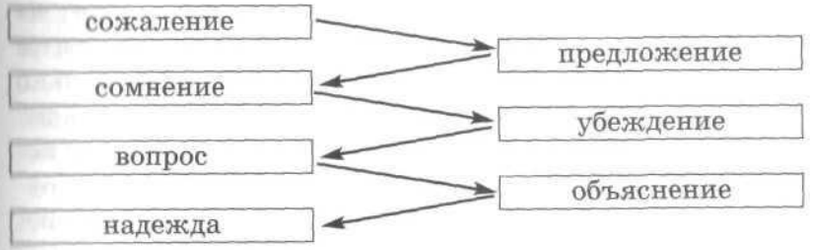
Приведём пример вариативности функциональной схемы диалога.

1	2
«Слабый ученик обращается к хорошему за помощью»	«Хороший ученик готов помочь ему»

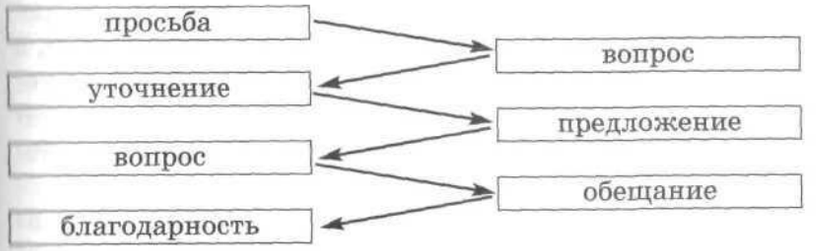
а)



б)



в)



По мере продвижения по ступеням учения увеличивается размер диалога, усложняются тактики общения, упрощаются опоры.

Когда функциональные опоры применяются впервые, нужно проделать следующую работу:

а) прочесть диалог (лучше – прослушать фонограмму с опорой на текст);

б) выяснить путём вопросов, какую функцию выполняет каждая реплика;

в) составить по функциям модель диалога;

г) воспроизвести по модели диалог;

д) изменить ситуацию и показать, как изменится тактика говорящего;

е) высказаться по изменённой схеме.

С этими опорами и некоторыми другими читатель встретится в следующей главе: опоры будут использоваться в планах уроков.

Памятки как инструмент управления

Успех в овладении иностранным языком зависит не только от желания и способностей ученика, но во многом и от его умения учиться. В школе закладывается только основа практического владения иностранным языком. Для того, чтобы ученик после окончания школы мог использовать иностранный язык в качестве средства удовлетворения его профессиональных или личных интересов, его ещё в школе надо научить **рациональным приёмам самостоятельной работы над языком.**

Более 96% родителей высказали мнение о том, что ребенку было бы легче овладевать иностранным языком, а им следить и оказывать необходимую помощь при подготовке домашних заданий, если бы в учебниках содержались памятки по рациональному выполнению различных заданий.

Итак, что такое памятка? Это вербальная модель приёма учебной деятельности, т.е. словесное описание того, зачем, почему и как выполнять и проверять какое-либо учебное задание (упражнение).

Для того, чтобы правильно организовать работу с памятками, нужно хорошо знать: **назначение** каждой памятки, **где**, **когда** и **как** её использовать.

Все памятки можно условно разделить на две большие группы. Памятки первой группы предназначены для того, чтобы научить учеников рационально выполнять учебную деятельность, совершаемую **на уроке под руководством учителя.** Цель второй группы памяток – научить учеников работать над языком **самостоятельно дома.** Памятки первой группы, как правило, впервые предъявляются ученикам в классе, с памятками второй группы они с целью экономии времени урока знакомятся дома. От того, к какой группе относится памятка и где она впервые предъявляется, зависит и то, **как** организуется работа.

Возможны два варианта организации работы с памятками.

Вариант I. Памятка впервые предъявляется и преимущественно усваивается на уроке. В этом случае работу рекомендуется организовывать следующим образом:

1. Ученики под руководством учителя знакомятся с содержанием памятки непосредственно перед выполнением нового учебного задания (упражнения).

2. Убедившись, что все ученики правильно поняли содержание памятки, учитель приступает к проведению первого упражнения. При этом организация работы может контролироваться вопросами типа: «Саша, скажи, что нужно делать сейчас?... А сейчас?»

3. В дальнейшем учитель внимательно следит за тем, все ли учащиеся выполняют упражнения данного типа в строгом соответствии с памяткой. При необходимости он может попросить учеников вспомнить соответствующий пункт памятки. Обращение к памятке прекращается только тогда, когда учитель убедится, что все ученики овладели формируемым приёмом учебной деятельности.

Вариант II. С памяткой ученики впервые знакомятся и работают дома.

Успех в данном случае во многом будет зависеть от того, насколько правильно сумеют ученики организовать работу над памяткой самостоятельно. Поэтому учитель в качестве помощи может предложить ученикам инструкцию по работе с памятками дома.

Инструкция «Один на один с памяткой»

Не всегда на уроке у учителя найдётся время познакомить тебя с содержанием очередной памятки. Со многими из них ты впервые встретишься дома. От того, насколько правильно ты научишься работать с памяткой самостоятельно, зависит не только успешное выполнение домашнего задания, но и бюджет твоего свободного времени.

С памяткой самостоятельно работать лучше так:

1. Прочти внимательно название памятки и подумай, почему она так озаглавлена. В названии – суть памятки.

2. Изучи внимательно содержание памятки.

3. Ответь на вопрос «Всё ли я делаю так, как советует памятка?»

4. Если ты что-то делаешь по-другому или в иной последовательности, подумай, почему лучше делать так, как говорится в памятке. (В случае затруднения или возникших сомнений обратись за разъяснением к учителю.)

5. Теперь постарайся выполнить задание так, как советует памятка. Для этого прочитай пункт 1, проговори его про себя и выполни его. Это будет первый шаг. Обратись ко второму пункту памятки и выполни все указанные действия. И так шаг за шагом.

6. После выполнения упражнения обратись к памятке ещё раз и проверь себя, хорошо ли ты усвоил её содержание. Не пренебрегай этим последним советом: в следующий раз при выполнении подобного упражнения памятки может не оказаться под рукой. Кроме того, помни, что на следующем уроке учитель обязательно проверит, насколько хорошо ты знаешь памятку.

Как отмечалось раньше, знание памятки ещё не означает сформированности приёма. Овладение приёмом происходит в процессе неоднократного выполнения упражнения. При этом очень важно, чтобы ученик с самого первого раза осваивал правильный и наиболее рациональный способ выполнения упражнения или задания. Правильная программа овладения обеспечивается, с одной стороны, знанием памятки, а с другой – постоянным контролем со стороны учителя. При отсутствии должного контроля учителя за процессом формирования соответствующего приёма учебной деятельности резко снижается эффективность работы с памятками. Поэтому необходимо несколько подробнее остановиться на **способах** контроля за процессом формирования приёмов учебной деятельности.

Способ 1. **Беседа.**

Чаще всего используется для того, чтобы выяснить, кто и как выполнял домашнее задание (или определённую его часть).

Учитель просит учеников рассказать, в какой последовательности они выполняли задание. При подведении итогов всему классу объявляются результаты: «Саша хорошо усвоил содержание памятки, задание выполнял, руководствуясь её советами (предписаниями), поэтому он выполнил упражнение без ошибок»; «Коля пренебрёг советами памятки, выполнял задание не в той последовательности, в которой следовало бы. В итоге он затратил на упражнение больше времени, а результат у него хуже».

Способ 2. **Словесный отчет.**

Используется чаще всего тогда, когда важно определить, как, в какой последовательности ученик выполняет то или иное задание. По самоотчету можно судить о полноте и глубине осознания способа выполнения учебного задания. Однако необходимо принимать во внимание возрастные особенности учащихся. Следует учитывать, что в младшем подростковом возрасте способность к самонаблюдению, особенно при выполнении сложных внутренних (в том числе мыслительных) действий, не развита настолько, чтобы ученик мог всегда справиться с подобного рода заданием полностью. Поэтому следует использовать облегчённые формы самоотчёта.

Форма 1. Напиши, что делаешь ты, когда учитель учит тебя произносить новый звук.

Учитель	*Ты*
1. Произносит звук в словах, затем отдельно.	1.
2. Объясняет, как должны работать органы речи при произнесении звука.	2.
3. Просит поупражняться в произношении нового звука.	3.

Напиши, что должен делать ты при выполнении упражнений, помеченных значком, обозначающим слушание.

Диктор	*Ты*
1. Произносит реплику.	1.
2. Делает паузу.	2.
3. Произносит сказанное вторично или твою предполагаемую реплику.	3.
4. Делает паузу.	4.

Форма 2. Как нужно записывать английские слова и запоминать их написание?

Выбери из предложенных вариантов тот, который соответствует твоему способу.

I. *1. Читаю слово вслух.*
2. Называю его по буквам, обращаю внимание на особенности его написания.
3. Закрываю глаза и мысленно пишу слово.
4. Записываю его сразу по памяти в тетрадь.

II. *1. Читаю слово вслух, обращая внимание на правила чтения, по которым оно читается.*
2. Называю его по буквам, обращая внимание на характерные особенности его написания.
3. Закрываю глаза и пробую мысленно написать это слово.
4. Сравниваю написанное мысленно с напечатанным в учебнике образцом.

5. Записываю по памяти в тетрадь.
6. Ещё раз сверяю написанное слово с образцом.

III. *1. Читаю слово вслух.*
2. Называю его по буквам.
3. Списываю каждую букву слова в тетрадь.
4. Сверяю написанное слово с образцом учебника.

Форма 3. Как ты записывал и запоминал написание слова chair, выполняя упражнение ... с. ...?

Вычеркни действия, которые ты не совершал, остальные расставь в том порядке, в каком ты их выполнял.

( ) – *Сравнил написанное мысленно слово с образцом в учебнике.*
( ) – *Списал отделано каждую букву слова в тетрадь.*
( ) – *Закрыл глаза и попробовал мысленно написать это слово.*
( ) – *Прочитал это слово вслух, вспомнил, как читается сочетание букв ch.*
( ) – *Написал слово по памяти в тетрадь (не глядя в учебник).*
( ) – *Назвал это слово по буквам, обратил внимание на то, что звукосочетание [еэ] передаётся в этом слове с помощью сочетания букв air. Запомнил это.*

Использование приведённых форм самоотчёта позволяет сократить время контроля на уроке до минимума. Варианты для выбора правильного способа выполнения упражнения могут ‘быть заранее написаны учителем на переносной доске или показаны через проектор.

Способ 3. **Наблюдение.**

Этот способ контроля не требует специальных пояснений. Напомним лишь, что наблюдение может носить и скрытый характер. Так например, для того, чтобы выяснить, насколько хорошо ученики научились работать с

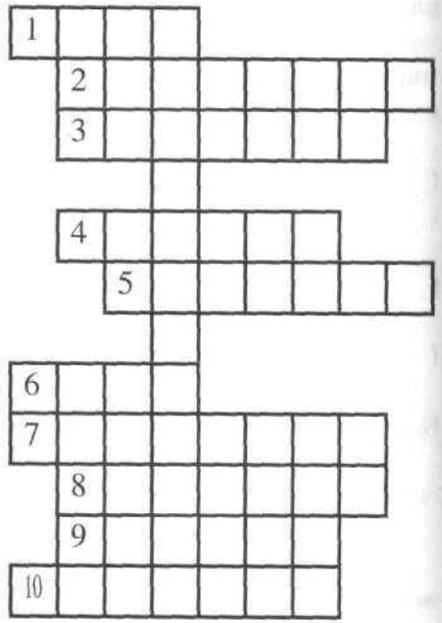
русско-английским и англо-русским словарями, им можно предложить задание в виде соревнования «Кто быстрее отгадает кроссворд или расшифрует чайнворд, используя словарь». Приведём образцы некоторых кроссвордов и чайнвордов.

1. Отгадай ключевое слово кроссворда, используя англо-русский словарь.

По горизонтали:

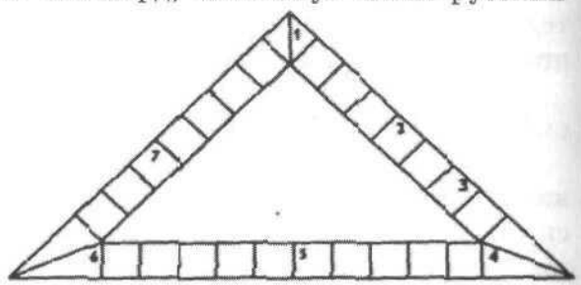
1. snore,
2. garrison,
3. leopard,
4. lilac,
5. customhouse,
6. liar,
7. bachelor,
8. ditty,
9. guitar,
10. velveteen.

По вертикали:



2. Расшифруй чайнворд, используя англо-русский словарь.

1. liqueur,
2. horn,
3. hymn,
4. muteness,
5. apricot,
6. octopus,
7. playgoer



Наблюдая за соревнованием ребят, можно получить представление о том, насколько верно они работают со словарями, следуют ли предписаниям памятки, какие наиболее типичные ошибки совершают и т.д., т.е. определить, кто и в какой степени овладел данным приёмом учебной деятельности.

В работе с памятками идеальным представляется вариант, когда они даны в учебнике или изданы отдельной брошюрой для каждого класса. В этом случае учителю остаётся только правильно организовать работу с памятками.

Однако и в том случае, когда у учеников нет буклетов с памятками, тоже можно найти выход из положения. Памятки можно предъявлять ученикам на переносной доске или через пректор. Можно также организовать сменный стенд «Умей изучать иностранный язык». На нём по очереди вывешиваются те памятки, которые необходимы ученикам в данный момент работы над языком. Отдельные, наиболее важные памятки могут быть написаны на плакатах и постоянно висеть в классе.

Возможен и такой вариант, когда учитель советует своим ученикам завести специальную тетрадь для памяток. Тогда накануне соответствующего урока (а иногда и после него) ученики дома переписывают памятку в свою тетрадь. Можно посоветовать ученикам повесить некоторые памятки дома над своим рабочим местом, чтобы они постоянно напоминали о правильной организации работы над языком.

К работе с памятками можно и обязательно нужно привлечь и «союзников» – родителей детей. Для этого нужно на одном из собраний познакомить родителей с памятками и рассказать, как следует организовать работу детей с памятками дома.

А теперь несколько образцов памяток.

ВСЛЕД ЗА ДИКТОРОМ

(памятка-алгоритм)

Вы, наверное, заметили, что в учебнике много упражнений, помеченных знаком *. Это упражнения, в которых диктор показывает образец высказывания. Как им воспользоваться?

Посмотрите на следующую схему работы. Диктор делает четыре «шага», сделайте вслед за ним свои «шаги».

ДИКТОР:	ВЫ:
(1) произносит вопрос, ответ, любую реплику;	(1) слушаете высказывание диктора, обращаете внимание на то, что нужно усвоить, и запоминаете это;
(2) делает паузу;	(2) повторяйте за диктором, отвечаете, реагируете и т. п. в зависимости от задания;
(3) произносит сказанное вторично или вашу предполагаемую реплику;	(3) сверяете сказанное Вами с образцом;
(4) делает паузу;	(4) повторяете правильный ответ;

ЕСЛИ СПРАШИВАЮТ НЕ ВАС...

(памятка-инструкция)

...Не отключайтесь от работы. Почему?

Перед Вами цель – научиться общаться на иностранном языке. Можно ли достичь её, если на уроке Вы будете говорить на иностранном языке только две-три минуты – тогда, когда спрашивает учитель? Нет, конечно.

И всё-таки не огорчайтесь! Выход есть! Вот он:

1) *представьте*, что вопросы учителя (любого ученика), ответы, любая фраза, сказанная на уроке, относятся к Вам лично;

2) *подумайте*, как бы прореагировали на сказанное Вы сами. Не повторяйте бездумно!

3) *скажите* это (или повторите за говорящим) шёпотом (одними губами), чтобы никому не мешать;

4) *отдохните* две-три минуты, если устанете или надоест это занятие. Но потом обязательно продолжите его.

Так Вы сможете тренироваться в общении весь урок! Главное, не отступайте, и успех придёт!

И СНОВА КАРТИНКА...

(памятка-совет)

Но уже не простая, где изображён человек и предмет. На этих картинках может быть показана деятельность людей, какой-то сюжет и т.п.

Описать такую картинку, конечно, труднее, но и интереснее. Как это сделать? Покажем на примере картинки «Зима».

1. Если Вы скажете, что:
   - здесь изображена зима, двор, каток, горка;
   - во дворе много детей;
   - дети катаются на санках, коньках, лыжах, играют в снежки и т.д., т.е., если Вы расскажете только то, что изображено на картинке, считайте, что Вы справились с заданием *удовлетворительно*.

2. Если хотите ответить на «*хорошо*», то пофантазируйте немного и скажите:
   - какие здесь дети;
   - они здесь одни или с родителями;
   - друзья это или просто знакомые;
   - как они проводят свои каникулы;
   - нравится ли им зима и т.п.

3. А если Вы ко всему этому ещё и добавите несколько фраз о том,
   - как Вы любите проводить время во дворе зимой, чем занимаетесь;
   - как проводили время прошлой зимой;
   - что было интересного и т.п., то считайте, что справились с заданием на «*отлично*»!

Заметьте, эти советы подходят для любой картинки подобного рода.

СОБЛЮДАЙТЕ РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ!

(памятка-совет)

- БУДЬТЕ → доброжелательны, внимательны, тактичны по отношению к собеседнику;
- БУДЬТЕ → вежливы в разговоре со взрослыми и сверстниками.
- НЕ → перебивайте собеседника;
- НЕ → отнимайте у него время пустыми разговорами;
- НЕ → употребляйте грубых слов и слов, засоряющих речь.
- ИСПОЛЬЗУЙТЕ → этикетные слова в зависимости от ситуации общения.
- ГОВОРИТЕ → ясно, чётко, кратко;
- ГОВОРИТЕ → с соблюдением норм литературного языка.
- ВЫБИРАЙТЕ → интонацию в соответствии с целью своего высказывания.
- ПОМНИТЕ: → от вашего речевого поведения зависит впечатление, которое вы производите на окружающих.

КАК НАУЧИТЬСЯ ВЫСТУПАТЬ ПЕРЕД ПУБЛИКОЙ
(памятка-совет)

«Мы не можем говорить без сомнений
и без страха, если нам нечего сказать»
(А. Линкольн)

Вам в жизни часто придётся выступать перед публикой, особенно если вы хотите стать журналистом, учителем, переводчиком, экскурсоводом...

Надо как можно раньше начинать выступать перед публикой, например, в классе. Вот несколько советов. Сначала победите в себе страх. Страх вытекает из незнания – поэтому...

1. Сначала хорошо подумайте, о чём вы будете говорить, и говорите о том, что интересует ваших слушателей.
2. Напишите план выступления, цитаты, подготовьте иллюстрации.
3. Сразу же расскажите, о чём будет ваше выступление – тогда вас будет легче и интереснее слушать.
4. Очень важна первая фраза – она сразу должна заинтересовать слушателей.
5. О главном расскажите подробно, понятно. Но не увлекайтесь деталями!
6. Цитаты, афоризмы, пословицы украшают речь, но их не должно быть слишком много.
7. Подумайте, как вы закончите выступление, потому что важна не только первая, но и последняя фраза!
8. Будьте точны со временем! Нельзя говорить больше, чем вам предложили – это невежливо по отношению к публике и к другим докладчикам.

А есть ещё памятки-рекомендации – и советующие, и инструктирующие, и показывающие, как лучше справиться с той или иной речевой задачей. Вот одна из таких памяток:

КАК ОКАЗАТЬ «РЕЧЕВУЮ ПОДДЕРЖКУ» СОБЕСЕДНИКУ

В разговоре очень важно показать своему собеседнику, что вы слушаете его внимательно, с интересом. Для этого в языке есть специальные слова и способы:

– уточняющие вопросы: Вы говорите, что...? Я правильно понял(а), что ... ? Вы считаете, что... *С этих вопросов надо начинать, если вы не согласны и хотите возразить.*	**– «речевая поддержка» в виде слов:** Так, ага, угу, понятно. *Можно и просто кивать головой, глядя на собеседника.*
– свою заинтересованность вы можете показать с помощью слов: Интересно! Очень интересно! Как интересно!	*– Такие слова-оценки, как:* Точно. Удачно. Правильно. Оригинально. – *приятны собеседнику, т.к. служат знаком уважения к нему.*

§ 4. Установка как средство управления[1]

Часто на уроках можно услышать задания типа: «Разыграйте диалог!», «Расспросите своего товарища о...», «Расскажите о...», «Прочитайте текст» и т.п. подобные задания хотя и нацеливают учащихся на выполнение каких-либо учебных действий, однако, представляют собой лишь стимул к решению учебной задачи. Выполнение этих заданий, как правило, не мотивировано, не окрашено личностным смыслом, эмоциональная сфера и сфера речемышления учащихся практически не задействованы.

Почему же так живучи подобные задания? Причин тому достаточно много. Основными, по нашему мнению, являются следующие. Во-первых, речевое общение на уроке рассматривается учителями как процесс императивного воздействия на учащихся (сделай, составь, объясни, сравни и т.д.), что противоречит характеру реального процесса взаимодействия между людьми. Представьте себе, что ваше общение с коллегами или членами семьи будет сведено к приказаниям и инструкциям.

[1] Материал данного параграфа разработан Т.А. Трифоновой в рамках диссертационного исследования «Теория и практика создания и использования установки как инструмента управления процессом развития речевого умения». Научный руководитель – Н.Е. Кузовлева.

Вряд ли такое общение можно будет считать полноценным. Во-вторых, роль заданий, которые предваряют упражнения, недооцениваются, в то время как именно от них во многих случаях зависит успех выполнения упражнений. И, в-третьих, формулированию заданий, проблемных и речемыслительных задач и т.п. практически не учат ни в одном педагогическом вузе, поскольку такая технология отсутствует.

Попытаемся представить наше видение технологии создания и использования установок в учебном процессе и, в частности, на этапе развития речевого умения. Как известно, развитое речевое умение предполагает наличие у учащихся способности самостоятельно ставить цель высказывания, определять стратегию и тактику говорения, самостоятельно осуществлять выбор средств и способов речевой деятельности в зависимости от конкретной ситуации и условий общения, самостоятельно провести контроль и оценку речевого продукта в виде высказывания. Решения данной задачи возможно лишь в том случае, если используемые в учебном процессе средства будут способствовать развитию вышеуказанных способностей, точнее будут управлять процессом их развития.

Кроме того, средства, применяемые в процессе развития речевого умения должны быть ориентированы на активное воздействие на личность обучаемого и психические процессы, связанные с речепорождением.

По нашему мнению таким средством является **установка**.

Прежде всего: что такое установка?

Под установкой (в общеметодическом плане) мы понимаем предпосылаемое речевому упражнению письменное или устное высказывание учителя, которое служит средством управления речевой деятельностью и поведением учащихся в условиях заданной ситуации и коммуникативной задачи.

Управление речевой деятельностью предполагает:

- воздействие (опосредованное и неопосредованное) на личностную сферу человека, мотивирующее его к речевой деятельности и задающие смысл деятельности;
- побуждение к речевой активности в определённой ситуации общения при условии наличия в ней проблемы, речемыслительной задачи;
- стимулирование и регулирование эмоциональных, мыслительных, интеллектуальных, волевых и иных процессов, связанных с речепорождением;
- направление речевой деятельности в нужное русло в каждой конкретной ситуации общения;
- регулирование и стабилизацию динамики речевого действия в заданном ситуацией направлении;
- организацию речевой деятельности, создание готовности к выбору определённого способа речевого действия.

Реализовать все указанные функции управления позволяет лишь установка, содержащая мотивационный, содержательный, деятельностный и организационный компоненты.

Покажем это на примерах.

1. Первым компонентом установки, роль которого часто недооценивают, должен быть условно называемый нами **мотивационный**. Мотивационный компонент предваряет непосредственное указание на проблему обсуждения и речевое действие, которое потребуется выполнить учащимся в ходе упражнения. Он служит для того, чтобы побудить учащихся к высказыванию. Мотивационная готовность высказаться появляется у ученика в случае, если установка соотносится с его личным опытом, контекстом деятельности, чувствами и эмоциями, желаниями, интересами, склонностями, его мировоззрением, статусом в группе и т.д.

Пример 1.

Ivan says that he has no problems with his parents because there is a pact between them. What kind of pact is it and how it helps him to get along with his parents? ...

Пример 2.

Sasha, as far as we know, you enjoy reading and listening to music. Recently you have taken up tennis. You are good at studying. How do you manage to find time for everything? ...

Пример 3.

Probably you have some friends or the people you can completely rely on in your class...

Подобные мотивационные компоненты установки, включающие обращение и вводную конструкцию (во втором примере), не только позволяют сблизить учителя с учениками и вызвать их взаимное расположение, но и вызвать заинтересованность всех окружающих в личности адресата, в его делах, одновременно привлекая внимание учащихся к проблеме обсуждения (проблема поколений в первом случае и проблема умелого планирования дня во втором случае, проблема доверия – в третьем), призывая учеников разделить их отношение. Использование вопросов активизирует мыслительную деятельность учащихся, заставляет их задуматься о своём опыте в решении указанных проблем.

Таким образом, исходной функцией первого компонента является ***мотивирование*** речевого действия. Чем больше личностных свойств задействовано в мотивационном компоненте, тем лучше мотивационное обеспечение высказывания.

2. В качестве второго компонента установки следует выделять **содержательный компонент**. Он служит для

того, чтобы «ввести» учеников в проблему (плавно подвести к проблеме), «обрисовать» ситуацию, которая будет сформулирована в дальнейшем в виде речемыслительной задачи. Это делается на основе так называемых «предметов обсуждения», которых в любой проблеме в принципе десять. Напомним их: событие (общественное); поступок (личный); общеизвестный факт, установленный объективно; факт, не отражающийся на других людях; понятие; объективная сентенция, годная не для всех случаев жизни; спорное субъективное утверждение; массовое явление; «ненормальное» положение вещей, состояние; «ненормированное» поведение, отражающееся на других людях. Поскольку предметы обсуждения инвариантны, можно выявить предметное содержание интересующей нас проблемы, выбрать наиболее важные и, соответственно, включить их в упражнения в качестве содержательной основы для высказываний.

Любой предмет обсуждения, с которым общающийся сталкивается актуально, служит поначалу стимулом к речевой деятельности: он накладывается на контекст деятельности общающихся и, если он личностно значим, то возникает ситуация как система взаимоотношений. То есть ситуация вырастает на содержательной почве проблемы, являясь порождением взаимодействия индивидуальностей в общении.

Наличие проблемности и ситуативности в первых двух компонентах, установки обеспечивает естественную мотивированность общения. Это происходит за счёт того, что эти компоненты установки могут содержать в себе сведения, факты, цифры и т.д., имеющие познавательную ценность для учащихся; Используя материалы газет, журналов, радио, телевидения, учитель даёт новую информацию уже в самой установке, которая выступает как средство приобретения знаний, средство удовлетворения познавательных интересов учащихся, средство получения общих сведений о жизни в стране и т.п.

Здесь представляется важным сочетание вербального канала получения информации (экспозиция – речевая задача) с визуальным (статистические данные, иллюстрации, опоры), о чём мы будем говорить в связи с четвертым компонентом установки.

Пример 4.

Many young people would like to study abroad. In particular Olga, a student of our school, is going to study in America, saying that foreign higher education is better...

В данной части установки основным предметом обсуждения является ***массовое явление*** *– многие молодые люди полагают, что, обучаясь за границей, они получат более качественное образование, а сопутствующим предметом обсуждения является* ***спорное субъективное утверждение*** *одной из школьниц. Данные предметы обсуждения порождают ряд проблемных вопросов, как то: «Где лучше получать высшее образование?», «Почему многие стремятся обучаться за границей?», «Правда ли, что уровень образования за границей выше?» и др. Оба предмета обсуждения не однозначны, проблемны, порождают противоречивые точки зрения, мотивируя тем самым учащихся к дискуссии.*

Приведём другой пример содержательного компонента установки, в котором демонстрируется использование ***общественного события*** в жизни страны, города и т.п. в качестве предмета обсуждения.

Пример 5.

There are some pupils who reject wearing ***school uniform. Would you like to have a school uniform? If you had to wear school uniform, what colour would you like it to be? Who should make the choice? Pupils? Parents? School authorities? ...***

Как видим, предметом обсуждения, как и в предыдущем примере, является ***понятие*** *«школьная форма». Каждый из* ***вопросов*** *актуализирует мыслительную деятельность учащихся за счёт обращения к различным аспектам обсуждения данного понятия. Используя серию логично связанных между собой вопросов, учитель как бы переходит к разговору с классом. Вопросы оживляют изложение, придают динамичность, живость, логичность, выразительность, как самой установке, так и последующим высказываниям учащихся.*

Пример 6.

Studying at school can take up a lot of time to say nothing about homework. But some children find an easy way to cheat the tight schedule. ***They copy homework from their classmates...***

Списывание относится к разделу ***«ненормального» поведения*** *в школе. Подача предмета обсуждения осуществлена в форме сообщения или констатации факта. Почти у каждого ребёнка есть такой опыт, и актуализация речемыслительной деятельности идёт именно через личный опыт учащегося.*

Следует особо отметить, что мотивационный и содержательный компоненты установки, как и их наполнение, взаимозависимы, взаимопроникаемы.

Приведём пример установки, где эти два компонента слиты воедино, как и в реальном высказывании, где содержание интегрировано. Заметим, по форме выражения мотивационный и содержательный компоненты установки могут быть представлены в виде утверждения, размышления, серии вопросов, обращения и т.д.

Пример 7.

In his well-known novel «Fathers and sons» I.S. Turgenev raised the problem of the generation gap the causes of which according to the great Russian writer are:

selfishness, misunderstanding and disrespect. And today? Do the causes remain the same today? How long will the war between the generations last? ...

В данной части установки, выраженной в виде мотивационного и содержательного компонентов, проблема заявляется на основе произведения И.С. Тургенева «Отцы и дети», в которой она находит своё отражение. Перечисление причин разрыва связи (возникновения разногласий) между поколениями оказывает воздействие на эмоционально-чувственную сферу учащихся и подготавливает к восприятию дальнейшего текста установки. Использование учителем серии вопросов, в том числе риторического характера (последний вопрос), передаёт классу определённую систему идей. Таким образом, интеграция мотивационного и содержательного компонентов мотивирует учащихся к высказыванию, воздействуя на его эмоционально-чувственную сферу и заставляет обратиться не только к своим знаниям указанного художественного произведения, но и к своему личному опыту в области разрешения указанной проблемы.

Взаимосвязь мотивационного и содержательного компонентов установки позволяет усилить воздействие на учащихся, как показано в следующем примере.

Пример 8.

Bullying is a serious problem in many countries. About ten young people commit suicide every year in England alone, simply because they are victims of bullying. Bullies rely on three things: firstly no one tells, secondly no one stands up for you and thirdly no one steps in if you need help. Can we stop the bullies? No doubt, we can and we must.

В этом примере, учитель не только демонстрирует свою осведомленность в проблеме обидчиков и задир, но и акцентирует внимание на важности её решения. Это,

безусловно, оказывает требуемое воздействие на учащихся. Повтор слов bullies и bullying, а также словосочетаний that no one придаёт речи определенный ритм, повышает общую экспрессию, создаёт естественную мотивацию учащихся к высказыванию.

Вопросно-ответный ход, применённый в данной установке «оживляет» её, помогает установить контакт с учащимися, создаёт атмосферу взаимопонимания и доверительности. Выдвигая вопрос, учитель ненавязчиво активизирует процесс размышления присутствующих, а затем сам на него отвечает, не предлагая, однако, решения проблемы и оставляя за учащимися право внести свои предложения. При использовании вопросно-ответной структуры высказывания учитель как бы переходит к разговору с классом. В целом следует подчеркнуть, что наличие вопросов в мотивационном и содержательном компонентах установки оживляет изложение, придаёт ему динамичность, живость, выразительность. Вопросно-ответное построение легче воспринимается и побуждает к разговору.

Таким образом, исходная функция управления мотивационного и содержательного компонентов – мотивационная. В первом компоненте мотивация происходит за счёт обращения к личному опыту учащихся их мировоззрению и др., во втором компоненте мотивация происходит за счёт наличия проблемности и ситуативности. Следует обратить внимание и на характер воздействия в этих компонентах установки. В мотивационном компоненте воздействие происходит в большей степени на личностную сферу учащихся, а в содержательном – происходит вызов эмоционального отношения к предмету обсуждения.

3. Третьим (центральным) компонентом установки должен быть, по нашему мнению, **деятельностный** компонент, задача которого – направить учащихся на вы-

полнение определённого речевого действия *(т.е. данный компонент содержит указание на то, какое речевое действие должен выполнить ученик – рассказать о чём-либо, объяснить что-либо, аргументировать свою точку зрения и др.)*. Наличие указания на речевое действие очень важно. Оно позволяет задать рамки, в которых учащимся следует действовать.

Покажем на примерах трехкомпонентных установок, содержащих мотивационный, содержательный и деятельностный компоненты, наличие разных речевых задач *(добавленных к ранее приведённым установкам)*.

Пример 9.

In his well-known novel «Fathers and sons» I.S. Turgenev raised the problem of the generation gap the causes of which according to the great Russian writer are: selfishness, misunderstanding and disrespect. And today? Do the causes remain the same today?

How long will the war between the generations last? ...

a) What should be done to solve the problem of the generation gap?
(объяснение)

b) Suggest some ways out of the problem and justify your choice.
(убеждение)

В приведённом примере мы показали, как мотивационный и содержа-тельный компоненты могут быть дополнены деятельностным компонентом. В первом случае, деятельностный компонент нацеливает учащихся на «объяснение». Во втором случае – на «убеждение». Выбор речевой задачи должен зависеть от потребностей процесса развития речевого умения и, в частности, от того, насколько учащиеся овладели умением реализовывать ту или иную функцию в речи. Речевая задача *а)* заставляет учащегося увидеть предмет обсуждения под определённым углом зрения, высказать и объяснить свою точку зрения, тем самым, заинтересовав собеседника. Речевая задача *b)* требует от говорящего не только предложить решения проблемы, но и аргументировать свою точку зрения. Сила воздействия на собеседника в задаче *b)* большая, чем в задаче *а)*.

Пример 10.

Ivan says that he has no problems with his parents because there is a pact between them. What kind of pact is it and how it helps him to get along with his parents? ...

a) Ivan, tell your classmates about the pact.
(сообщение)

b) Ivan, tell us about this pact and say why you decided to make it.
(сообщение, объяснение)

c) Listen to Ivan and say if it is sensible to make a pact between parents and children.
(одобрение, осуждение)

В данном примере показано, как в зависимости от речевой задачи меняется речевая функция учащихся.

Так, поставленная перед учащимися речевая задача рассказать о договоренности между Иваном и его родителями, нацеливает на «сообщение». Задача объяснить о необходимости принятия решения о заключении подобного пакта требует определённого «объяснения». А задача прослушать рассказ Ивана и сказать о разумности подобного соглашения между ним и его родителями направляет учащихся на рассказ-повествование, кроме того, в ней содержится обращённость, апеллирование не только к знаниям учащихся, но и к их, мировоззрению, за счёт необходимости не просто рассуждать, но и оценивать действия друзей, им необходимо дать или положительную или отрицательную оценку.

Приведённые задачи требуют личностного решения данной проблемы. Наличие вопроса и указание на конкретное действие, которое учащиеся должны выполнить, заставляют их анализировать ситуацию, размышлять, высказывать свои суждения, опираясь на свой опыт, делиться им, давая советы, приводить свои доводы, обобщать, приходить к определённым выводам.

Как видно из примеров, третий компонент установки направляет речевые высказывания учащихся и стабилизирует речевую деятельность в рамках заданного направления. Таким образом, исходной функцией третьего компонента установки является **направляющая функция.**

Следует также подчеркнуть, что если в содержательном компоненте происходит воздействие на эмоционально-чувственную сферу учащихся благодаря предмету обсуждения, то в данном, деятельностном компоненте, осуществляется воздействие на сферу речемышления учащихся и вызов потребности в высказывании за счёт речемыслительной задачи.

4. Следующий компонент установки, который мы считаем необходимым выделить – **организационный.** Данный компонент установки содержит указание на то, **как** следует выполнять упражнение, какие действия необходимо совершить учащимся с материалом. Потребность в целенаправленном выделении данного компонента в структуре установки диктуется практикой иноязычного образования. Опыт работы показывает: если ученик знает и понимает, как выполнять упражнение, он с большей охотой приступает к ней, легче и быстрее справляется с заданием. Необходимость организационного компонента установки возникает, прежде всего, в том случае, если уровень сформированности учебных умений учащихся недостаточен. Вследствие несформированности каких-либо учебных умений или в силу своего индивидуального уровня владения языком, так называемые «средние», «слабые» (а иногда и «сильные») учащиеся могут не справиться с выполнением предложенной речемыслительной задачи. Решение речемыслительных задач, прежде всего, сопряжено у учащихся с трудностями в плане выбора способа выполнения действия, логики построения высказывания, выбора определённого речевого материала. Наиболее типичными проблемами, возникающими перед учащимися в ходе решения речемыслительных задач, являются также неумение распределить время на выполнение задания, определить, какие языковые и речевые средства ему потребуются для выполнения задания. Во всех этих случаях, как показывает опыт, учащихся необходимо снабдить определёнными опорами, которые помогают нивелировать возникающие проблемы. В связи с этим, мы полагаем, что содержанием организационного компонента установки должны стать:

- указания на форму выполнения речевой задачи (устно, письменно) *(make up an outline of the story...)*;
- указания на вид речевой деятельности, к которому необходимо прибегнуть в ходе построения устного высказывания *(... listen to ... say if ...)*;
- указания на форму организации деятельности (индивидуально, в группе, в паре) *(work with your partner ...)*;
- отсылки (при необходимости) к материалу и опорам, которыми учащийся может воспользоваться в процессе построения высказывания *(use the words in the box ...)*;
- дополнительные пояснения *(use ... if necessary, it will help you to ...)*;
- инструкции различного рода и алгоритмы (описание способов выполнения речевой задачи) *(... skim the advertisement quickly and choose ... and suggest ...)*;
- отсылки к образцу (модели) выполнения задания *(use the pattern as in the example ...)*;
- подсказки, корректирующие речевые действия непосредственно в процессе их выполнения *(don't forget to ..., keep in mind ...)*;

● указание на количество времени на выполнение деятельности и т.п. *(... in 1 min ..., a few minutes ...)*.

Все перечисленные выше формы и способы организации деятельности играют непосредственную роль в процессе выполнения деятельности учащимися.

Необходимость организационного компонента установки диктуется также различиями, которые существуют у учащихся в уровне развитости мышления, памяти, воображения и других психических и логических процессов, связанных с речепорождением.

Организационный компонент установки должен быть ориентирован на учёт субъектных свойств учащихся, которые характеризуют собой систему сложившихся у субъекта приёмов овладения знаниями, приёмов осуществления различных видов деятельности, индивидуальный стиль деятельности каждого человека.

Покажем возможные указания на применение различных видов опор в установках.

Пример 11.

Everyone may feel lonely if the friends ignore his/ her problems. It can happen if you are deceived, when there is nobody you can rely on or with whom you can share your secrets and talk your problems through. How can we avoid loneliness? Share your idea ***with your partner*** *and justify your arguments.* ***Choose some of the given variants from the table below if necessary.***

- *get together*
- *stand by each other*
- *confide in each other*
- *see eye to eye with each other*
- *get on well with each other*
- *give a helping hand to each other*
- *pay attention to each other...*

В приведённом примере, эффективность установки определяется не только содержанием мотивационного, содержательного и деятельностного компонентов, но и созданием для учащихся благоприятных условий выполнения деятельности: указывается форма организации деятельности (*with your partner*), организационный способ общения (*share your idea*), дополнительные пояснения (*justify your arguments*), способ выполнения деятельности (*choose*), указание на материал, которым можно воспользоваться (*from the table below*), оставляя за учащимися выбор в использовании предлагаемого материала (*if necessary*).

В следующем примере показано использование алгоритма выполнения действия учащимися.

Пример 12.

As we know, the generation gap has always been a problem which is caused by selfishness, misunderstanding and disrespect. Who knows how long the war between the generations will last? What should be done to solve the problem of the generation gap? ***Make a speech and advise your classmates how to overcome the problem.***

Follow these steps.

1. *State the problem briefly but clearly.*
2. *Describe the problem in detail.*
3. *Give examples of causes and effects of the problem in your family.*
4. *Suggest some possible solutions but be realistic.*
5. *Find a clear and convincing conclusion to your speech.*
6. *Edit the text to see whether you can improve it.*
7. *Make the speech.*

В данном примере использован определённый алгоритм выполнения речевой задачи. Характерной чертой алгоритмических процессов является то, что при выпол-

нении таких действий учащиеся овладевают рядом интеллектуальных умений, нужных при выполнении данного алгоритма (умения сравнивать, анализировать, синтезировать, обобщать, классифицировать и т.д.).

В следующем примере показано как организационный компонент установки может быть вариативно представлен и интегрирован с другими компонентами.

Пример 13.

Ivan says that he has no problems with his parents because there is a pact between them that helps him to bridge with his parents. ***Look through the pact*** *and say which of the points are reasonable/ unreasonable. Explain why,* ***using the table below****. Other students decide which of* ***Ivan's statements*** *you agree or disagree with.* ***Think for 2-3 minutes. Be ready*** *to report your opinion to the class.*

Giving opinions	Giving reasons	Giving examples
• I think...	• because	• for example...
• Perhaps...	• as	• for instance...
• I don't think...	• since	• such as...
• Personally...	• for	
• In my opinion/ view		

Пример содержит: указание формы организации деятельности (Ученик (класс)), описание способа выполнения речевой задачи (*decide ... you agree or disagree with*), указание на материал, которым можно воспользоваться (*using the table below*), алгоритм выполнения задания (*look through ..., say ..., explain why ..., decide ..., ... be ready to report ...*), указание на количество времени на выполнение деятельности (*think for 2-3 minutes*).

Обобщая сказанное, можно заключить, что задача четвёртого компонента установки состоит в том, чтобы орга-

низовать деятельность учащихся таким образом, чтобы поставленная в упражнении задача была достигнута оптимальным путём. То есть, исходной функцией четвёртого компонента правомерно считать ***организующую.***

Необходимо также отметить, что если в деятельностном компоненте установки в большей степени происходит регулировании формы и способа её выполнения данной деятельности.

На основании вышеизложенного представим, как каждый из компонентов функционально обеспечивает общение (см. схему 10).

Схема 10.

Компонентный состав и функции установки

Основа / Компоненты	личностные свойства учащихся	предмет обсуждения	речемыслительная задача	формы и способы организации деятельности		щихся	
Мотивационный	+				мотивирует		Личностные свойства
					воздействует		
Содержательный		+			мотивирует		Субъектные свойсва
					воздействует		
Деятельностный			+		направляет		
					регулирует		Индивидные свойства
Организационный				+	организует		

Технология создания и использования установок в процессе развития речевого умения учащихся должна:

– строиться с учётом целей, задач, закономерностей и стадиальности как самого процесса овладения речевым умением, так и особенностей управления этим процессом;

– быть нацелена на развитие таких качеств речевого умения, как целенаправленность, динамичность, самостоятельность, иерархичность, продуктивность и интегрированность;

– предусматривать целенаправленное и последовательное использование в речевых упражнениях установок 3-4-х компонентного состава, способных: мотивировать учащихся к выражению мысли, инициировать интеллектуальную и речевую активность учащихся, активизировать речемыслительную активность, задавать стратегию и тактику высказывания, указывать учащимся (по мере необходимости) стратегию выполнения им и речевой деятельности;

– предусматривать постоянное варьирование содержания (наполнения) каждого компонента установки в целях развития способностей учащихся к комбинированию, трансформации и интеграции автоматизированных и неавтоматизированных элементов речевого умения.

Вариативность установки предполагает:

- разнообразие тем, проблем, предметов обсуждения;
- использование новых фактов культуры, либо иного ракурса осмысления уже известных фактов культуры;
- вариативность используемого языкового и речевого материала;
- вариативность коммуникативных задач;
- вариативность ситуаций общения;
- вариативность речевых действий;
- вариативность организационных средств обеспечения деятельности;
- вариативность форм и способов подачи материальных средств, их объема.

Перечислим ещё некоторые требования, которые помогут учителю сориентироваться в процессе моделирования установок.

1) Информативность установки:

- **полезность** – каждая фраза, наполняющая установку, должна быть информационно насыщенной, чтобы учащиеся имели возможность постоянно узнавать что-либо новое о фактах родной или иностранной культуры, то есть расширяли свой кругозор. Полезность зависит от конкретных практических потребностей, целей, задач, а также уровня развития учащихся;
- **полнота** – максимальная достаточность пояснений для «включения» учащихся в деятельность;
- **достоверность** – предполагает, что все цифры, даты, мнения и какие-либо другие сведения, используемые в любом компоненте установки, должны быть правдивыми.
- **доступность** – предполагает использование таких форм и способов подачи информации, которые находятся в прямой зависимости от уровня подготовленности учащихся и соотносятся с мерой трудности и степенью новизны информации, заключенных в установке.

С методической точки зрения данное требование представляется важным, поскольку от него напрямую зависит понимание учащимися установки в целом и тех действий, которые им необходимо совершить с предлагаемым материалом, а, следовательно, и успех выполнения данного упражнения. Желательно, чтобы лексические единицы, грамматические конструкции и т.п., наполняющие установку были известны учащимся и ориентированы как на уровень их знаний иностранного языка, так и на общий уровень их интеллектуального развития на той или иной ступени учения.

2) Экономичность установки:

Экономичность достигается за счёт сокращения, отсеивания ненужной информации, её уплотнения, как путём повышения смысловой ёмкости, так и путём более рационального размещения материала установки. Основными показателями экономичности являются:

- максимум смысловой ёмкости при минимуме объёма;
- чёткость формулировок.

Как показывает наш опыт, соблюдение всех вышеуказанных требований позволяет создать установки, способные эффективно управлять процессом развития речевого умения учащихся.

§ 5. Контроль как средство управления

Контроль в том виде, как он существует на практике, не только не является продуктивным, но и приносит значительно больше вреда, чем пользы.

Иноязычное образование, основанное на коммуникативности, требует методологически иного подхода к решению проблемы, которую называют проблемой контроля, но которая должна называться **проблемой управления учением.**

Ещё в 1968 г. К.А. Москаленко писал: «... несовершенный метод проверки знаний парализовал всё обучение на уроке..., систематический опрос и проверка домашнего задания вытеснили с урока и повторение, и ... закрепление, и самостоятельную работу»[1]. Дело не в том, что контроль не всегда умело используется, а в том, что Ш.А. Амонашвили удачно назвал «императивным обучением».

«Учитель говорит: – Я буду рассказывать, объяснять, показывать, доказывать, упражнять, спрашивать, требовать, проверять и оценивать.

А вы должны слушать, наблюдать, запоминать, выполнять, отвечать.

И не забудьте: осознавать усвоенное, мыслить самостоятельно! А если учащийся не хочет действовать подобным образом, то это не смущает учителя. Он говорит:

– А я и не надеюсь на это. Для вашего же блага я всех вас буду принуждать. Для этого у меня есть отметки»[2].

[1] Москаленко К.А. Психолого-педагогические основы повышения эффективности урока. – Воронеж, 1968.

[2] Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка. – М., 1980.

Эта схема не придумана, замечает Ш.А. Амонашвили, она заложена внутри учебного процесса.

Принято априорно предполагать, что учащиеся не настроены доброжелательно к предмету. Считается, что их нужно принуждать, главным образом, постоянным контролем (т.е. «кнутом») и отметкой («пряником»). Вот такая политика кнута и пряника, в основе которой лежит принуждение, превращает учение в борьбу двух противостоящих и противоборствующих сил: кто кого. Пока можно отметить, что в этой борьбе верх чаще всего одерживает ученик. Конечно, для него эта победа является пирровой победой, и то, что он не понимает этого, в этом его беда, а наша профессиональная вина.

На контроль вообще и на оценку в частности многие продолжают возлагать большие надежды. Пишут о том, что контроль выполняет обучающую, диагностическую, корректирующую, контролирующую, управленческую, оценочную, стимулирующую, развивающую и даже воспитывающую функцию.

Между тем отмечается, что сопровождающая контроль система баллов обладает многими недостатками: 1) отсутствием образа (эталона) для сравнения; 2) осложнением отношений между учителем и учащимися (ученик привыкает видеть в учителе не речевого партнёра, а контролёра, которого иногда можно обхитрить и обмануть); 3) отвлечением учителя от основных обязанностей учить, а не контролировать; 4) превращением урока в скучное выспрашивание и т.п.

Вряд ли можно в этом случае всерьёз говорить о воспитательной функции контроля. В.М. Полонский приводит интересные данные о том, что одну и ту же работу 47 учителей признали «переводной», т.е. достаточной для перевода в другой класс, 69 – «непереводной». Дело в том, что «для одних учителей объектом контроля является сам речевой материал, для других – знание об этом материале, для третьих – умение использовать этот ма-

териал»[1], т.е. получается, что контроль субъективен. Между тем субъективность – самое худшее свойство контроля. Контроль и соответственно оценка должны быть абсолютно объективны.

Отмечая отрицательные моменты контроля, Ю.К. Бабанский пишет, что к ним относятся: «снижение самостоятельности, формализм, страх, стрессы, влияние на весь уклад жизни и учёбы, эмоциональная напряженность мыслительной деятельности»[2]. В.М. Полонский добавляет к этому, что контроль, в частности, «двойка... втягивает в конфликт и родителей, и учителей, и учеников, рождает в учениках хитрость, трусость, обман и лицемерие»[3].

Протестовал против оценки, которую выставляют ребёнку, когда он ещё не научился как следует, и В.А. Сухомлинский. «... Постепенно все дети сживаются с этим, привыкают к тому, что у Вани или у Пети не может быть других оценок, кроме двоек. Это самое страшное, что можно представить в духовной жизни формирующейся личности. Что ожидать от человека, у которого уже в детстве притупилось чувство собственного достоинства»[4].

Те же учителя, которые по тем же причинам ставят не двойку, а тройку, создают другую опасность, о которой тоже писал Сухомлинский: «Страшная это опасность, безделье за партой, безделье 6 часов подряд, месяцы, годы. Это развращает морально, калечит человека... Ничто не может возместить того, что упущено в самой главной сфере, где человек должен быть тружеником – в сфере мысли»[5].

Важно заметить, что безделье, несамостоятельность, иждивенчество порождаются не только при плохом контроле: «Учащиеся привыкают к тому, что их речь исправляется учителем и, адресуя её внешнему контролю, снимают с себя ответственность за реализацию собственной программы» (И.А. Зимняя).

[1] Полонский П. М. Оценка знаний школьника. – М., 1981. – с. 5.
[2] Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. – М., 1977. – с. 37-38.
[3] Полонский В.М. Там же. – с. 13.
[4] Сухомлинский В.А. Интерес к учению – важный стимул учебной деятельности. – «Совре-менная педагогика», 1952, № 4.
[5] Там же.

Разве эти недостатки контроля не свидетельствуют о его сущностной недостаточности и неполноценности?

Мы считаем, что главными параметрами контроля должны быть: во-первых, адекватность объекту контроля; во-вторых, валидность приёмов контроля; в-третьих, их открытость для учителя, но закрытость для учащихся.

Располагаем ли мы сейчас такими приёмами контроля? Вряд ли.

Некоторые учителя убеждены в том, что для увеличения усердия учащихся надо усилить контроль в школе и дома, строго спрашивать и т.д. Нужно признать, что этот, чисто эмоциональный уровень решения проблемы недопустим.

Нам кажется, что дело заключается не в неправильном использовании контроля, а в его сущности.

Контроль по самой своей сущности – явление агрессивное. Корни этой агрессивности находятся:

– во-первых, в наших намерениях заставить школьников добросовестно учиться;

– во-вторых, в той власти, которую каждый учитель имеет над учащимися, вернее, в возможности проявить свою власть.

Каждому учителю сумели внушить в вузе, что контроль и оценка уровня фактического владения иностранным языком и знаний о языке являются важнейшим компонентом учебного процесса. А на практике от учителя требуют успеваемости, которую можно дать или, вернее, показать только с помощью контроля и отметок. Именно поэтому живуч, так силён и так желателен контроль. Может быть, ключ к решению проблемы лежит не в наших контролирующих действиях, их частоте, интенсивности, характере, а в совести ученика, в его сознании, которое нужно сформировать должным образом?

В процессе развития социологизации человека на основе сознания формируется его самосознание, которое является необходимым элементом саморегулирования, управления человека самим собой. Это происходит потому, что самосознание включает в себя и самооценку. Она не появляется вдруг, она немыслима без оценки деятельности человека со стороны.

Выстроим теперь ряд последовательностей:

сознание → самосознание;

оценка → самооценка.

Тогда напрашивается и третий ряд:

контроль → самоконтроль.

Можно предположить, что контроль в учении есть некая фаза, необходимая для того, чтобы перевести учащихся на режим самоконтроля. При этом важно заметить, что последовательность эта направлена не вообще против необходимости и возможности контролировать учебный процесс.

Школьников нужно учить, как контролировать и корректировать себя. В результате ученики будут обладать внутренним аппаратом, позволяющим им регулировать собственную деятельность до того, как они получат оценку её со стороны.

В этом случае эталоном действия обладает не только учитель, эталон будет и в голове обучаемых.

Это обеспечит обоюдостороннее понимание того, что и как контролируется, снимает всякого рода непонимание и конфликты. При наличии самоконтроля и оценки учащийся находит источник стимулирования не в отметке, а внутри учебно-воспитательного процесса, в учебно-познавательной деятельности, в её качестве.

Выше отмечалось, что контроль следует рассматривать не как самостоятельную, а как часть другой проблемы – проблемы управления учением. В этом случае можно перечислить те феномены, которые «участвуют» в управлении. Это: контроль – самоконтроль – взаимоконтроль –

наблюдение – учёт – коррекция – оценка – самооценка – взаимооценка – отметка. Всё это можно назвать **инструментами управления учением** (см. схему 4). Только при условии учёта всех указанных феноменов можно ставить вопрос о системе управления учением: значимость каждого из инструментов, их взаимодействие и взаимосвязь, их функции, место в учебном процессе в зависимости от ступени учения, приёмы, которыми они осуществляются и т.д. Установление системы управления (перестройка контроля) требует изменения и всей системы учения, её характера. Если традиционный контроль разъединяет ученика и учителя, то управление должно обеспечить диалектическое единство их деятельности.

Информационно-управленческая деятельность учителя должна обеспечивать организацию процесса учения с учётом закономерностей учения и его особенностей. При этом, по мнению В.А. Сухомлинского, **важнейшей чертой отношений между учителями и детьми должна стать гуманность**. Нужно дать детям радость труда, радость успеха в учении. В этом случае мотивационная сторона упражнений, всей деятельности учеников будет заложена не в отметке, а в радости познания, в интересе, заключающемся в процессе деятельности, в счастье самоуправления. Интересен диалог между учителем и учеником из книги В.Ф. Шаталова «Куда и как исчезли тройки?». Когда учитель спросил: «Почему же вы раньше не решали, не делали этого?», ученики ответили: «Так раньше мы решали для вас».

На наш взгляд,

нужно изменить психологию учителя и его взгляды на контроль учеников.

Это возможно сделать только в том случае, если рассматривать домашнее задание как работу, не выполнив которую, учащийся не сможет успешно работать на следующем уроке. Это **иная** стратегия, требующая иного характера заданий и проверки (впрочем, проверки, как таковой, не предполагается; если существует контроль, то только скрытый).

Основная программа применительно к овладению общением – это программа, в которой должна быть заложена идея *профилактики* ошибочной деятельности. Ошибка учащегося – это, главным образом, сигнал не того, что он не овладел чем-то, а того, что программа составлена недостаточно правильно, не учтён какой-либо фактор учения. Поскольку предвидеть все факторы невозможно, вступает в силу программа корректирования. Но для этого должен быть специально подготовлен учитель, владеющий определёнными инструментами, определённым **комплексом средств управления учением:** открытый контроль, скрытый контроль, коррекция, наблюдение, учёт, оценка и отметка.

Инструменты, которыми должен владеть ученик, это: самоконтроль, взаимоконтроль, самооценка, взаимооценка. Посмотрите на схему 11.

Схема 11.

1. Контроль следует рассматривать не как самостоятельную, а как часть другой проблемы – проблемы управления учением.

2. Основная программа применительно к овладению общением, это программа, в которой должна быть заложена идея профилактики ошибочной деятельности.

3. Открытый контроль переходит в скрытый, доля которого постепенно уменьшается.

4. Скрытый контроль осуществляется за счёт коррекции, наблюдения, учёта.

5. Инструментами контроля в руках учителя являются также «оценка» и «отметка», при этом «оценка» должна играть решающую роль.

6. В процессе управления учеником взаимооценка переходит в самооценку, взаимоконтроль – в самоконтроль, доля которого повышается.

Если от общих рассуждений вернуться к практике, то проблема контроля по сути дела сводится к технологии проверки домашнего задания (ДЗ). Чтобы убедиться в этом, зайдём в класс.

Вот некоторые образцы ДЗ: «Прочтите текст. Составьте 5 вопросов к нему письменно»; «Спишите новые слова и составьте с ними предложения»; «Прочтите текст, переведите и составьте план»; «Выучите слова. Придумайте четыре любых предложения с новыми словами»; «Дома повторите ещё раз возвратные глаголы. Повторите всю лексику § 2» и т. п.

Главный недостаток всех этих заданий – полное отсутствие речевой направленности и конкретности.

Что значит, например, «Прочтите текст»? А зачем, с какой целью? Или «Составьте 5 вопросов». Почему «составьте»? Не потому ли, что вопросы эти именно составляются, ибо задавать их незачем: как правило, они касаются того, что и так ясно из прочитанного.

Что значит «Придумайте предложения со словами», тем более «четыре любых»? Не полезнее ли направить учеников в какое-то речевое, осмысленное русло?

А зачем составлять план текста, если его предварительно перевели?

Как ученику понять задание «Повторите возвратные глаголы? Прочесть правило? Выучить парадигму спряжения? Но ученик уже знает правило и парадигму, а вот

использовать возвратные глаголы в говорении не может. И слова он помнит, а начнёт говорить – слова не вспоминаются. Как надо их «повторить»?

Конечно же, повторение может быть составной частью домашнего задания. Но при этом задание должно формулироваться так, чтобы речевая задача, поставленная учителем, вызывала необходимость **использования** усвоенного ранее материала.

Иногда домашнее задание имеет вполне, казалось бы, речевой облик. Например: «Составьте диалог «В магазине» и инсценируйте его», «Найдите открытки о каком-нибудь городе и расскажите о нём», «Напишите рассказ о М.Твене». Но облик этот обманчив. Конечно, диалог и рассказ ближе к говорению, чем «составление» предложений, только ненамного, если диалог тоже надо составить, не имея конкретной речевой цели; если рассказать нужно о каком-нибудь, а не о самом интересном, по мнению ученика, городе; если рассказ о М.Твене уже являлся содержанием всего урока, а дома предстоит просто это «повторить», «заучить» и т.п.

Чтобы домашнее задание было полезным и ученик выполнял его осмысленно, оно должно:

а) иметь речевую направленность (хоть и выполняется всегда письменно);

б) быть конкретным;

в) подытоживать то, что сделано на данном уроке;

г) служить «стартовой площадкой» для упражнений на следующем уроке либо быть уместным для вплетения его в ткань урока.

Приведём несколько примеров.

1) Тема урока: «Дела домашние». Задание: «Ребята, прошло 8 Марта. Все вы поздравляли своих мам и сестёр. Это хорошо. Но как вы им помогаете? В следующий раз расскажите, что вы сделали для них».

2) Тема урока: «Любимые книги». Цель урока: развитие речевого умения, а именно – умения оценивать книгу. Задание: «Многие из вас любят читать книги. Одни вам нравятся, другие нет. К следующему уроку подготовьте краткий отзыв о книге, которую вы недавно прочли. Каждый – о своей книге».

3) Цель урока: формирование грамматических навыков (усвоение будущего времени). Задание: «Скоро каникулы. Поделитесь с нами своими планами: что вы собираетесь делать во время каникул».

4) Цель урока: совершенствование речевых навыков (шла работа на основе трёх маленьких текстов-высказываний о молодёжи, её помощи в общественных делах и т.п.) Задание: «Напишите заметку о том, как наша молодёжь относится к общественным делам. Лучшие заметки мы поместим в стенгазете».

5) Тема урока: «Спорт». Задание: «К следующему уроку найдите сообщения о новостях спортивной жизни. Посмотрим, кто расскажет больше нового».

Подобные задания не только интересны ученикам, но и удобны для проверки.

Что же главное в технологии проверки домашнего задания?

Во-первых, чтобы контроль осуществлялся не ради контроля, а способствовал овладению речевым материалом.

Во-вторых, чтобы контроль вплетался в ткань урока, чтобы он логично «вписывался» в последовательность упражнений.

Обидно, когда начало урока – его самая ценная для усвоения нового часть – тратится на формальный опрос. Совсем плохо, если опрос превращается в некий жупел, приводящий учеников в трепет и держащий их 10, 15, а то и 20 минут в совершенно неоправданном страхе. В таком случае он приносит больше вреда, чем пользы, ибо не только разрушает контакт (речевое общение) между учителем и учеником, но и приучает ребят к мысли о том, что домашнее задание нужно выполнять только во избежание плохой отметки.

Если же соблюдать указанные выше два условия, то можно постепенно убедить учеников в том, что выполненное домашнее задание – залог успешной работы на уроке. Чтобы этого добиться, следует при опросе давать задания, аналогичные тем, которые задавались на дом: таким образом ученики будут обязательно пользоваться усвоенным материалом. Скажем, было задано: «Напишите дома заметку в стенгазету о ваших общественных делах». Вариант опроса: а) «Расскажи, кто из вас работал лучше всех и почему»; б) «Представь, что ты на собрании. Отчитайся за свою работу»; в) «Как по-твоему, нужно ли выполнять общественные поручения?». Обдумывая, кому из детей какое задание дать, учитель принимает во внимание уровень их подготовки. Такой опрос развивает неподготовленную речь учащихся, даёт возможность дифференцированного подхода к ученикам.

Можно ли всё же начинать урок с контроля? Иногда, видимо, можно. Но только тогда, если это оправдано спецификой материала и способом контроля. Вот пример.

Тема урока: «Немецкая поэзия». Задание: «Ознакомьтесь с жизнью И. Гёте. Обратите внимание на основные вехи его жизни и творчества».

В начале урока проводится соревнование – «Кто знает больше всех о И.Гёте?». Класс делится на две команды, за каждый правильный ответ команда получает один балл. Счёт фиксируется на доске. После такого начала логичен переход к стихотворению И.Гёте «Находка».

Тема урока: «Город». Цель: совершенствование речевых навыков. Задание: «Если бы вам представилась возможность расспросить иностранца об интересующем вас городе, какие вопросы вы бы ему задали? Приготовьте эти вопросы».

В каждом классе обычно бывают ученики, переехавшие из других городов. Если таких нет, учитель может дать двум-трём ученикам индивидуальные задания – подготовить рассказы о каких-то зарубежных или наших (но малоизвестных) городах.

Сначала учитель проводит речевую зарядку, рассказывая о том, как интересно путешествовать по разным городам и узнавать новое. Затем предлагает ребятам ознакомиться с двумя другими городами (один микротекст ученики читют, другой слушют). После работы с микротекстом учитель говорит:

– Как видите, интересных городов много. Сейчас вы сможете узнать то, что вас интересует, и о других городах (Англии, Франции, Германии) (называются те города, рассказы о которых готовили отдельные ученики). Спрашивайте своих товарищей (называются фамилии ребят), они специально изучали эти города.

Так ученики используют те вопросы, которые заготовили дома. И убеждаются, что не зря готовили: и новое узнали, и в беседе участвовали, и хорошую оценку получили.

Когда речь идёт о проверке домашнего задания, нельзя не упомянуть об **индивидуальном** и **фронтальном** опросе.

Вряд ли целесообразно отказываться от индивидуального опроса, когда нужно, например, проверить умение высказываться по какому-либо поводу или вести диалог. Не следует только забывать, что индивидуальный опрос должен быть не многоаспектным (и чтение, и ответы на вопросы, и т.д.), а дифференцированным, когда проверяется что-либо одно. Такой опрос легко вписывается в ткань урока, свободно сочетается с другими видами работы.

Каждый ученик в течение четверти должен «отчитаться» перед классом о своей работе, почувствовать свои успехи. Без индивидуального опроса здесь также не обойтись.

В остальных случаях оправдывает себя фронтальный опрос. Умелое сочетание этих двух форм проверки и оценки – вот к чему следует стремиться. Но это касается контроля со стороны учителя. В идеале же **необходим самоконтроль и взаимоконтроль учащихся**. В сущности именно это царит в классах В.Ф. Шаталова, хотя, казалось бы, вопросы задаёт иногда и сам учитель. В.Ф. Ша-

талов, создавший всестороннюю и в то же время доступную систему контроля, впервые понял, что в деле контроля и оценки важен дух заинтересованности в успехах каждого: если все заинтересованы в моём успехе, они, во-первых, как бы косвенно меня контролируют и оценивают, а я, во-вторых, не могу их подвести и контролирую себя.

Не менее важен вопрос и об объектах контроля – **что** контролировать. Нередко начинающие учителя ставят хорошие отметки за беззапиночный пересказ выученного наизусть текста, диалога, описания картинки и т.п. А ведь это пятёрки за память и за прилежание; умение высказаться здесь ни при чём. А нашей целью являются именно умения – их и следует подвергать контролю и оценивать.

– А знания? – спросят нас. – Как быть с ними?

Если имеется в виду знание правил, то нет причин проверять их специально. Представьте себе, что вы всё время проверяете у учеников знание слов и грамматических правил и они прекрасно отвечают. Такое требование психологически настраивает их на то, что это и есть тот уровень, к которому следует стремиться. Ученики утверждаются во мнении, что они знают язык. Хотя владеть им не могут. Но если ученик владеет, значит, он и знает.

В основу норм оценки успехов учащихся должен быть положен коммуникативный подход: оценивается уровень владения тем или иным видом речевой деятельности в зависимости от того, насколько этот уровень позволяет решать коммуникативные задачи, осуществлять общение. Приведём лишь три примера:

1) **аудирование**: оценка «5» ставится в том случае, если коммуникативная задача решена и при этом учащиеся поняли содержание услышанного, за исключением отдельных подробностей, не влияющих на понимание содержания в целом;

2) **говорение**: оценка «4» ставится в том случае, если общение осуществилось, высказывания учащихся соответствовали поставленной коммуникативной задаче, хотя мысли выражены с отклонениями от языковых норм, не мешающими, однако, понять цель и содержание сказанного;

3) **чтение**: оценка «2» ставится в том случае, если коммуникативная задача не решена – учащиеся не поняли содержание прочитанного текста в объёме, предусмотренном заданием, а чтение не соответствовало программным требованиям данного класса.

Хотелось бы ещё раз подчеркнуть, что в этих условиях важнейшую роль играет постановка в каждом задании именно коммуникативных задач. Об этом много говорилось выше.

Когда же сообщать отметку ученику: сразу после ответа или в конце урока (поурочный балл)?

Однажды при проверке домашнего задания молодая учительница похвалила одну из «троечниц» за хороший ответ, но отметки не поставила. В ходе урока ученица работала активно, но в ответах по новому материалу дважды ошиблась.

– Воробьева – «три», – услышала ученица в конце урока свой поурочный балл.

Такая несправедливая отметка не может быть действенной, ведь отметка – не только своеобразная плата за труд. Это всегда и психологический фактор. Учительница пренебрегла им. Пренебрегла она и оценкой индивидуальных ответов, оценив только последующие ответы в ходе урока. А ведь поурочный балл не исключает их.

Вызывают протест случаи, когда учитель, услышав от слабого ученика в какой-то мере вразумительный ответ, буквально приходит в восторг и ставит «тройку». Такие легкие победы только вредят ученику. Учителю же тем труднее будет заставить этого ученика работать, чем дольше он столь щедро раздаривал ему незаслуженные отметки.

Некоторые используют поурочный балл как «приговор» в конце урока, независимо от того, что, где и как проверялось. Другие предназначают его лишь для нарушителей дисциплины в качестве меры воздействия на них, как сдерживающий фактор. Ни то, ни другое не может быть единственным и правильным на все случаи жизни.

Когда присутствуешь на уроках опытных учителей, всегда удивляешься: как они успевают оценивать все ответы учеников и ставить справедливую отметку. Конечно, каждый учитель подбирает для себя ту систему «слежения», которая удобна ему. Но мы хотели бы предложить один из возможных вариантов такой системы – **карту дифференцированного контроля.**

Она достаточно проста: по горизонтали – объекты контроля, по вертикали – ученики, в клетках – отметки. В каждом учебно-методическом комплексе набор объектов контроля будет различен, Он окажется различным даже в пределах одного УМК, но для разных классов. Поэтому нельзя дать абсолютно готовую карту на все случаи жизни. Мы сказали лишь, как устроена такая карта в принципе.

Заполнять графы объектов контроля можно и видами работы, которые содержатся в учебнике, и компонентами умений говорить, аудировать, читать, и другими объектами, которые учитель сочтёт важными для того или иного класса, ступени учения и т.п. Но в любом случае карта дифференцированного контроля не лишится своих основных достоинств. Она даёт возможность:

1) чётко видеть, за что конкретно поставлена отметка,

2) увидеть все пробелы не в их диффузном, а в расчлененном виде, следовательно, дать конкретный совет ученику,

3) накапливать достаточное количество отметок,

4) сделать контроль полезным для овладения материалом,

5) избежать недоразумений в оценке уровня обученности.

Правда, использование карты требует психологической перестройки учителя, определённой сноровки, а её

составление – некоторого времени, но думается, что любой учитель, заинтересованный в результатах своего труда, не посчитается со временем, приобретёт сноровку и настроится психологически на такой контроль, поскольку его полезность очевидна.

И, наконец, последний (не по значимости!) вопрос, касающийся управляющего характера контроля: стоит ли исправлять ошибки и как это делать?

Казалось бы, вопрос ясный: на ошибках учатся, значит, надо их замечать, объяснять, требовать исправления. Но это не всегда верно.

Поставьте себя на место ученика, которого на каждом слове перебивают и исправляют. Будет у вас расположение к учителю как собеседнику? Вряд ли.

Поэтому решение «исправлять или не исправлять» должно приниматься в зависимости от вида и цели работы.

Возьмём, к примеру, три случая:

1) произнесение какого-то звука;

2) автоматизация грамматической структуры;

3) высказывание в какой-либо ситуации.

В первом случае исправления необходимы. Особенно настойчивыми они должны быть при постановке звука на начальной ступени.

Но вот, скажем, вы пришли в новый класс, где большинство учеников неправильно произносят многие звуки. Если вы начнёте исправлять все ошибки одновременно, то вряд ли добьётесь положительного результата: и произношение не исправите, и ученики разуверятся в своих силах.

Скорее всего, следует поступить так: наметить к исправлению какой-то один звук и работать над его произнесением в течение, например, двух-трёх уроков, другие же искажённые звуки пока не замечать. Затем так же поступить со вторым, с третьим звуком. После усвоения каждого из них можно сказать ученикам: «Этот звук вы уже произносите правильно. Примемся

за другой». Это подбодрит их, вселит уверенность в успехе.

Во втором случае исправлять тоже нужно. Ошибки, которые повторяются. Но нужно привлекать внимание не к ошибкам, а к правильным речевым образцам, иначе овладение грамматической структурой «растворится» в рассуждениях об ошибке, о правилах и т. п.

В третьем случае нецелесообразно исправлять все ошибки, ибо это будет сбивать говорящего. Достаточно исправить те, которые искажают мысль, мешают взаимопониманию. Но самое главное – уметь исправлять ошибку. В чём заключается это умение? Прежде чем показать различные случаи его проявления, напомним общий подход, который известен давно, – его рекомендовал Г. Пальмер[1]. Суть этого подхода заключается в том, что ошибку исправляют, так сказать, речевым способом, т.е. переспрашивая и тактично подсказывая правильный вариант. Например:

Ученик: Вчера он идёт...

Учитель: Вчера он ходил, не так ли?

Ученик: Да, да. Вчера он ходил в театр.

К сожалению, учителя редко прибегают к этому способу, предпочитая постукивания и окрики типа: «Время!», «Падеж!» и т. п. Но даже если этого не происходит, всё равно постоянное исправление ошибок нецелесообразно. В условно-речевом упражнении, например, такое исправление нарушает нормальное общение, точнее, нарушает контакт: пока исправишь ошибку, забудешь, как надо реагировать, да и временной параметр нарушается. А ведь можно поступить по-иному: безмолвно обратить внимание ученика на речевой образец, на ту его часть, которая подверглась искажению. Если образец на доске, то следует показать, если же нет, то подчеркнуть голосом, выделить.

Вот несколько примеров того, как следует и как не следует исправлять ошибки учеников.

[1] Пальмер Г. Устный метод обучения иностранным языкам. – М., 1960.

1) Ученик: Ich helfe seinen Eltern ...	I help his mother...
Учитель (указывая сначала на одного соседа, потом на другого): Seinen? Oder seinen?	His mother?... Or his...?
Ученик (понял): Nein, meinen Eltern.	No, my mother.

Ценность подобного исправления ещё и в том, что оно выдвигает на первый план функциональную сторону той или иной структуры.

2) Ученик: Heinrich Heine hilft seiner Schwester ...	Peter helps his mother...
Учитель: «В каком времени должен быть глагол?»	
А надо бы:	
Учитель: Jetzt? (Ist Heine am Leben?)	Now?
3) Ученик: Das ist Induslriestadt ...	It is an industrial town.
Учитель (к классу): Что он пропустил?	
Следовало бы:	
Учитель (с усиленным ударением на артикле): Das ist eine Industriestadt, nicht wahr?	It is an industrial town, isn't it?
4) Учитель: Stehst du früh auf?	Does he get up early in the morning?
Ученик: Ja, ich stehst ...	Yes, he get up...
Учитель: Петров! Какое здесь лицо?	
А лучше так:	
Учитель: Ich stehe früh auf. Und du?	He gets up early in the morning, right?
Ученик: Ich stehe auch früh auf.	Right. He gets up early in the morning.
Можно и иначе:	
Ученик: Ja, du stehst früh auf.	I think, he gets up early in the morning.

Обращается ко второму ученику: Wann stehst du auf?	When does he get up? *или* Do you know when he gets up?
Второй ученик: Ich stehe um 7 Uhr auf.	He gets up at 7 o'clock.
Учитель (к первому ученику): Und du?	So, does he get up early in the morning?
Первый ученик: Ich stehe um 7 Uhr auf.	Yes, he gets up early in the morning.
5) Учитель: Besucht jemand die Stadtbibliothek?	Who takes books from the school library?
Ученик: Ich besuche die Stadtbibliothek.	I take books from the school library.

Ударение он сделал на слове besuche (take), что совершенно неверно с точки зрения коммуникации. Ведь учитель спросил, посещает ли кто-нибудь библиотеку, значит, логическое ударение в ответе должно быть на слове «я». В родном языке ученик так бы и сделал. Если учитель не исправит ошибку, ученик утвердится во мнении, что говорение на иностранном языке – дело формальное.

6) Ученик: ... weil dieses Gedicht ist sehr schön.

Учитель: Подумай, что ты говоришь! Weil.

Ученик молчит.

Учитель (классу): Какой порядок слов после weil?

А можно так:

Ученик: ..., weil dieses Gedicht ist...

Не успевает ученик ещё произнести следующее слово, как учитель показывает ему жестом, что глагол следует поставить в конце предложения. Если на доске есть образец

..., weil .....

учитель молча указывает на последний квадрат, также предупреждая ошибку. Таким же образом можно указывать на порядок слов в английском языке. Например:

Ученик: I take ...

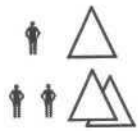
И не успевает он произнести very often, как учитель

указывает жестом на конец предложения. Сообразив, что от него требуется, ученик говорит:

– I take books from the library very often.

7) Ученик: Heini und Lene ist klein.	Lena and Pete is small.
Учитель: Nein, Heini ist klein, Lene ist auch klein. Aber Heini und Lene sind klein, ja?	No, Lena is small, Pete is small too. But Lena and Pete are small.
Ученик: Ja, Heini und Lene sind klein.	Yes, Lena and Pete are small.

А можно сделать и иначе – нарисовать на доске следующую схему:



Знак треугольника для обозначения связки известен ученикам из учебника, а нарисовать таких человечков сможет любой учитель.

8) Полезно при исправлении ошибки прибегать и к аналогии:

Ученик: Jch wohne auf der Leninstraße.	I live on Lenin street.
Учитель: Ich, zum Beispiel, wohne in der Puschkinstraße.	I, for example, live in Pushkin street.
Dima wohnt in der Plechanowstraße. Und du?	Nick – in Plechanov street. And you?
Ученик: Ich wohne in der Leninstraße.	I live in Lenin street.
Учитель: Wer noch wohnt in der Leninstraße?	Who else lives in Lenin street?

Конечно, невозможно предусмотреть все виды ошибок, да и нельзя иметь рецепты на все случаи жизни. Важно усвоить, так сказать, «дух» исправления ошибок, его характер.

Есть такое выражение: никто не любит контролёров. Что поделать: такова психология человека. Поэтому контроль нужно «очеловечить». И учитель может это сделать. В коммуникативном иноязычном образовании – это обязательное условие. Если контроль не станет развивающим и воспитывающим (помимо его учебного воздействия), то он превратится в ту ложку дёгтя, которая испортит всю бочку мёда.

Глава V

Типы и виды уроков иностранного языка

Выделение типов и видов урока связано с проблемой типологии уроков, которая в методике пока не решена. Более того, многие считают, что типология уроков не нужна. Их доводы, как правило, сводятся к тому, что тип (вид) – это, дескать, некий штамп и, следовательно, существует опасность «заштамповать» учебный процесс, а учителя надо призывать работать творчески, делать каждый урок оригинальным, непохожим на другие. Кроме того, добавляют противники типологии уроков, сейчас практикуется выпуск «Книг для учителя», где уроки уже спланированы, все необходимые указания даны.

Правы ли они? Давайте подумаем.

Во-первых, если тип (вид) урока в некотором роде и штамп, то для неопытного учителя хороший «штамп» на первых порах окажет неоценимую услугу. Приобретя опыт, учитель всегда найдет место для творчества. Ведь для того чтобы с успехом использовать даже готовые схемы уроков, учитывая состав класса, возраст учащихся и т.п., нужно много знаний, такта и умений, короче говоря, мастерства.

Кроме того, каждый вид речевой деятельности (говорение, чтение и т.п.) специфичен, как и специфичен процесс овладения каждым из его аспектов (лексическим, грамматическим и т.д.). Естественно, что это требует от учителя выстраивания особой последовательности действий учащихся. Поэтому каждый тип/вид урока только в том смысле штамп, что в нём (вне зависимости от темы/проблемы урока) заложена требуемая последовательность действий, которыми необходимо овладеть учащимся и используются те средства (упражнения, опоры и т.д.). которые адекватны данному виду, данному аспекту речевой деятельности.

Во-вторых, кто же возражает против творчества учителя? Типология как раз предполагает его, ибо создаёт для творчества необходимую базу. Если же базы у учителя не будет, то он окажется в очень трудном положении, в которое, например, его поставили авторы известной серии УМК, предоставившие учителю набор текстов и набор упражнений, которые он должен «творчески» организовать в план урока. Где у учителя столько времени? Да и не его это дело – создавать учебник из «хрестоматии».

Типология – не попытка уложить в прокрустово ложе схемы все мыслимые виды уроков. Такой подход был бы нецелесообразным, ибо мы имели бы уже дело не с типологией, а с «рецептологией». Типология уроков – это *набор динамичных, гибких, т.е. изменяемых в зависимости* от условий форм, в которые «отливаются», воплощаются в материале основные положения какой-то концепции обучения.

Но беда в том, что призывы к творчеству, не будучи подкрепленными развитым умением планировать, звучат демагогично. Часть учителей (к сожалению, весьма значительная) либо загружены настолько, что им некогда думать о творческом подходе к организации материала учебника, либо считают это ненужным, либо, ссылаясь на свой многолетний опыт, не соглашаются с методическими указаниями авторов и делают всё по-своему, часто ухудшая учебник, либо (и это случается нередко) просто не умеют подойти к планированию творчески.

В-третьих, ссылка на «Книги для учителя» несостоятельна. Они принципиально не могут заменить типологию, ибо в них показано, как следует организовать каждый **данный** урок, типология же даёт в руки учителя ключ к грамотному планированию **любого** урока. Кроме того, в каждом учебнике (учителя знают это) есть значительное количество уроков, которые учитель должен планировать по своему усмотрению. В среднем таких уроков насчитывается около 20%. Но ведь и спланированные авторами уроки требуют нередко перепланировки в связи с необходимостью учёта конкретных обстоятельств.

Разве не окажут учителю в таких случаях существенную помощь имеющиеся у него в наличии определенные виды уроков? Несомненно. Они позволяют учителю:

1) избежать многих ошибок в планировании, ибо правильно выбранный тип или вид урока, в зависимости от цели и других факторов, уже является залогом успешной работы;

2) избавиться от некоторых технических трудностей, высвободив время для творческих поисков;

3) наиболее эффективно и с наименьшими затратами труда составлять циклы уроков, т.е. тематические планы.

Всего этого вполне достаточно, чтобы считать проблему типологии уроков серьёзной и важной. Неграмотно спланированный урок не может привести к успеху, даже если учитель – сторонник самой передовой теории.

Данная книга не ставит такой цели – решить проблему типологии уроков иностранного языка: для этого необходимо серьёзное теоретическое исследование. Её цель – предложить основные, наиболее обоснованные и оправдавшие себя на практике виды уроков. Важно, однако, заметить, что предлагаемые типы и виды не произвольны, не сконструированы априорно. В их основе – закономерности усвоения речевой деятельности, овладения ею, специфика иностранного языка как учебного предмета и опыт работы. Итак...

§ 1. Урок как звено в цепи уроков

Откуда же появились предлагаемые типы и виды уроков? Какая логика рассуждений привела к ним?

Как известно, в учебном процессе речевой материал усваивается всегда определёнными дозами. Владение каждой такой дозой должно быть доведено до уровня умения. Но, во-первых, достичь этого уровня нельзя сра-

зу: нужно пройти определенные этапы овладения материалом; во-вторых, процесс овладения не может уложиться в один урок: как правило, он занимает не менее 3-5 уроков, т.е. целый цикл. Это означает, что конечной целью всегда является какое-либо умение: говорить, аудировать, читать, писать (точнее: общаться с их помощью). Умение в любом виде речевой деятельности означает, что человек:

а) действует всегда в каких-то речевых целях, т.е. использует речевые единицы не ради их употребления, а как средство решения коммуникативных задач;

б) использует речевой материал самостоятельно, т.е. без каких-либо внешних опор (вербальных или иллюстративных);

в) использует речевой материал без специальной предварительной подготовки;

г) комбинирует речевой материал в зависимости от нужд общения, а не воспроизводит готовые, заученные некогда высказывания (в чтении – читает новый, а не известный текст);

д) использует речевой материал в любой новой ситуации, а не только в тех, которые встречались в учебном процессе.

Это присуще любому речевому умению, разумеется, с поправкой на его специфику.

Понятно, что такая способность управлять своей речевой деятельностью не появляется у человека сама собой. Её нужно планомерно и целенаправленно развивать – по всем пяти направлениям, указанным выше.

Кроме того, не менее важно знать, что умение в свою очередь основано на речевых навыках. Это – навыки лексические (способность использовать или понимать лексические единицы), навыки грамматические (способность оформлять своё высказывание или воспринимать чужое согласно нормам изучаемого языка) и навыки произносительные (способность произносить речевые

единицы правильно орфоэпически и интонационно; для чтения – владение его техникой). Разумеется, в процессе речевой деятельности все три вида навыков слиты воедино, или, иначе говоря, лексическая, грамматическая и произносительная стороны речевой деятельности неразрывны. Но такая неразрывность возникает не сразу. Чтобы её добиться, необходимо какую-то из сторон попеременно выдвигать на первый план и овладевать ею.

Всё сказанное означает, что владение каким-либо речевым материалом на уровне умения достигается только после формирования и накопления соответствующих навыков. Следовательно, сначала должен быть предусмотрен этап работы, на котором формируются указанные виды навыков, а затем – этап, на котором развивается речевое умение.

Опыт работы, однако, убеждает нас в том, что названных двух этапов недостаточно. Можно организовать усвоение лексических единиц по какой-то проблеме или необходимых грамматических структур, но не услышать от учащихся настоящих речевых высказываний на завершающем этапе работы.

Это явление, кстати, достаточно распространенное, объясняется тем, что сформированные на первом этапе навыки остаются как бы сами по себе, не синтезируются друг с другом, а также с навыками, сформированными ранее. Если же исходить из того, что умение – это именно синтез навыков, что речевой материал должен свободно комбинироваться в соответствии с речевыми потребностями, использоваться без внешних опор, в новых ситуациях и т.д., то станет ясно: между этапом, где формируются отдельные навыки, и этапом, где навыки уже синтезированы, существует определённый разрыв. Поэтому следует ввести промежуточный этап работы над речевым материалом, где бы сформированные навыки целенаправленно совершенствовались, прежде чем они будут включены в процесс развития подлинного умения.

Таким образом, целесообразно выделить три этапа работы над речевым материалом:

1. Этап формирования навыков.
2. Этап совершенствования навыков.
3. Этап развития собственно умения.

Каждый этап имеет конкретную цель, которая должна решаться с помощью соответствующих средств – упражнений. На основе данных этапов и выделяются предлагаемые типы уроков: I тип – уроки формирования речевых навыков; II тип – уроки совершенствования речевых навыков; III тип – уроки развития речевого умения. Нам кажется, что это и логично, и обосновано.

Программа требует развития **всех** основных видов речевой деятельности (умений). Конечно, каждое умение проходит в процессе своего становления определённые этапы. Но поскольку умения развиваются на уроках комплексно (см. дальше), тот или иной вид речевой деятельности будет на разных уроках неизбежно преобладать, окажется ведущим. Поэтому уроки формирования навыков могут быть уроками формирования навыков говорения, навыков чтения, навыков аудирования (редко) и навыков письма (только на начальной ступени обучения); уроки совершенствования навыков – уроками совершенствования навыков устной речи (говорение и аудирование), навыков письменной речи (чтение и письмо), речевых навыков (синтетические уроки, главным образом, на начальной ступени); уроки развития речевого умения – уроками развития умения говорить, умения читать, если есть возможность, то и умения аудировать, умения писать.

Как видно, выделение указанных типов вполне обеспечивает все стороны учения, все цели.

Тем не менее, выделение лишь типов урока не может удовлетворить нужд учебного процесса. Существуют факторы, влияющие на построение разного типа урока, не учитывать которые невозможно. К ним относятся:

1. Сторона речевой деятельности – грамматическая

либо лексическая (следовательно, правомерны виды уроков формирования грамматических и уроков формирования лексических навыков, а на начальной ступени и уроки формирования произносительных навыков).

2. Форма речи – монологическая либо диалогическая (следовательно, правомерны виды уроков, где ведётся работа либо по развитию монологической речи, либо диалогической речи).

3. Форма урока – отсюда такие виды уроков развития умения говорить, как киноурок, урок-экскурсия, урок-дискуссия и т. п.

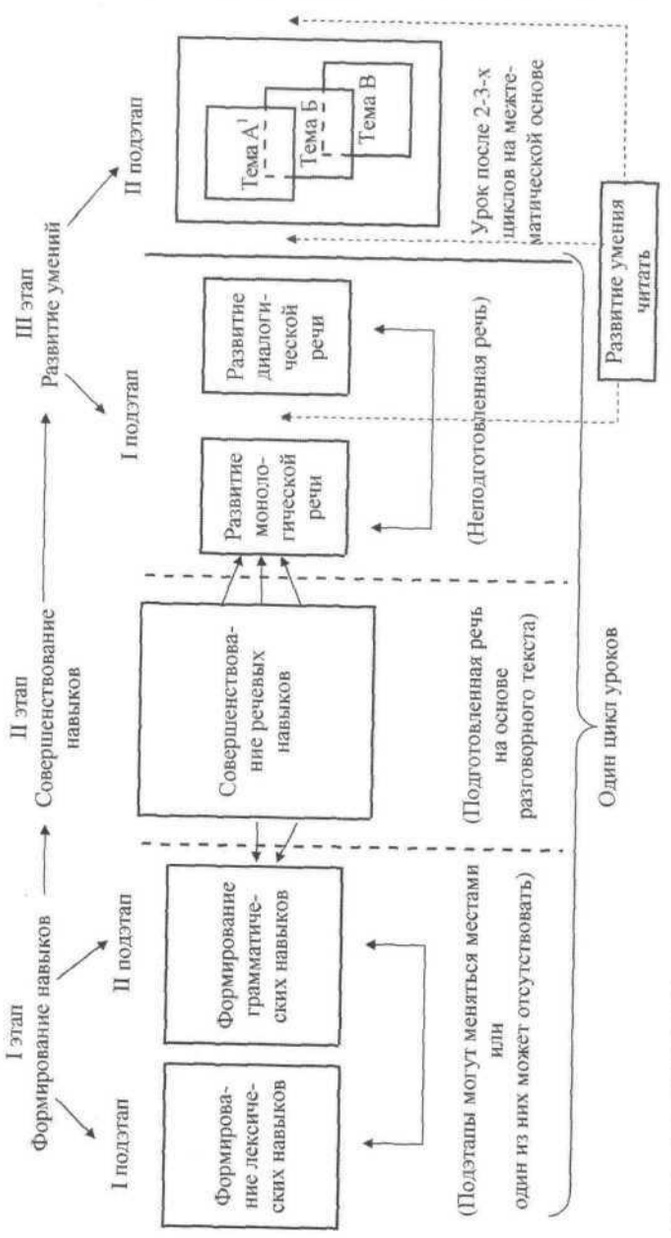
Так возникают **виды** уроков иностранного языка. Вполне понятно, что никакая типология не может предусмотреть все возможные варианты обучения, а следовательно, и варианты видов урока. Соотношение предлагаемых видов с условиями учения и есть творчество каждого учителя.

В дальнейшем в данной главе будут показаны примеры планирования всех основных видов уроков. Но чтобы их понимание читателем было адекватным и принесло ему пользу, необходимо сначала показать сам цикл уроков, его ведущие положения. Ведь в цикле проявляются все основные закономерности организации работы. Кроме того, **урок** иностранного языка, как мы уже отмечали, **есть лишь звено в цепи уроков**. Довести владение каким-либо материалом до уровня умения можно лишь при условии соблюдения всех трёх этапов работы, т.е, целого **цикла уроков**. «Методическим циклом, – пишет М.В. Ляховицкий, – называются периодично и систематично повторяемые операции, которые выполняются в чётко обозначенной последовательности в рамках заранее установленных и ограниченных отрезков времени для достижения конкретной цели обучения»[1]. Для удобства и наглядности описания цикла уроков представим его на схеме (см. схему 12 на с. 342).

[1] Ляховицкий М.В. Звукозапись в обучении иностранным языкам. – Киев, 1970. – С. 226.

Схема 12.

Схема процесса усвоения речевого материала



[1] *Для овладения говорением правомернее говорить «проблема».*

1. Первый этап – этап формирования навыков. Он, как правило, имеет 2 подэтапа, соответствующих формированию лексических и грамматических навыков.

Иногда какой-либо подэтап может отсутствовать, почти всегда это «грамматический» подэтап. Такое положение имеет место, например, в 9-11-х классах, когда весь грамматический материал в говорении уже освоен, или в других классах, когда новая проблема не содержит нового грамматического материала. Что касается «фонетического» подэтапа, то он, как видно из схемы, не включен в неё на правах самостоятельного подэтапа. Это объясняется тем, что произносительные навыки формируются, главным образом, на начальной ступени (первое полугодие 2-го класса), затем они **совершенствуются**. Такое совершенствование может происходить в процессе формирования лексических и грамматических навыков, ибо этот процесс невозможен без произнесения речевого материала. Немаловажное значение имеет и тот факт, что при таком подходе экономится учебное время.

Указанные подэтапы могут меняться местами (см. стрелки на схеме):

либо новая лексика усваивается на основе знакомой грамматики,
либо новая грамматика – на основе усвоенной ранее лексики.

На уроке формирования лексических навыков (он обычно проводится первым в цикле) проверки домашнего задания нет, поскольку на последнем уроке предыдущего цикла ученики почти всегда получают задание, которое выполняется в письменной форме, а тетради с выполненным заданием сдают на первом уроке последующего цикла.

Вся работа на первом этапе при овладении говорением ведётся на основе устного опережения. Это означает, что новый лексический материал и новое грамматическое явление, так сказать, изымаются из того текста, на осно-

ве которого будет проходить работа на втором этапе, и усваиваются каждый на своём подэтапе, конечно, устно, но обязательно со зрительным и двигательным подкреплением (запись и чтение микротекста или фраз). Если же формируются лексические или грамматические навыки чтения, то используется зрительное опережение.

Необходимо также отметить, что содержание микротекстов и упражнений на первом этапе (равно как и текстов на последующих этапах) должно быть построено на основе принципа новизны. Если, например, идёт работа по теме «Город» и последующий текст рассказывает о Лейпциге (Бирмингеме, Бордо и т.п.), то на первом этапе содержанием микротекстов и упражнений могут быть сведения о своём родном городе на «лексическом» уроке и, скажем, о Берлине (Лондоне, Париже) – на уроке «грамматическом».

2. Второй этап – этап совершенствования навыков – осуществляется на основе особым образом составленного текста. Текст, который используется при овладении говорением на данном этапе, условно называется «разговорным» текстом, поскольку по своему характеру он должен отличаться от текстов, предназначенных для овладения чтением. Если текст для чтения – это воплощение сугубо «письменной речи» со всеми её особенностями, то разговорный текст – это то же устное высказывание, зафиксированное в письменном виде. Разговорному тексту присущи все характеристики устного высказывания, разумеется, кроме интонации.

В разговорном тексте, как правило, не должно быть нового лексического материала, который не был бы усвоен на первом этапе (либо на предыдущих уроках). Это обязательная предпосылка реализации основной задачи данного этапа, заключающейся в совершенствовании навыков.

За счёт чего и по каким направлениям осуществляется совершенствование навыков?

Прежде всего следует исходить из того, что текст – не самоцель; работа на данном этапе ведётся не для того, чтобы запомнить его содержание. Говорить об этом приходится потому, что очень часто вся работа над текстом заключается в его чтении, ответах на вопросы и пересказе. Но даже если ученик заучит текст и потом воспроизведёт его, то это не приведёт к совершенствованию навыков, тем более к развитию умения говорить. Вот почему разговорный текст должен выступать лишь как содержательная база для высказывания учащихся. Мысли, содержащиеся в тексте, должны служить поводом к высказыванию.

Конечно, выражая своё отношение к прочитанному (прослушанному), ученик может (и должен) использовать материал разговорного текста. Но он не должен пересказывать текст. Выражая своё отношение к содержанию текста, учащийся решает каждый раз новую речевую задачу, а следовательно, ему потребуются разные речевые единицы – и те, которые содержатся в тексте, и те, которые он усвоил раньше. Именно благодаря комбинированию и происходит совершенствование навыков владения речевым материалом. То же, в принципе, происходит и при чтении разных текстов, построенных на одинаковом материале.

Нужно заметить, что комбинирование здесь целенаправлено и в значительной мере ограничено в отличие от следующего, третьего этапа. Ограничения эти накладываются необходимостью совершенствовать владение определенным, конкретным речевым материалом. Поэтому, планируя работу с текстом, следует предусмотреть целенаправленное «сталкивание» навыков, усвоенных на первом этапе, с ранее усвоенными. Так, если в данном уроке на первом этапе усвоено, скажем, прошедшее время глагола, то в упражнения второго этапа следует включать такие задания, которые бы побуждали учащегося в своих высказываниях противопоставлять это время другому прóшедшему или прошедшему, настоящему и буду-

щему. В данном случае совершенствование навыков владения временны́ми формами будет идти по пути их дифференциации, укрепления такого важного качества навыка, как устойчивость.

Подобное же происходит и с произносительными навыками.

Что касается совершенствования лексических навыков, то оно будет тем успешнее, чем большим количеством сочетаний, связей «обрастет» то или иное слово. Вот почему чрезвычайно важно включать в упражнения второго этапа те слова из запаса учащихся, которые могут образовывать новые сочетания со словами, усвоенными на первом этапе. Такой подход обеспечивает к тому же планомерное повторение лексики (точнее: не «повторение», а повторное использование).

Совершенствование речевых навыков на втором этапе осуществляется и благодаря зрительному подкреплению: ученик читает текст, затем, выполняя различные задания учителя, вынужден неоднократно просматривать его, что способствует усвоению материала в плане чтения.

Таким образом, если выразить кратко суть второго этапа, она заключается в следующем:

трансформация материала разговорного текста и его комбинирование с усвоенным ранее с целью выражения своего отношения к содержанию прочитанного или прослушанного, а также совершенствование рецептивных навыков.

3. Третий этап – этап развития речевого умения.

Применительно к умению говорить данный этап характеризуется развитием так называемой неподготовленной речи, что и определяет характер всей работы, её специфику. Эта специфика заключается в том, что речевой материал используется в совершенно новых ситуациях, для решения новых речевых задач, достаточно сложных с психологической и лингвистической точек зрения.

Третий этап разделяется на два подэтапа. На первом из них беседы с классом ограничены объёмом той же проблемы, на которой основан цикл уроков; речь учащихся подготовлена работой на предыдущих этапах, но обсуждается здесь какой-либо новый предмет. Возможны уроки с более четко выраженной направленностью на развитие высказываний уровня сверхфразовых единств и уровня текста (овладение монологической речью и уроки развития умения общаться в парах, в группах, в коллективе (овладение диалогической речью)).

На втором подэтапе, который можно условно назвать межпроблемным, освоенная проблема комбинируется с какой-либо другой (другими). Данный подэтап, следовательно, имеет место после двух-трех циклов уроков.

Дальнейшее развитие речевого умения обеспечивается здесь за счёт повышения самостоятельности говорящего: отсутствия опор (тем более содержательных) и исключения предварительной подготовки. Здесь нет уже вычленения «монологических» и «диалогических» уроков, а имеют место уроки-обсуждения, уроки-дискуссии и т.п., т.е. уроки, на которых моделируется реальное общение. Количество возможных вариантов циклов велико, что делает процесс учения при определённом его единообразии достаточно разнообразным.

Что касается упражнений, то для формирования навыков предполагается использование условно-речевых упражнений первого и второго уровней (УРУ1 и УРУ2), а для развития речевого умения – речевых упражнений обоих уровней (РУ1 и РУ2)[1]. Если их соотнести с этапами, то получим таблицу:

Таблица 10.

I	II	III
УРУ1 и УРУ2	УРУ2 и РУ1	РУ1 и РУ2

[1] См. об этих упражнениях далее.

Выше речь шла главным образом о говорении, поэтому сделаем несколько дополнительных замечаний о других видах речевой деятельности.

Специальные уроки по развитию умения аудировать предусмотрены лишь на последнем этапе. К тому же они будут достаточно редким явлением. Однако аудированию уделяется немало внимания: в I типе оно имеет место при семантизации лексических единиц и презентации грамматического материала, при записи микротекстов с однократного предъявления и т.д., не говоря уже о других упражнениях, выполняемых на слух; во II типе есть урок, где работа над разговорным текстом проходит на слуховой основе.

Обучению чтению могут быть посвящены специальные уроки начальной ступени. В дальнейшем оно имеет место на уроках I типа (чтение слов и микротекстов) и на уроках II типа, где есть уроки, на которых разговорный текст предъявляется зрительно. Главными в этом плане являются специальные уроки развития умения читать. Как видно на схеме (см. с.231), они проводятся в конце цикла уроков.

Развитие письменной речи редко является целью специального урока. Однако письмо (как фиксация материала, входящего в говорение) имеет место на всех этапах работы. Формирование необходимых для этого орфографических навыков происходит в процессе создания лексических и грамматических навыков.

Среди требований школьной программы есть такое: научить писать письмо зарубежному другу. Овладение оформлением письма и его композицией занимает место обычно не более чем на двух-трех уроках. Поэтому такие уроки вряд ли следует выделять как виды. Кроме того, написание письма происходит в процессе выполнения домашних заданий (в форме письма к другу) после уроков II и III типов.

Говоря о месте и роли каждого из видов речевой деятельности, нельзя не остановиться подробнее на такой черте урока как **комплексность.**

Если кратко определить комплексность, то её следует понимать как взаимосвязанность и взаимообусловленность всех видов речевой деятельности на уроке при ведущей роли одного из них. Эта предпосылка определяет в методике урока (и в его структуре, и в его технологии) очень многое.

Необходимость комплексного учения – не мода, она основана на многих закономерностях усвоения речи. Достаточно хотя бы вспомнить о том, что усвоение (по крайней мере запоминание) тем успешнее, чем больше анализаторов (органов чувств) участвует в нём.

У разных людей различный тип памяти: одни лучше запоминают услышанное, другие – прочитанное или записанное. Но если человек и прочтёт материал, и услышит, и запишет, и проговорит, – то вероятность усвоения значительно повысится. И.П. Павлов писал, что между слуховыми, двигательными и зрительными образами слов существует тесная связь, что они могут друг друга заменять и друг на друга влиять. Как это происходит и почему? Давайте посмотрим на это явление с учётом теории внутренней речи.

Во-первых, известно, что внутренняя речь – основа речи внешней, что от полноты и качества внутренней речи зависит качество говорения, аудирования, чтения, письма.

Во-вторых, известно, что внутренняя речь – явление не самостоятельное, она возникает только на основе внешней речи: чтобы сформировалось достаточно качественная речь, нужно и читать, и писать, и слушать, и говорить.

В-третьих. известно, что внутренняя речь представляет собой взаимодействие слуховых, зрительных, речедвигательных и моторно-графических образов речевого материала.

Из всех трёх положений логически вытекает следующее: если, во-первых, внутренняя речь возникает из

внешней и состоит из четырёх указанных образов, то как последние появятся во внутренней речи, если речевой материал не будет и проговариваться, и прочитываться, и прослушиваться, к записываться? Если же, во-вторых, внешняя речь зависит от внутренней, то можно ли ожидать должного качества внешней речи при том, что внутренней будет недоставать тех или иных компонентов (т.е. когда мы не будем, к примеру, читать и писать)?

Думается, что приведённые доводы убеждают в необходимости комплексного подхода.

В этой связи важно различать «устную основу» и «устное опережение».

Устное опережение это не только и не столько опережение во времени. Это – опережение по значимости, поскольку при овладении говорением ведущим является речедвигательный анализатор. Что касается времени опережения, то оно зависит от ступени учения и усваиваемого материала. Во всяком случае, любые подкрепления, как зрительные (в виде микротекста, фраз и т.п.), так и двигательные (запись), должны быть даны к середине или к концу урока. Но главное заключается не в этом.

Возникает вопрос: разве устное опережение касается всех видов речевой деятельности? Конечно, нет. Для каждого вида деятельности ведущим является «свой» анализатор, скажем, для чтения – зрительный. Следовательно, при овладении чтением следует придерживаться стратегии «зрительного опережения», т.е. начинать со зрительного восприятия нового материала и дальше учить читать, читая.

Таким образом,

комплексность означает, что каждая доза речевого материала «пропускается» через четыре главных вида речевой деятельности, т.е. один и тот же речевой материал ученики воспринимают на слух, читают, используют в речи и записывают.

Но не следует думать, что комплексный урок – это тот, в котором немножко говорения, немножко чтения, немножко аудирования и немножко письма. Параллельное сосуществование видов речевой деятельности – ещё не комплексность. Главное, чтобы обеспечивалось их взаимовлияние друг на друга при ведущей роли какого-либо одного из них попеременно на разных этапах процесса усвоения. В этом случае все другие виды деятельности каждый раз «работают» на тот, который определён главным, ведущим для данного вида урока.

Это очень важно подчеркнуть, так как многие методисты рекомендуют, а учителя используют так называемые «смешанные», «комбинированные» уроки, в которых действительно много смешано и скомбинировано, однако, отсутствует целенаправленность и целостность. Разбросанность же никогда не может привести к цели.

Нужно заметить также, что комплексность не означает равномерного развития всех видов речевой деятельности на всех ступенях учения. Соотношение это будет меняться и в пределах одного цикла работы, и в пределах ступеней.

При чтении вышесказанного у учителя наверняка возникает вопрос о том, как же при таком богатом, обширном методическом содержании урока следует формулировать его цель?

Не случайно такое значение придают цели урока и дидакты. По мнению И.Я. Лернера особенности урока «как организационной формы обусловлены характером цели»[1].

Но поскольку речь идет не об уроках вообще, а об уроках иностранного языка, то нельзя не учесть специфики именно данного предмета. «Цели и задачи урока, – справедливо замечает Л.З. Якушина, – могут быть правильно определены только при условии чёткого понимания сущности педагогического процесса по иностранному язы-

[1] Дидактика средней школы / Под ред. Данилова М.А. и Скаткина М.Н. – М., 1982. – С. 226.

ку»[1]. А сущность его заключается в овладении речевыми умениями (говорением, чтением, аудированием и письмом) как средствами иноязычного общения и навыками, на которых эти умения основаны.

Поэтому принципиально важно вскрыть неправомерность тех некоторых целей, которые используются в учебном процессе.

Во-первых, вызывают возражение такие цели урока, как «повторение» и «систематизация грамматического материала». Они всегда истолковываются в языковом, теоретическом, а не в речевом плане. Это и понятно: организовать подобное «повторение» значительно легче, чем «растворить» повторение в работе над усвоением речевой деятельности. То же можно сказать и о цели «проверка умения...». Контроль – не самоцель, контроль – подчиненный компонент учебного процесса.

Во-вторых, не может быть целью урока, скажем, «работа над текстом». При работе над текстом можно добиваться совершенно различных целей: формировать навык антиципации какой-либо сложной синтаксической структуры, развивать технику чтения, развивать умение читать и т.д. То же следует сказать и об «инсценировании диалога». Это – форма работы, целью которой может быть и развитие умения вести беседу, и совершенствование произношения, и т.п.

Так что же должно использоваться в качестве цели уроков иностранного языка? Ответ может быть только такой: тот или иной навык, то или иное умение, их уровни или качества.

В этом случае правильными в принципе будут следующие формулировки: «Формирование лексических навыков говорения (чтения, аудирования)», «Формирование грамматических навыков чтения (аудирования, говорения)», «Формирование произносительных навыков», «Развитие техники чтения», «Развитие умения говорить

[1] Якушина Л.З. Методика построения урока иностранного языка. – М., 1974. – С. 4.

(монологическая, диалогическая речь)», «Развитие логичности речи» и т.п.

На это можно возразить, что некоторые из таких целей, скажем, «Развитие умения говорить», являются правомерными и для программы класса, и как конечная цель всего школьного курса. Это справедливо, но вовсе не опровергает целесообразности предлагаемых формулировок. Эти формулировки хороши тем, что указывают **уровень** овладения материалом. Всегда можно определить, достигнут тот или иной уровень или нет, т.е. достигнута ли цель урока.

Такие цели, однако, правомерны только при одном условии – при указании **конкретного материала**, который должен быть усвоен до намеченного уровня.

В «шапке» плана урока это указывается в соответствующей рубрике. Например:

Цель урока: формирование грамматических навыков.

Речевой материал: грамматическая структура будущего времени.

Или:

Цель урока: формирование лексических навыков.

Речевой материал: слова «государство», «счастливый», «основывать», «современный» и др. (указываются только новые слова).

Или:

Цель урока: развитие умения говорить (монологическая речь).

Указание на материал, причём точное его количество и состав, необходимо: это снимает упрёк в безграничности, объёмности цели. Скорее, наоборот, такая формулировка обозначает, что именно данный материал должен быть усвоен на данном уроке до намеченного уровня, скажем, до уровня умения (или навыка).

Более того, поскольку цель, например «Развитие умения...», ставится периодически, она может (и должна!)

всякий раз уточняться. Ведь умение многогранно, ему присущи такие качества, как целенаправленность, продуктивность, самостоятельность; оно включает такие механизмы, как выбор, комбинирование и т.д.; говорение на уровне умения характеризуется инициативностью, определённой быстротой реплик, выразительностью и т.д. Всё это дополнит и уточнит главную цель урока, а следовательно, сделает работу более целесообразной.

Если при этом будут повторяться одинаковые, казалось бы, цели, то ведь здесь же указывается «приращение в умениях и навыках, которого нужно добиться на данном уроке»[1]. Так мы обеспечим четкость цели, а она – важная предпосылка правильного планирования и проведения урока: цель – это «фокус», вокруг которого организуется весь урок»[2]. Ведь даже если мы формулируем цель урока в терминах «навыка» и «умения», но не соблюдаем дифференцированного характера этих явлений, то результатов ждать не приходится. Иногда, например, можно увидеть в учительском плане такую цель: «Устная речь. Развитие умений и навыков». Но ведь устная речь включает в себя и говорение, и аудирование. Каждый из этих видов речевой деятельности основан на многих навыках. Что же тогда всё-таки надо развивать – умения или навыки? Ведь это разные понятия, разные этапы работы над материалом. Если навыки, то какие? Каждый из них достаточно специфичен. Причём говорение – продуктивный вид деятельности, следовательно, характер упражнений должен быть иным. То, что основной целью уроков иностранного языка является формирование навыков и развитие умений, совершенно не означает, что знания (правила) не нужны. Знания признаются необходимыми, но не как конечный результат работы, а как вспомогательный фактор, способствующий усвоению материала до уровня навыка

[1] Львова Ю.П. Как рождается урок. – М., 1976. – С. 37.

[2] Дидактика средней школы / Под ред. Данилова М.А. и Скаткина М.Н. – М., 1975.-С. 236.

(грамматического, лексического, произносительного). Первостепенной, ведущей является работа по овладению навыковым действием. Таким образом, если ученик даже назубок знает все слова, отчеканивает правила образования тех или иных грамматических форм, но не владеет этим материалом в речевой деятельности, не умеет использовать его для решения стоящей перед ним задачи – цель урока нельзя считать достигнутой.

Знания о языке и владение языком – разные вещи, и последнее вовсе не определяется первым, хотя и тесно с ним связано.

При постановке цели урока нельзя забывать, что, по справедливому замечанию И.Л. Бим, «учитель и учащиеся видят цели под разным углом зрения»[1]. Поэтому предложенные выше формулировкн целей урока предназначены для учителя, для записи их в плане урока. Для ученика же их следует переформулировать, сделать близкими, понятными, такими, чтобы ученик мог их принимать как свои цели.

Если, например, на уроке ставится цель – формирование лексических навыков говорения (по проблеме «Что такое Родина?»), то ученикам она сообщается в таком виде: «Мы все с вами любим свой город. Но чтобы суметь рассказать о своём городе и понять рассказ о другом нужно знать много специальных слов, владеть ими. Поэтому сегодня нашей целью будет – уметь кратко, но интересно и содержательно рассказать иностранным гостям о своём городе. А для этого нужно владеть определёнными словами».

Если, например, целью урока является развитие речевого умения (монологическая речь), то в начале урока учитель скажет: «Мы часто слышим рассказы о чём-то и рассказываем сами. И как приятно, когда человек делает это логично. Вот сегодня нашей целью и будет – учиться высказываться логично».

[1] Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М., 1977. – С. 155.

Подобным образом формулируется и подаётся любая цель урока. Но это лишь **учебная** цель.

А как быть с воспитательной целью? Нужно ли её указывать всегда? Действительно, сформулировать чёткую воспитательную цель урока иногда непросто. И если когда-либо её невозможно сформулировать, то лучше не делать этого совсем. Но думается всё же, что стремиться к чёткой воспитательной цели урока следует. Если такая цель есть, то учитель будет искать средства для её достижения. Приведём в качестве примера несколько воспитательных целей урока: «Прививать уважение к труду», «Воспитывать бережное отношение к хлебу как продукту человеческого труда» (проблема – что значит «Хлеб наш насущный»), «Воспитывать трудолюбие, честность и мужество на примере жизни выдающихся учёных» (проблема – «Знание – сила?»), «Воспитывать учащихся в духе сотрудничества с другими странами», «Развивать умение отстаивать демократический образ жизни», «Прививать любовь к классической музыке, развивать музыкальный вкус» и т.п.

Всё сказанное в равной степени относится и к развивающей цели, и к познавательной цели, например: «Познакомить с молодёжной музыкой Англии», «Познакомить с выдающимися учёными Германии», «Узнать о народных праздниках французов» и т.п.; «Формировать умение выполнять такое-то упражнение», «Развивать способность к абстрагированию», «Учить самостоятельно выполнять задание типа...», «Развивать фонематический слух» и т.п.

Если теперь вернуться к «шапке» урока, то её можно представить такими, например, вариантами.

1. *Цели урока:* познавательная – знакомство с новыми музыкальными течениями в Англии; воспитательная – развитие эстетического вкуса в музыке; развивающая – научить работать в парах; учебная – формирование лексических навыков говорения.

Речевой материал: лексические единицы: jazz, folk, rap, country music и т.д.

2. *Цели урока:* познавательная – знакомство с историей США; воспитательная – привитие уважения к народу США; развивающая – учить использовать вербальные опоры в виде слов; учебная – формирование грамматических навыков говорения.

Речевой материал: грамматические структуры пассивного залога в прошедшем времени.

3. *Цели урока:* познавательная – «Есть ли бедные в США?»; воспитательная – привитие любви к труду; развивающая – учить использовать словарь; учебная – развитие умения читать (скорость чтения про себя).

Речевой материал: текст «Цена хлеба».

4. *Цели урока:* познавательная – знакомство с особенностями английского этикета общения; воспитательная – развитие внимания к собеседнику в процессе общения; развивающая – учить выполнять упражнения с функциональными опорами; учебная – развитие речевого умения (умение начать и завершить диалог).

Речевой материал: микродиалоги (указывается тематика).

Помимо общей цели урока задачи урока, иногда необходимо определить и сопутствующие задачи урока. Важно заметить, что в зависимости от ступени учения номенклатура целей (особенно развивающих) будет меняться.

Количество задач также не жестко фиксировано. В идеале это может быть одна задача, более двух задач (учебных) на одном уроке ставить бесполезно, ибо решить их за такой короткий срок невозможно. Исключение может составлять лишь урок самого начального периода обучения.

Разумеется, задачи могут иметь различную значимость для достижения учебной цели: одни связаны с ней непосредственно, другие более опосредованно, но все «работают» на цель. Именно поэтому в уроке необ-

ходима ведущая цель. Она придаёт уроку логический стержень, превращает его в цельный слаженный механизм, обеспечивает логику урока. Этой цели и должно быть отведено основное время урока – не менее 35 минут.

Наконец, можно объяснить заглавие данного параграфа. Напомним его: ***Урок есть звено в цепи уроков.*** Почему?

Особенность урока иностранного языка заключается в том, что он – не самостоятельная единица учебного процесса, а звено в цикле уроков. Чем это обусловлено?

Знания, полученные на отдельных уроках по другим предметам, часто имеют самостоятельное значение. Их можно использовать вне связи с другими знаниями по тому же предмету. Отдельные же навыки иноязычного говорения, чтения и т.п., если даже их удаётся сформировать на единичных уроках, не могут использоваться, поскольку речевая деятельность – это целая система навыков. Что же касается умений, доведение даже малой дозы речевого материала до уровня умения требует цикла уроков.

Как бы идеально ни был спланирован урок, как бы прекрасно ни был он проведён, оценивать его по-настоящему можно лишь тогда, когда отчётливо определено его место среди других уроков. В уроке всё определяется не только целью данного урока, но и общей системой работы в цикле уроков.

В самом деле, трудно себе представить мыслящего учителя, у которого вся перспектива ограничивается завтрашним уроком, учителя, который не заглядывал бы вперёд и для которого вчерашний, сегодняшний, завтрашний уроки – это уроки сами по себе, а не звенья одной цепи, хотя и самостоятельные, но прочно связанные между собой, обусловливающие друг друга. Поэтому урок как организационная единица учебного процесса лишь относительно самостоятелен.

Любой учебник рассчитан на «ученика вообще», а не на конкретный 4 «а» или 7 «б», на «учителя вообще», а не на Марию Петровну или Лидию Сергеевну. Между тем, у каждого класса, у каждого учителя свои особенности, своя неповторимая индивидуальность. Что может один – не под силу другому, что легко и интересно одному – скучно и трудно другим.

Поэтому важно осознать, что для правильного планирования необходим циклический план урока[1]. Кстати, прибегать к циклическому планированию нередко заставляют обстоятельства, когда приходится, например, по разным причинам перекомпоновывать материал учебника.

Циклический план позволяет учителю представить ясную перспективу работы, так как весь материал заранее распределяется на весь цикл уроков, помогает определить роль и место каждого урока в цикле. Для правильного решения этих вопросов и для создания преемственности между уроками необходимо учитывать многое:

а) сложность материала (по усмотрению учителя материал из двух параграфов может объединяться или, наоборот, один большой параграф может быть разбит на два цикла);

б) объём речевого материала (он может сокращаться или дополняться, в зависимости от условий учения);

в) размещение упражнений в нужной последовательности;

г) исключение одних упражнений и выполнение других, более эффективных для данного класса;

д) взаимосвязь различных видов речевой деятельности;

е) систематическое включение материала для повторения, в зависимости от успешности усвоения в данном классе;

ж) дозировку нового материала;

з) задание на дом.

[1] На учительском жаргоне он известен как «тематический план», поскольку содержательной основой являлась так называемая «разговорная тема» – «Школа», «Спорт» и т.п.

Что же следует включить в циклический план? Вот примерная «шапка» такого плана.

Тип и вид урока	Цикл урока	Речевой материал	Виды речевой деятельности				Оснащение урока	Домашнее задание
			Аудирование	Говорение	Чтение	Письмо		
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Циклический план не может заменить конспекта урока, ибо нуждается в конкретизации. Но он позволяет видеть цикл уроков в целом и поэтому намечать более эффективные пути и средства достижения промежуточных целей учения.

Практика показала, что предлагаемая типология уроков весьма удобна для учителя. При условии использования определенных дополнительных материалов учитель сможет распределить материал учебника соответственно типам уроков в цикле. Это позволит всегда осуществлять необходимую стратегию планирования, которая состоит в том, чтобы: 1) правильно распределять время на те или иные виды речевой деятельности в цикле; 2) правильно распределять время на тот или иной материал, те или иные виды работы; 3) планомерно включать в учебный процесс пройденный уже ранее материал для повторения; 4) интенсифицировать усвоение за счёт логики самого урока и последовательности этапов овладение материалом.

Прежде чем перейти к непосредственному и конкретному показу уроков различных видов, представим цикл работы над проблемой (обучение говорению) в сжатом виде (см. таблицу 11 на с. 362-363).

§ 2. Уроки формирования лексических навыков

Прежде чем рассказать, как строится такой урок, и показать его, нужно понять, что такое лексические навыки.

Мы говорим часто: «Ученик должен знать много слов». Но что это значит – знать слова?

Если ученик может вспомнить иноязычный эквивалент слова родного языка, значит ли это, что он **знает** слово? Видимо, да. Но означает ли это, что данный ученик сможет правильно **использовать** эти слова при выражении своих мыслей? Скорее всего нет.

Если ученик, увидев иностранное слово, узнает его, но не помнит значения, а если и вспоминает значение слова, то лишь после раздумий, значит ли это, что он знает слово? Да, он знает его. Но достаточно ли этого, чтобы читать тексты? Конечно, нет.

Как при чтении необходимо мгновенно узнать слово и осознать его вначение, так и для говорения необходимо автоматически быстро припомнить слово, адекватное замыслу, и сочетать его с другими словами.

Это нечто большее, чем знание слов; это – **владение** ими. Оно-то и основано на лексических навыках. Надо постоянно помнить, что желанной целью должно быть владение словами, а не их знание. Поэтому лучше говорить так: ученик должен владеть таким-то количеством слов, независимо от того, для какого вида речевой деятельности эти слова необходимы. В этом случае яснее и чётче станет перспектива работы, когда мы будем планировать урок, отведённый для формирования лексических навыков.

К сожалению это осознают не все. Часто урок формирования лексических навыков строится следующим образом:

1. Учитель объявляет тему урока и указывает на новые слова, записанные на доске.

Деятельностное содержание этапов

Этап	Формирование речевых навыков →		
Подэтап	формирование произносительных навыков	формирование лексических навыков ← →	формирование грамматических навыков
Цель	сформировать качества навыков (устойчивость, гибкость, относительная сложность, сознательность, автоматизированность, обобщённость)		
Основные средства	$УРУ_1$ условно-речевые упражнения		
Стадии усвоения/основные действия	1. Восприятие 2. Имитация 3. Дифференциация 4. Репродукция	1. Восприятие и осознание значения 2. Имитация во фразе 3. Обозначение (использование в ограниченном контексте) 4. Комбинирование 5. Употребление в неограниченном контексте	1. Восприятие 2. Имитация 3. Подстановка 4. Трансформация 5. Собственно репродукция
Результат	1. Узнают новое языковое явление 2. Знают значение явления 3. Могут воспроизводить в ограниченном контексте		

Таблица 11.

усвоения речевого материала

Совершенствование речевых навыков →	Развитие речевого умения	
на основе чтения ← → на основе аудирования	обучение монологической речи ⇄	обучение диалогической речи
образовать цепочки навыков, заложить основы качеств умения	сформировать качества умения (целенаправленность, динамичность, продуктивность, интегрированность, иерархичность, самостоятельность)	
1. $УРУ_2 \rightarrow РУ_1$ 2. Речевой (разговорный) текст (РТ) как содержательная и смысловая база говорения	1. $РУ_1 \rightarrow РУ_2$ 2. – опоры (вербальные, содержательные, иллюстративные, смысловые) 3. Детерминированные речевые задачи	функциональные опоры недетермированные речевые задачи
1. Установление логико-смысловых связей в РТ 2. Интерпретация содержания 3. Транспонировка на личность учащихся	1. Начальная (синтагма - фраза) 2. Основная (1-2 фразы) 3. Завершающая (2-3 фразы)	Синтез усвоенного в различных организационных формах: планирование совместных действий, интервью, беседа и др.
Репродукция Трансформация Комбинирование	Речемыслительные: сообщение, одобрение, осуждение, объяснение, убеждение	
1. Новое грамматическое или/и лексическое явление обрастает множественными связями 2. В соответствии с ситуацией совершают выбор ЛЕ и грамматических структур 3. Операция вызова слова или модели оформляется	1. Могут использовать новое в различных ситуациях. для реализации различных задач. 2. Речь осмыслена, целенаправленна, неподвержена внешним влияниям, без опор и подсказок. 3. Умеют реализовывать стратегические и тактические задачи, речевые функции (советовать, одобрять, осуждать, убеждать и т.п.). 4. Умеют неподготовлено высказаться по новой проблеме, осуществляют самостоятельный выбор стратегических и тактических задач.	

2. Учащиеся списывают слова в тетрадь (словарь). Учитель раскрывает их значение.

3. Ученики читают слова за учителем и самостоятельно.

4. Выполняется ряд упражнений. Чаще всего:

– имитативные вопросно-ответные (Answer my questions);

– составление предложений с новыми словами;

– заполнение пропусков слов в предложении (Fill in the gaps, Complete the sentences);

– поиск синонимов, антонимов, соотношений (matching) отдельных слов либо готовых частей предложений;

– придумывание «ситуаций» с новыми словами и т.п.

5. Составление короткого рассказа по теме.

Завершаются подобные уроки, как правило, требованием учителя выучить новые слова дома, в лучшем случае – составить с ними рассказ или записать тот, который получился в ходе выполнения последнего упражнения.

В результате подобной работы с новыми лексическими единицами, учащиеся их не усваивают, то есть не овладевают ими. Почему? Причин, на наш взгляд, несколько:

а) новые слова навязываются извне, учащиеся не испытывают потребности в них, а потому пассивны. Конечно слова запоминаются, но произвольно, в то время как истинное овладение словом требует непроизвольного запоминания и высокой мыслительной активности учащихся;

б) происходит большей частью изолированное усвоение слов, т.е. вне ситуации, хотя в реальной действительности овладение словом происходит благодаря его усвоению во фразе, которая ситуативно обусловлена;

в) доминируют языковые упражнения, способствующие запоминанию формы и значения новых слов, хотя они качественно неоднородны тем связям слова, которые имеют место в говорении; отсюда и отсутствие переноса

навыка. Требуются речевые упражнения, в которых, благодаря наличию речевой задачи слова используются для выражения своей мысли, своего отношения, своих чувств и т.п., т.е. усваиваются функции слова (его назначения).

Размышляя над проблемами, которые стоят перед нами при овладении лексической стороной говорения, необходимо решить:

- как вызвать у учащихся потребность в новых словах;
- как предъявить их в удобном для использования виде.

Мы хотим познакомить вас с **коммуникативной стратегией** овладения лексическими единицами. Эта стратегия при чётком её соблюдении даёт совсем другие результаты. Предоставляем вам возможность убедиться в этом самим.

1) Урок формирования лексических навыков говорения с использованием функционально-смысловых таблиц (ФСТ)

Предлагаемый вашему вниманию урок, можно использовать как готовый материал, а также как пример для составления уроков подобного типа.

В качестве домашнего задания предложите ученикам прочесть рассказ О.Генри «Дары волхвов» и поразмышлять над следующими вопросами:

1) Какими были главные герои?

2) Как они относились друг к другу?

3) Почему они выбрали именно эти подарки друг для друга?

Учащиеся читают этот рассказ на русском языке или в адаптированном варианте на английском языке (в том случае, если он не будет представлять для них большой трудности). Рассказ, несомненно, вызовет у учащихся интерес и желание обсудить его на уроке, т.е. станет мотивационной и содержательной базой усвоения лексических единиц (ЛЕ). Приводим сокращенный вариант этого рассказа.

Дары волхвов

Один доллар восемьдесят семь центов. Это было всё. Делла пересчитала три раза. Завтра рождество, а у неё только один доллар восемьдесят семь центов на подарок Джиму! Её Джиму! Долгие месяцы она выгадывала буквально каждый цент, и вот всё, чего она достигла. На двадцать долларов в неделю далеко не уедешь.

Сколько радостных часов провела Делла, придумывая, что бы такое подарить Джиму к рождеству. Что-нибудь совсем особенное, редкостное, драгоценное, что-нибудь, хоть чуть-чуть достойное высокой чести принадлежать Джиму.

Надо вам сказать, что у четы Джеймс Диллингхем Юнг было два сокровища, составлявших предмет их гордости. Одно – золотые часы Джима, принадлежавшие его отцу и деду, другое – волосы Деллы. И вот, Делла уже мчалась вниз, на улицу. Вывеска, у которой она остановилась, гласила: «Mme Sophronie. Всевозможные изделия из волос.»

– Не купите ли вы мои волосы? – спросила она у мадам.

– Двадцать долларов, – сказала мадам.

– Давайте скорее.

Следующие два часа Делла рыскала по магазинам в поисках подарка для Джима. Наконец, она нашла. Это была платиновая цепочка для карманных часов, простого и строгого рисунка. Её, пожалуй, даже можно было признать достойной часов. Как только Делла увидела её, она поняла, что цепочка должна принадлежать Джиму. Двадцать один доллар пришлось уплатить в кассу, и Делла поспешила домой.

Джим никогда не запаздывал. Дверь отворилась, Джим вошел и закрыл её за собой. Его глаза остановились на Делле. Он просто смотрел на неё, не отрывая взгляда, и лицо его не меняло своего странного выражения. Джим достал из кармана пальто свёрток и бросил его на стол.

– Не пойми меня ложно, Делл, – сказал он. – Никакая прическа и стрижка не могут заставить меня разлюбить тебя. Но разверни этот свёрток, и тогда ты поймешь, почему я в первую минуту немножко оторопел.

В свёртке были гребни, тот самый набор гребней, которыми Делла давно уже любовалась в одной витрине. Они стоили дорого – Делла знала это, – и сердце её долго изнывало от несбыточного желания обладать ими. И вот теперь

они принадлежали ей, но нет уже прекрасных кос, которые украсил бы их вожделенный блеск.

Но ведь Джим еще не видел её замечательного подарка. Она поспешно протянула ему цепочку.

– Делл, – сказал Джим, – придётся нам пока спрятать наши подарки, пусть полежат немножко. Часы я продал, чтобы купить тебе гребни...

Волхвы, те, что принесли дары младенцу в яслях, были, как известно, мудрые, удивительно мудрые люди. Они-то и завели моду делать рождественские подарки. И так как они были мудры, то и дары их были мудры, может быть, даже с оговоренным правом обмена в случае непригодности. А я тут рассказал вам ничем не примечательную историю про двух детей из восьмидолларовой квартирки, которые самым немудрым образом пожертвовали друг для друга своими величайшими сокровищами. Но да будет сказано в назидание мудрецам наших дней, что из всех дарителей эти двое были мудрейшими. Из всех, кто подносит и принимает дары, истинно мудры лишь подобные им. Везде и всюду. Они и есть волхвы.

В качестве экстралингвистического объекта можно также использовать короткий проблемный видеосюжет, серию сюжетных рисунков или фото, устный рассказ. Главное, чтобы эти материалы не содержали новых ЛЕ, а вызывали живой отклик у учащихся по заданной проблеме.

Экспозиция к уроку: ***At home you read a short story. How do you find it? I hope you'd like to discuss the story. This table will help you to do it.***

Далее предложите ученикам **функционально-смысловую таблицу (ФСТ-1а)** (см. с. 368). Каковы особенности этой таблицы?

• После прочтения рассказа у учащихся появляется потребность обсудить его с одноклассниками в первую очередь на родном языке. Но, используя ФСТ, они могут сделать это на иностранном языке, поскольку с помощью ФСТ значения ЛЕ на родном языке легко заменить их иностранными эквивалентами.

ФСТ-1а

What were Jim and Della like?	щедрые понимающие незгоистичные заботливые	generous?	kind-hearted?	unselfish?	caring?
How did they treat each other?	баловали друг друга поддерживали друг друга проявляли мало заботы друг к другу заботились друг о друге	pampered each other?	supported each other?	neglected each other?	took care of each other?
What presents did they give?	нужные дорогие желанные ненужные	needful?	expensive?	desirable?	needless?
Why did Della buy Jim the watch chain?	сделать ему приятное шокировать его удивить его показать свои чувства	to please him?	to shock him?	to surprise him?	to show her feelings?
Why did Jim buy Della the combs?	подбодрить её осуществить её мечты покрасоваться сделать её счастливой	to cheer her up?	to make her dreams come true?	to show off?	to make her happy?

• Значения слов на родном языке даны более мелким шрифтом слева от иностранных слов, для удобства расположенных лесенкой. Желая что-то сказать, высказать отношение к проблеме, ученики находят нужные им группы слов. Такой способ работы позволяет сэкономить время за счёт отсутствия семантизации ЛЕ.

• Правильно организованная работа с ФСТ помогает ученикам усвоить не менее 20 ЛЕ за одно занятие. (В данном случае ФСТ-1а и ФСТ-1б позволяют усвоить около 40 ЛЕ). Сложно найти более продуктивный способ презентации лексического материала, не так ли?

I. После экспозиции к уроку задайте ученикам первый вопрос ***What were Jim and Della like?*** и включите магнитофонную запись, на которой каждая ЛЕ звучит с вопросительной интонацией с интервалом в несколько секунд, чтобы ученики успели услышать, как звучит новое слово, и произнести его. Если услышанное слово соответствует мнению ученика, он вполголоса отвечает: «Yes, they were generous.», если не соответствует, то: «No, they were not caring». Так прорабатываются все горизонтали.

Важно объяснить учащимся, как нужно выполнять это упражнение. Для этого дайте ученикам такую установку:

Listen to the possible answers and say if you agree with them or not.

Это упражнение является первым в комплексе упражнений и решает основные задачи стадии «восприятие-имитация».

II. На следующей стадии «обозначения» выполняются упражнения, которые предполагают самостоятельное употребление учащимися ЛЕ. Для этого можно использовать вопросы из каждой горизонтали ФСТ. Например:

What were Jim and Della like? или: ***Characterize Jim and Della.***

Обязательно задавайте вопросы для выражения согласия/несогласия с мнениями одноклассников. Это позво-

лит учащимся использовать ЛЕ максимальное количество раз, при этом не нарушая атмосферу естественной беседы. Затем предложите учащимся такое упражнение:

Read the following phrases from the story and complete them with the words from the table to characterize relations between Della and Jim.

1) She found it at last. It surely had been made for Jim and no one else. It was a platinum watch chain simple in design. As soon as she saw it she knew that it must be Jim's. So, Della bought the watch chain to...

2) For a long time she had spent planning for something nice for him. Something nice and...

3) She sold her hair because she was a ... person. And Jim deserved it because he always...

4) There lay the combs, beautiful and expensive combs. Della wanted them too much. So, Jim bought her those combs to...

5) Jim and Della were a loving couple. They always...

III. Это упражнение будет логичным переходом на стадию «комбинирование». Предложите учащимся установки типа:

1) Prove that Jim was caring.

2) Explain why they gave each other such presents.

3) How would you characterize the main characters? Use the following phrases to answer this question:

Della gave Jim a ... present to ...

Jim gave Della a ... present to ...

So, Jim and Della were...

And they...

4) Give examples of similar situations from classical literature or from your life.

5) I suppose, that you got many presents in your life. What presents were most extraordinary/remarkable? (с помощью этого вопроса Вы сможете перейти к ФСТ-1б) ***Do you like to get presents?.. Each of you likes to get presents. But do you like to give them? Let's discuss this question, using this table.***

ФСТ-1б

Do You Like to Give Presents?

I ... giving presents.	обожаю не волнует нравится не нравится ненавижу	adore?	don't care about?	like?	don't like?	hate?
I (usually) give... presents.	желанные сделанные вручную нужные оригинальные дорогие	desirable?	hand-made?	needful?	original?	expensive?
I like giving presents to ... my friends / parents.	сделать приятное удивить показать мои чувства отблагодарить побаловать	please?	surprise?	show my feelings to?	show gratitude?	pamper?
Giving presents makes me feel...	в приподнятом настроении веселым довольным расстроенным смущенным	high?	cheerful?	contented?	sorry?	confused?
When we give presents we...	заботимся друг о друге осуществляем мечты приносим радость и счастье хотим завоевать чью-то дружбу создаём атмосферу праздника	take care of each other?	make dreams come true?	bring joy and happiness?	want to win smb's friendship?	create the atmosphere of celebration?

IV. Хотя ФСТ-1б содержит некоторые ЛЕ, которые уже знакомы учащимся в ходе работы с ФСТ-1а, ЛЕ из ФСТ-1б также должны быть использованы в упражнении на стадии «восприятие-имитация», технология организации которого описывалась выше. Единственное отличие в том, что синтагматические модели в начале каждой из горизонталей необходимо переформулировать в виде вопросов.

V. Далее с помощью вопросов, направленных на личный опыт учащихся, в классе разворачивается дискуссия по проблеме урока. С помощью приёма «прочти и скажи», вы поможете учащимся использовать ЛЕ из ФСТ-1а и ФСТ-1б для выражения своих мыслей. К примеру, можно задать ученикам подобные вопросы:

a) How do you feel when you give presents to your friends?

b) Is it necessary to give expensive presents? What do people give expensive presents for?

c) Can people feel confused when they give presents? In what situations do they feel confused?

d) What presents do you like/ hate/ adore giving? Explain why.

Кроме того, можно предложить такие упражнения:

1) We choose different presents for different people. This choice also depends on our relations with them. What impression do these people want to make? Comment on their relations. На доске заранее напишите следующие триады слов и речевой образец для высказываний ваших учащихся:

a girl → a cake → her friend
a boy → a book → his grandmother
a young man → flowers → a girl
parents → a toy car → their son
a boy → a hand-made toy → a girl
fans → flowers → singers

A girl gives her friend a cake to create the atmosphere of celebration and to surprise her. Maybe she wants to pamper her. Giving such a present makes her cheerful and feel high. I think, a cake is an original present.

2) When we give people presents we want to do them good. What about you? How would you complete the following phrases? (Учащиеся вставляют необходимые ЛЕ, используя таблицы, а затем сравнивают свои варианты друг с другом).

a) I always give my mother ... presents, because I know that it/ they will....

b)I never give... to my friends because they/ I feel...

c) I always give... to my... because I want to...

d) To... my classmate I give him/ her...

e) When my friend gives me... presents I feel...

f) When my friends give me my favourite... they want to....

VI. На заключительной стадии «комбинирование» учащиеся презентуют небольшие монологические высказывания, комбинируя ЛЕ из обеих ФСТ и используя синтагматические модели, расположенные в начале каждой горизонтали ФСТ-1б.

Do you like to give presents? Explain why.

Завершая урок, необходимо подвести итог обсуждения:

I suppose, that each of you likes both getting and giving presents. More than that, some people even like giving presents more than getting them.

At home ask the members of your family and your friends the following questions:

1) What presents do they usually give?

2) Who do they give presents to?

3) What do they give presents for? ***Sum up the results in a written form.***

2) Урок формирования лексических навыков с использованием лексических таблиц (ЛТ)

«Мысль совершается в слове». Эти слова – гениальная догадка Л.С. Выготского: мысль не «одевается словами», как считали до него, а «совершается в слове». Что для этого необходимо сделать?

Коммуникативная методика может снабдить учителя арсеналом разнообразных средств, способствующих продуктивному овладению иноязычной лексикой. Поэтому предлагаем вашему вниманию ещё одно из таких средств – **лексические таблицы (ЛТ)**. Рассмотрим одну из таблиц, которая используется на этапе формирования лексических навыков говорения (см. с. 376). Данная таблица составлена на русском языке, чтобы её суть была понятна учителям, преподающим разные языки.

Какова организация лексической таблицы? В центральном квадрате вы видите **ключевое понятие** проблематики урока. В качестве примера мы предлагаем проблему – «Конфликт отцов и детей». Правильно выбранное понятие вызывает определенное психическое состояние учащихся и побуждает их высказаться, так как по сути является проблемным.

Лексические единицы сгруппированы в смысловые блоки вокруг этого понятия. Важно, что подобная организация таблицы помогает раскрыть суть понятия на содержательном и смысловом уровнях и способствует комбинированию слов, что является предпосылкой гибкости навыка.

Предполагается, что в каждом блоке таблицы *слева* от лексических единиц на иностранном языке даются их значения на русском языке. Не рекомендуется раскрывать значения интернациональных, уже известных слов или слов, о значении которых можно догадаться. Родное слово, которое предшествует иноязычным словам в каждом блоке таблицы, не является переводом как таковым, а **служит для функционального замещения русских слов иностранными**. Выражая свою мысль, учащиеся лишь отталкиваются от русского слова, замещая его иностранным, причём, перевод дается карандашом и может стираться по мере необходимости.

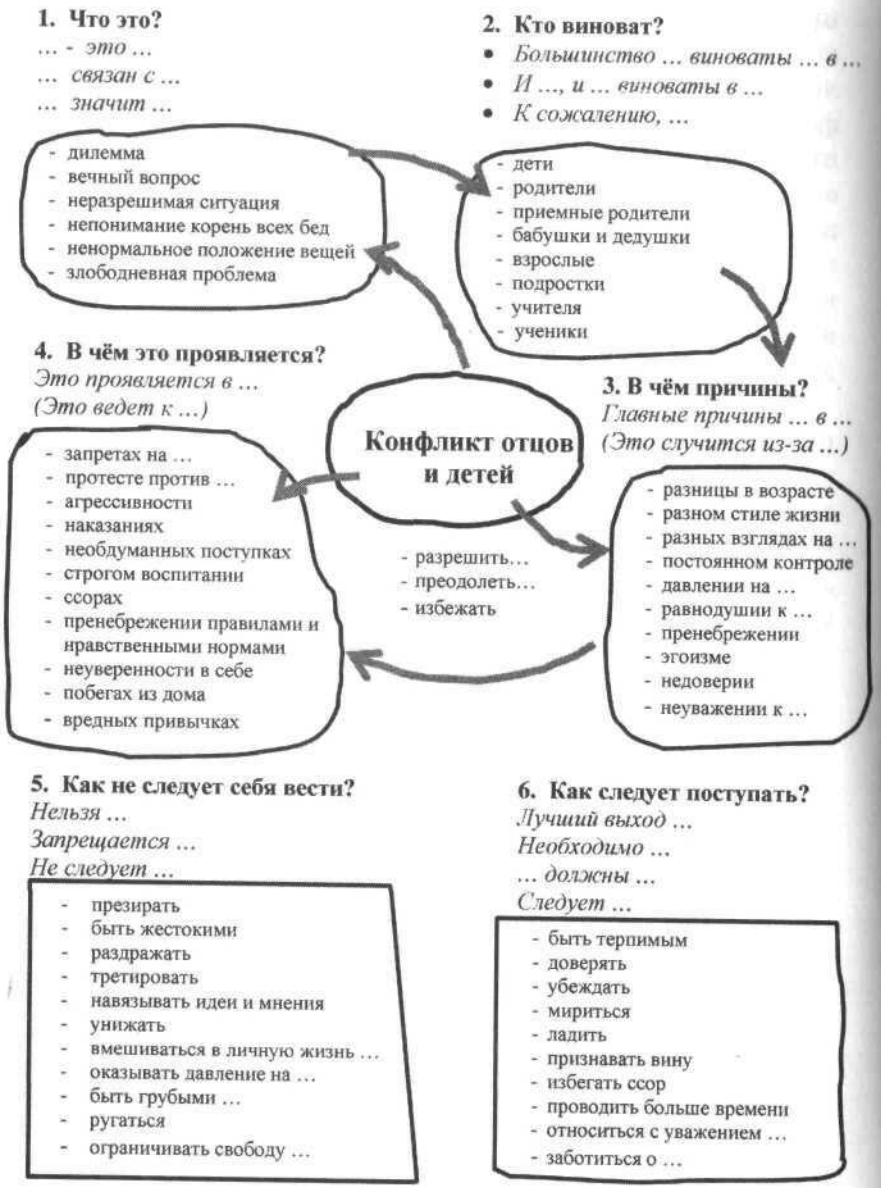
В первую очередь, лексическая таблица должна строиться с учётом лексической, семантической и синтаксической сочетаемости слов и их связей. Известно, что чем большим количеством связей слово «обрастёт» в мозгу, тем прочнее будет сформированный навык.

Есть несколько видов связей слова, но, пожалуй, одними из самых важных являются личностно-смысловые. Лексическая таблица подключает личностно-смысловые связи слова, таким образом, идёт комплексное формирование всех связей слова, что способствует их прочному усвоению. При отборе лексических единиц необходимо учитывать их частотность и употребительность, способность отражать страноведческую специфику, синонимичность, ситуативную обусловленность языкового явления, его способность решать коммуникативные задачи, типичность для конкретного вида речевой деятельности (говорения) и т.д.

Лексические таблицы позволяют оперировать большим лексическим запасом, трансформировать и комбинировать его. Кроме того, использование лексических таблиц возможно в любой ситуации общения, для решения любой речевой задачи, стоящей перед говорящим. Лексические таблицы могут применяться на всех этапах работы над речевым материалом. Обо всём этом мы будем не раз говорить.

Первая стадия работы с лексической таблицей называется восприятие-имитация.

Учитель задаёт вопрос, вынесенный за рамки блока, и предлагает учащимся с помощью магнитофонной записи выбрать ответ в соответствии с их личной точкой зрения. Выбор помогает осуществить магнитофонная запись (предпочтительнее, чтобы запись была сделана вашим коллегой). При этом важно, чтобы лексические единицы звучали с вопросительной интонацией, как бы имитируя беседу. Учитель следит за тем, чтобы учащиеся произносили лексические единицы шёпотом. Интервал между словами, записанными на плёнку, не должен превышать пяти секунд. Несмотря на кажущуюся простоту действий по восприятию-имитации, учащиеся совершают их осознанно, что придаёт процессу общения на уроке естественность. Этому способствует также и установка учителя:



Учитель: *Прослушайте, какие существуют причины конфликта отцов и детей? Скажите, с какими из них вы согласны, а с какими нет.*

Магнитофонная запись: *В чём причины конфликта отцов и детей?*

в разнице в возрасте?... *в равнодушии?...*
в разном стиле жизни?... *в пренебрежении?...*
в разных взглядах?... *в эгоизме?...*
в постоянном контроле?... *в недоверии?...*
в давлении?... *в неуважении?...*

Ученик выбирает тот ответ, который соответствует его мыслям.

Вот так «мысль совершается в слове»!

Вторая стадия – стадия обозначения.

Работа на этой стадии предполагает направляемое, но самостоятельное использование учащимися лексических единиц из каждого блока для высказывания своих суждений по проблеме. Важно, чтобы учащиеся не считывали лексические единицы. Для этого, используется приём «прочти и скажи».

Учитель задаёт вопрос, а учащиеся вслух предлагают свои варианты ответа.

Учитель:

В чём причины конфликта отцов и детей по твоему мнению, Маша?

Маша: *Я считаю, что причины конфликта отцов и детей, прежде всего, в разнице в возрасте и недоверии.*

Учитель: *А, как ты считаешь, Серёжа?*

Сережа: *Я думаю, что главная причина конфликта отцов и детей в разных взглядах и стилях жизни.*

Учитель: *Согласны ли вы с Сережей?*

Таким образом, призывая учеников выражать отношение к высказываниям одноклассников, мы не только создаём ситуацию реального общения на уроке, но и обеспечиваем использование всех лексических единиц блока. Тем самым осуществляется управление в рамках беседы.

Для того чтобы добиться использования всех лексических единиц блока можно также перефразировать вопросы. Например: *Что является главной причиной конфликта?* Если учащиеся испытывают произносительные трудности или намеренно избегают использование некоторых слов, учитель может задать общие, разделительные или альтернативные вопросы, так как в них он сам использует необходимые лексические единицы, направляя ответы учеников. Приведём примеры дополнительных вопросов:

Учитель: *– Влияет ли разница в возрасте на отношения между людьми?*

– Что тебя больше обижает: недоверие или равнодушие?

– Пренебрежение не допустимо в отношениях между людьми, не так ли? и т.д.

Синтаксические модели, предваряющие каждый из блоков помогают учащимся осуществить выбор необходимых конструкций фразы и подстановку в них новых лексических единиц соответственно замыслу высказывания. Например:

– **Главные причины** *конфликта отцов и детей* **в** *разных взглядах и эгоизме.*

– **И** *дети*, **И** *родители* **виноваты в** *конфликте отцов и детей.*

– **Не следует** *навязывать идеи и мнения, унижать и оказывать давление.*

«По счастью наша память работает не только и не столько по типу заучивания. Она работает и по другому механизму, который в последнее время стали называть механизмом imprinting'a, т.е. запечатления по типу «раз и навсегда»... Для того, чтобы произошёл imprinting, нужно, чтобы то, что запоминается, отвечало бы потребности и немедленно подкреплялось её удовлетворением. Применительно к словам ИЯ это значит, что должно существовать известное напряжение речевой потребности. Тогда в памяти образуется как бы ловушка для слова, благодаря чему оно и запечатлевается».

А.Н. Леонтьев

Третья стадия работы – комбинирование.

Данная стадия предполагает использование упражнений, позволяющих комбинировать лексические единицы двух, трёх и более блоков. Это способствует «обрастанию» новых лексических единиц множественными связями, а, следовательно, не только их более прочному усвоению, но и быстрому вызову этих лексических единиц из памяти в новых ситуациях и при решении новых речевых задач. Таким образом, обеспечивается продуктивное владение речью.

Учитель:

1) Считается, что каждой возрастной группе людей свойственен определенный стиль поведения. Взрослые и дети ведут себя по-разному в конфликтных ситуациях.

– Как обычно ведут себя взрослые /дети/ подростки... в конфликтных ситуациях?

– Что чаще всего проявляется в их поведении?

– Что является наиболее характерным в вашем поведении?

2) Вы заметили, что ваш друг не ладит со своими бабушкой и дедушкой и часто ссорится с ними. Убедите его, что этого не следует делать, и посоветуйте, как следует себя вести.

Предметами обсуждения на уроке могут быть и устойчивые выражения, и пословицы и поговорки, соотносящиеся с проблемой урока. Их использование в упражнениях данной стадии позволяет создавать новые ситуации на уроке.

Учитель: *Связана ли пословица «Кто без призора в колыбели, тот век не при деле» с проблемой конфликта отцов и детей? Согласны ли вы с этим? Обоснуйте свою точку зрения.*

Кроме того, новизна ситуаций обеспечивается за счёт использования вербальных и иллюстративных опор. Можно показать учащимся фотографии или картинки с изображением сцен из жизни детей и взрослых. При этом предложите такие задания:

Учитель: *Посмотрите на иллюстрации (фотографии). Как вы думаете, существует ли во взаимоотношениях между этими людьми конфликт отцов и детей? Попробуйте определить в каких взаимоотношениях находятся общающиеся. Объясните свою точку зрения.*

В конце работы с лексической таблицей рекомендуется подвести итог обсуждения и предложить учащимся обобщить всё сказанное на уроке и раскрыть суть ключевого понятия. Для подготовки высказывания учащимся можно дать несколько минут и предложить опоры соответственно уровню обученности.

Презентация *подготовленных* высказываний учащихся может осуществляться в разных формах: устной (составление репортажа, выступления, интервью и т.п.) и письменной (написание заметки в газету, письма и т.п.). Эти виды работы способствуют переходу на следующий этап – этап **совершенствования** лексических навыков.

ЛТ – ключ к запоминанию!

Мы предлагаем **другой вариант** лексической таблицы (см. с. 382). Данная таблица предназначена для начальной ступени. Она имеет не только чёткую структуру, но и свой неповторимый вид. За счёт структурированности и эмоциональной окрашенности эффективнее усваиваются новые лексические единицы. Технология работы с этой таблицей идентична предложенному выше варианту.

После экспозиции к уроку, в которой учитель предлагает учащимся обсудить проблему свободного времени, следует комплекс условно-речевых упражнений. Вот несколько примеров, которые вы можете дополнить, учитывая обязательную последовательность стадий работы:

восприятие-имитация → **обозначение** → **комбинирование**

Экспозиция к уроку: Успели ли вы вчера приготовить домашнее задание?.. А было ли у вас время, чтобы сходить на прогулку, почитать любимую книгу?.. Хватает ли вам свободного времени? Как вы его проводите? Сегодня мы поговорим с вами именно об этом.

(В данном случае экспозиция основана на вопросах, которые позволяют естественным образом начать урок и ввести учащихся в проблему.)

1. Свободное время можно проводить по-разному. Я расскажу вам, как я провожу своё свободное время, а вы скажите, проводите ли вы его так же или нет. Таблица поможет вам ответить на вопросы. Отвечать можно следующим образом: – В свободное время я **тоже** читаю книги.

– Нет, в свободное время я **не** читаю книги.

(При выполнении имитативного упражнения важно, чтобы ученики воспроизводили те ЛЕ, которые учитель использует в своей реплике. Для того, чтобы учащиеся не ограничивались ответами «да» или «нет», напишите речевой образец на доске.)

2. Используя таблицу, расскажите, как проводят свободное время ваши друзья/ близкие? А как проводите его вы?

(При выполнении и первого, и второго упражнения учитель должен стараться сам использовать все ЛЕ из 1 блока и с помощью дополнительных вопросов «провоцировать» на это учащихся.)

3. Свободное время можно приятно провести в компании близких или друзей. С кем вы обычно проводите своё свободное время?

Ознакомьтесь с возможными вариантами, слушая запись и считывая их по таблице. Чтобы ответить на вопрос, поразмышляйте вслух над предложенными ответами.

В отличие от упражнения 1, это имитативное упражнение проводится с использованием звукозаписи ЛЕ из второго блока ЛТ.

4. а) С кем вы предпочитаете проводить свободное время?

б) Если вы одни, как проводите свободное время?

Do You Have Free Time?

little	a little	enough	a lot of	plenty of
30 minutes	60 minutes	100 minutes	120 minutes	180 minutes

1. How do you spend your free time?

- читаю книги / журналы / газеты
- хожу на прогулку
- занимаюсь спортом
- общаюсь с друзьями
- занимаюсь танцами
- играю на пианино / скрипке / гитаре
- хожу в театр / кино
- слушаю музыку
- играю в компьютерные игры
- смотрю ТВ

- read books / magazines / newspapers
- go for a walk
- do / play sports
- mix with friends
- go in for dancing
- play the piano / violine / guitar
- go to the theatre / cinema
- listen to music
- play computer games
- watch TV

В свободное время я (тоже) ...
В свободное время я не ...

In my free time I (also) ...
In my free time I don't ...

2. Who do you spend your free time with?
I (usually) spend my free time ...

- с семьей	- with my family
- один	- alone
- с другом (друзьями)	- with my friend(s)
- в большой компании	- in a big company
- с одноклассниками	- with my classmates
- со взрослыми	- with grown-ups
- с ровесниками	- with peers

3. Where do you spend your free time?
I spend my free time ...

- дома	- at home
- на улице	- in the street
- в парке	- in the park
- на детской площадке	- on the playground
- в центре досуга	- in the leisure centre
- в спортивном центре	- in the sports centre

to spend free time – *проводить свободное время*
to waste free time – *тратить свободное время*

«Lost time is never found again».
(English proverb)

5. Как вы считаете, интересно ли проводить свободное время со взрослыми?

Как вы проводите свободное время со взрослыми/ со своей семьей?

(Как Вы заметили, в данном упражнении происходит комбинирование ЛЕ из 1 и 2 блока ЛТ.)

6. Существует много мест, где можно проводить свободное время. Послушайте и прочтите в полголоса следующие высказывания. Какие из них вам наиболее близки? Почему?

Свободное время в спортивном центре ...

Проводить свободное время в спортивном центре?

Проводить свободное время в спортивном центре с друзьями?

Я всегда провожу свободное время в спортивном центре с друзьями!

И т.п.

(Это – расширяющаяся синтагма. Имитативное упражнение с ЛЕ из 3 блока ЛТ можно построить на основе расширяющихся синтагм, которые вы можете составить сами и записать на кассету.)

7. Посмотрите на картинки в центре таблицы. Достаточно ли у вас времени, чтобы успеть сделать всё?

3) Урок формирования лексических навыков с использованием лексико-грамматических таблиц (ЛГТ)

Представим себе, что учащиеся уже усвоили значения новых лексических единиц, и необходима их дальнейшая автоматизация. «Что же делать дальше?» – спросите вы. Необходим комплекс новых заданий, при выполнении которых учащиеся должны будут использовать в речи знакомый лексический материал в новых сочетаниях, в новых комбинациях.

В качестве эффективного средства, способствующего комбинированию новых лексических единиц между собой, а также их комбинированию с ранее усвоенными, выступают ЛГТ – лексико-грамматические таблицы.

Чем ЛГТ отличается от тех таблиц, которые мы показали выше?

- отсутствуют значения слов на родном языке;
- слова объединены в блоки, которые имеют определенную функциональную нагрузку;
- каждый блок слов предваряется определённым набором синтагматических моделей, благодаря которым и указывается функциональная направленность данной группы слов. В самом блоке ярко выражено то или иное грамматическое явление. Блок может предваряться и общим названием (например: «Free Time»/ «Свободное время»), объединяющим ЛЕ тематически (в этом случае ученики самостоятельно подбирают модели для высказываний).

ЛГТ имеют определенную структуру, независимо от ключевого понятия (см. схему 13).

Схема 13.

Учитывая специфику класса, уровень обученности и т.п., учитель может вносить в ЛГТ коррективы (заклеить и вписать необходимые ЛЕ и грамматические конструкции)

По сути, работу над ЛГТ можно назвать **совершенствованием лексических навыков говорения.** Очевидно, что на этапе совершенствования навыков будут отсутствовать упражнения имитативного характера (форма и значение слов уже закрепились в сознании учащихся). На стадии ***«обозначение»*** предполагаются упражнения в виде вопросов к отдельным блокам таблицы. Покажем это на примере таблицы «A true Friend» (см. с. 386).

Возможные вопросы на стадии обозначения:

1) What is a true friend like? In order to answer this question, use the word combinations from the first box of the table. (блок 1).

2) What mustn't a true friend do? (учащиеся должны использовать ЛЕ из блока 6)

Больший удельный вес на уроке должны иметь упражнения на стадии ***комбинирования***:

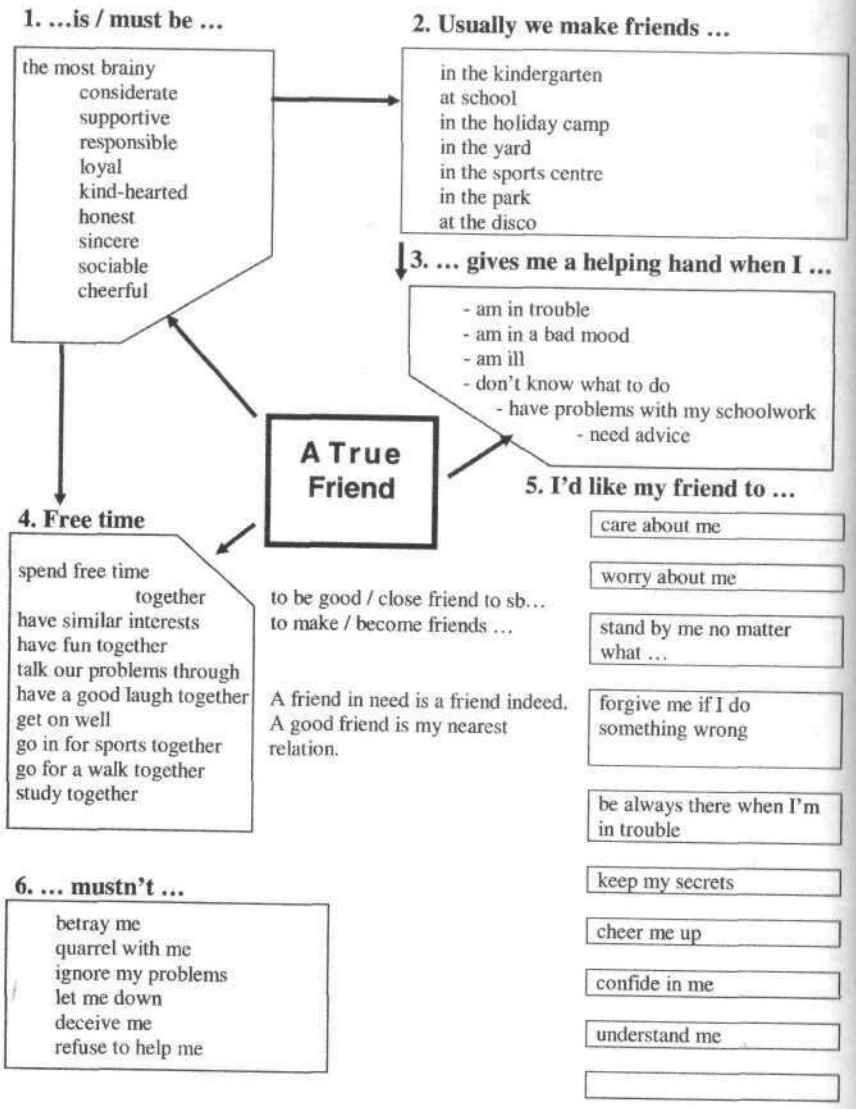
1) Create a portrait of a true friend, using the table. (предполагается использование ЛЕ из всех блоков таблицы).

2) Explain what a person must do to become a true friend.

3) They say: «They are rich who have true friends». Do you agree with the proverb? Back up your opinion.

4) All of you have best friends. In order to describe your best friend, complete your own table «My best friend» with the following columns. Mind the grammatical constructions that you use. (Эту часть упражнения можно предложить в качестве домашнего задания в письменном виде; учитель предлагает учащимся заполнить таблицу с готовыми синтагматическими моделями)

1. *My best friend is...*
2. *We made friends...*



3. *My close friend gives (gave) me a helping hand when I...*
4. *We usually / often...*
5. *My best friend always...*
6. *He / she never...*

Why do you think that your friend is the best one? Explain why, using your table.

Работа с ЛГТ сложна для учащихся лишь на первых порах. Постепенно ученики привыкают к использованию ЛГТ, усваивая ее структуру, а значит и функциональную направленность слов. Главное, что ЛГТ создаёт отличную возможность использовать новые слова в различных сочетаниях. Но это при условии, что учитель формулирует установки таким образом, чтобы каждая последующая нацеливала учащихся на выбор каждый раз новых слов и функциональных моделей, заложенных в таблице.

4) Урок формирования лексических навыков с последовательным использованием ФСТ и ЛГТ

В предлагаемом ниже уроке мы хотим обратить ваше внимание на то, что ФСТ и ЛГТ могут **поочередно** использоваться на одном и том же материале. При таком подходе, безусловно, ещё прочнее усваиваются лексические единицы (ЛЕ). Предлагаем вам убедиться в эффективности этого подхода на основе урока формирования лексических навыков говорения для 9 класса.

Проблема урока: *«A Good Job: What is It Like?»*

Экспозиция к уроку: Soon you will finish the 9th form. I am sure that most of you have already chosen a future profession. It's not easy to make such a choice. Today we'll discuss what you are going to be and what sort of job appeals to you.

Перед тем, как начать обсуждение проблемы с помощью ФСТ-1а, предложите учащимся картинки или фо-

тографии с изображением людей различных профессий и проведите короткую беседу о том, кем учащиеся собираются стать, кем работают их родители, знают ли они о профессиональных намерениях своих одноклассников и т.п.

После этого учащимся раздаётся ФСТ-1а (см. с 390-391). Таблица содержит не только новые, но и уже известные слова. Значения известных слов вы можете убрать.

Стадии работы:

1. What kind of job would you like to have? Listen to the speaker and choose the characteristics that are important for you/ your friends/ your parents. (Затем учащиеся слушают ЛЕ из первой горизонтали ФСТ-1а, записанные с интервалом в несколько секунд и с вопросительной интонацией. Таким образом, используя каждую горизонталь ФСТ-1а, необходимо провести упражнения на стадии «восприятие-имитация».)

2. So, what kind of job would you like to have? (Поочередно задайте вопросы из левой колонки ФСТ-1а. Кроме того, можно задать учащимся те же вопросы, касающиеся их друзей и близких. Отвечая на эти вопросы, учащиеся употребляют ЛЕ из каждой горизонтали таблицы. Прием *Look up and say* позволит им не просто считывать ответы, а использовать их в речи. Таким образом проводятся упражнения на стадии «обозначение»)

3. Далее можно предложить следующие упражнения на стадии «комбинирования».

1) Now try to describe a job that you'd like to have in the future. Explain your choice. You may use the following phrases. (Предложите на доске опору для высказываний учащихся.)

I'd like to have a ... job.
I think, ... is/are very important for me while choosing a job.
I'd like to.... in order to get job satisfaction.
... is/are necessary for my future career.
Besides, to become a professional I need...

Обязательно дайте вашим учащимся некоторое время для подготовки высказываний. При ответе они могут пользоваться таблицей в качестве опоры. Кроме того, при ответе одного из учеников обязательно предложите остальным учащимся установку на слушание: Listen to... and say if you would like to have the same job. Explain why; try to guess the profession described и другие.

ФСТ – 1а **What sort of job do you want to do when you grow up?**

1. What kind of job would you like to have?	с перспективой продвижения по службе престижную и высокооплачиваемую стоящую и интересную интеллектуальную физическую	**with good promotion prospects?**	**prestigious and well paid?**	**rewarding and interesting?**	**intellectual?**	**physical?**
2. Which of these things are important for you while choosing a job?	удовлетворение от работы перечень обязанностей часы работы карьерные перспективы заработная плата	**job satisfaction?**	**job description?**	**working hours?**	**career prospects?**	**salary?**
3. How can you get job satisfaction?	помогать и заботиться о других использовать мои творческие способности делать вещи своими руками / с помощью машин работать на компьютере заниматься бизнесом	**help others and care for them?** *(treat ill people, teach children)*	**use my creative abilities?** *(in plays and films, design smth)*	**make things with my own hands/ with machines?** *(produce goods, repair buildings/ cars)*	**use a computer?** *(do translations, write computer programmes)*	*(buy and sell things, do deals)* **do business?**

4. What is necessary for your future career?	хорошее образование знания и опыт умения и способности помощь родителей и учителей счастливый случай и возможности	**a good education?**	**knowledge and experience?**	**skills and abilities?**	**help of parents and teachers?**	**a lucky chance and opportunities?**
5. What traits of character do you need to become a professional?	решительность энтузиазм ответственность ум честолюбие	**determination?**	**enthusiasm?**	**responsibility?**	**intelligence?**	**ambition?**

2) Choose a profession (but don't name it) and describe it using the table. Let your groupmates guess, which of the professions is meant.

3) Если какие-либо профессии не были упомянуты, то можно спросить учащихся, что они о них думают и как их оценивают. Например:

a) Many school leavers dream of becoming economists. Why?

b) The profession of a lawyer has become very popular today. Many school leavers try to enter law faculties of various universities. Why? What makes them do it?

После того, как завершена работа над ФСТ-1а, аналогичным образом организуется работа по ФСТ-1б. Здесь могут иметь место установки нацеливающие учащихся на оценку своей будущей работы. Главным является поиск ответа на вопрос: «Как преуспеть в работе и что для этого необходимо?» Если уровень владения иностранным языком учащимися позволяет, то следует просить их объяснять сказанное, подтверждать свою точку зрения аргументами, приводить примеры и т.д. В качестве домашнего задания учащиеся должны письменно описать профессии, которые, по их мнению, являются наиболее привлекательными для их сверстников.

На следующем уроке с помощью ЛГТ обсуждается понятие «хорошая работа» (см. с. 394). При работе с ЛГТ будут отсутствовать упражнения на соответствие стадии «восприятие-имитация», т.к. ЛЕ уже знакомы учащимся. После вопросов к отдельным блокам ЛГТ, мы рекомендуем Вам организовать работу учащихся в парах с использованием таблицы.

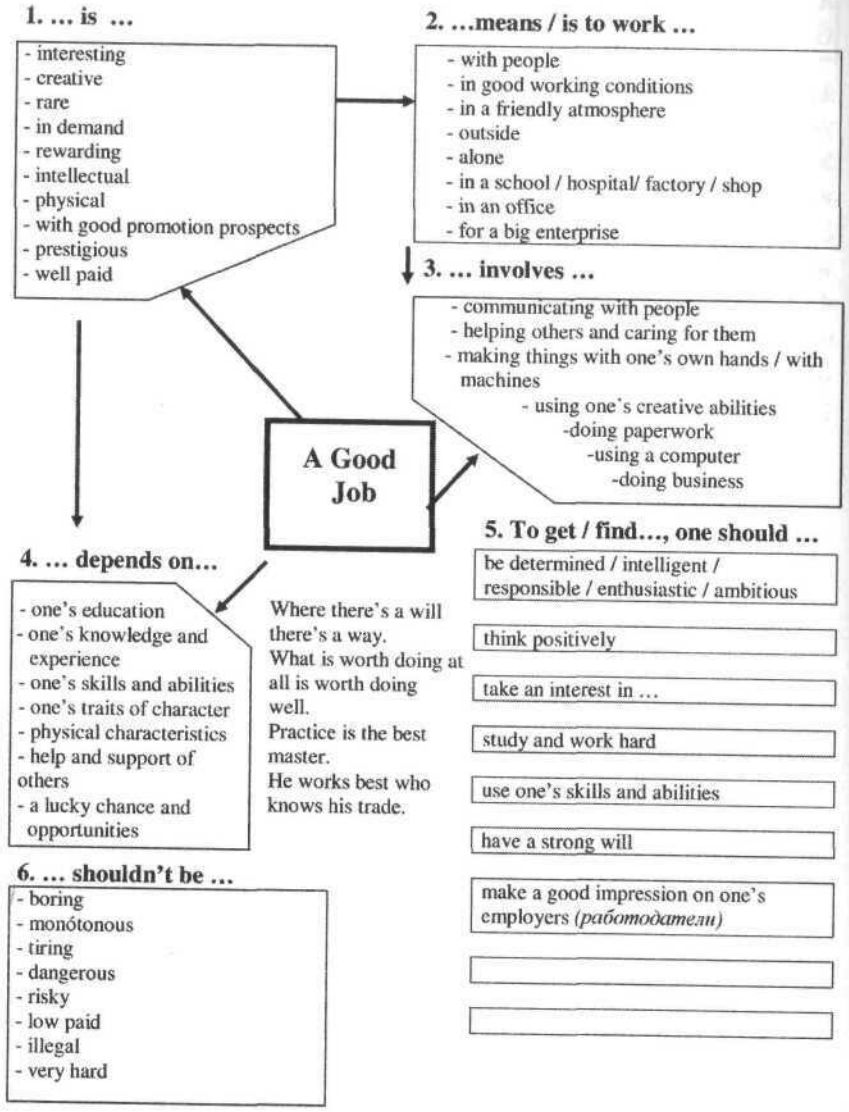
1) Предложите учащимся ролевую игру, в которой они поочередно выполнят роль психологов, зададут вопросы и, затем, на основе ответов своих товарищей подбирают для них наиболее подходящие профессии.

Psychologist	**Interviewee**
Ask questions and mark answers in the table «A Good Job» with «+» or «-»	Answer questions (see the possible answers in the table «A Good Job»)
1) What kind of job would you like to have? →	I'd like to have a ...(see Box 1.) job.
2) Where would you like to work? →	I'd like to work... (see Box 2.).
3) Would you like to do a job which involves... (see Box 3.) →	Yes, I would. No, I wouldn't.
4) What makes your job successful? →	I need... (see Box 4. Except 2 last variants).
5) What kind of job would you never do? →	I would never do a ... (see Box 6.) job.

I would recommend ... to become a ... or a ...
First of all, he/she' d like to...
Besides, I'm sure he/ she ...
A job which involves... would be interesting to ...
So, I suppose that he/ she will succeed in the career, working as a ...

2) После того, как каждый из учеников побывал в роли психолога, предложите им обосновать рекомендации своим партнёрам перед классом.

3) В заключение предложите учащимся, используя содержащиеся в таблице поговорки и изречения, высказать свою точку зрения по поводу их содержания, интерпретировать либо объяснить смысл сказанного с помощью примеров и т.п.



5) Урок формирования лексических навыков с использованием списка слов

Уважаемые коллеги! Как вы уже поняли, слова не нужно специально заучивать, они должны усваиваться непроизвольно. И многое зависит от той технологии, которая для этого используется.

Одна из тех идей, которой нам хотелось бы поделиться с вами, заключается в том, что учащимся может быть дан список слов, а затем предложен комплекс заданий, посредством выполнения которых формируются необходимые качества лексического навыка: автоматизированность. гибкость, устойчивость и др.

Каким образом происходит работа?

Учащимся предлагается список слов по какой-либо проблеме, например, «Настоящая дружба, есть ли она?». Если списка необходимых вам слов в учебнике нет, напишите его на листке, размножьте по количеству учащихся в классе и раздайте.

– *Ребята*, – говорите вы, – *я думаю, что вряд ли найдется человек, которого бы не интересовала проблема дружбы...*

Далее в духе обычной экспозиции, вы вводите учеников-собеседников в проблему (2-3 минуты) и завершаете...

– *Чтобы обсуждать такую интересную и сложную проблему, нужно иметь богатый запас слов. Многие из них – перед вами, вот в этом списке.*

Далее выполняются **четыре вида заданий.** Три первых из них можно назвать **условно-речевыми.**

Выполняя эти задания, ученик в соответствии с установкой производит какое-то действие: выбирает из списка необходимые ему слова, читает, слышит, выписывает, произносит (в зависимости от задания), сравнивает, сопоставляет, группирует, организует содержательно или функционально, сочиняет рифмовки и т.п.

После этого выполняются уже собственно **речевые упражнения** с речемыслительной задачей. Покажем все четыре вида заданий.

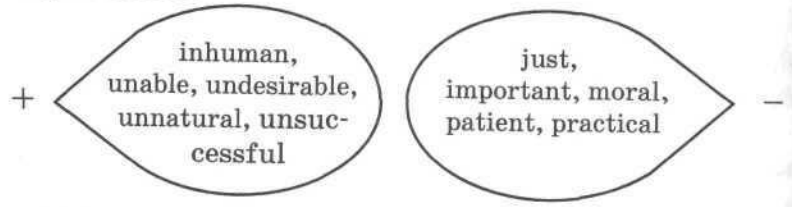
1. Первый вид можно назвать «манипулятивным». Вот примеры «манипуляций».

а) Вы знаете, что бывают хорошие друзья и не очень. Какими чертами вы бы наделили и тех, и других? Найдите в списке необходимые слова и спишите их к себе в тетрадь в такую таблицу:

Characteristics

+	–

б) Ниже из характеристик двух людей выписаны их достоинства и недостатки. Но они перепутаны: положительному приписаны отрицательные черты и наоборот. Исправьте это.



в) Но это не все черты друга. Прочтите этот маленький рассказ, и вы найдёте там и другие слова, характеризующие настоящего друга. Дополните ими вашу таблицу. (Даётся рассказ.)

г) А теперь, не глядя ни в список, ни в текст, ни в таблицу перечислите все характеристики настоящего друга.

д) Известно, что друзья многое друг другу прощают ради сохранения дружбы. Какие поступки вы бы простили другу, а какие – нет? Запишите это.

е) Вот характеристики двух людей. Кого из них вы бы предпочли иметь в друзьях?

X	Y
– ambitious	– emotional
– reserved	– sensible
– strong	– sociable
– cunning	– quarrelsome
– lazy	– optimistic
– _____	– _____

ж) Подберите 10 самых уважаемых вами черт характера. Назовите одну самую-самую любимую.

з) Назовите три самых ненавистных недостатка.

и) Что бы вы выбрали из черт характера для вашего друга:

Учитель произносит слова парами: Sensitive or insensitive? Hard-working or lazy? и т.д. – Ученики записывают то, что они выбирают. Заметим, что выполнение многих из этих заданий может сопровождаться вопросами и заданиями типа: Объясните. Почему? Как это влияет на...? и т.п., если уровень владения ИЯ класса позволяет это.

к) А теперь представьте портрет вашего воображаемого друга. (Ученики называют характеристики. Кто помнит, – по памяти, кто нет – может подглядывать в список).

Задания этого вида могут быть основаны на лингвистических (языковых) особенностях, например, на одинаковом звучании (shy, high, lie; helping hand – understand...и т.п.), на одинаковых суффиксах (jealous, envious, generous...и др.), на одинаковых окончаниях (introverted, gifted...и др.), на сложных словах (evil-tempered, ill-mannered, hard-working и др.). Особенно хотим обратить внимание на важность развития способности к словосочетаниям, на важность усвоения готовых словосочетаний. Вот пример такого задания:

м) Друзья и дружба бывают разными и характеризовать их можно тоже по-разному, хотя бы так:

A good friend
A strong friendship и т.п. — или — My friend is good.
Their friendship is strong.

Пользуясь списком или по памяти, дайте как можно больше характеристик (определений) по этой проблеме.

2. Второй вид – **рифмовки по проблеме.**

Рифмовки должны быть серьезными или шутливыми, но обязательно осмысленными. Вот примеры:

My friend is not crazy
She's never lazy.
My friend was cunning
But it wasn't stunning.
My friend is really optimistic
But I'm rather pessimistic.

Flexible, reliable...
Isn't it desirable?
I've made a test:
My friend is the best.
She seems to be nice
Just like a little mouse.

Our friendship is strong
It will last very long.
I don't think I'm wrong

Конечно, не все рифмовки нужно давать учащимся. Можно одну-две для примера. Пусть они сами «попотеют», порыщут по списку слов, подумают. Чем больше и дольше это будет длиться, тем прочнее запомнят они все слова и их значение.

3. Третий вид работы – подбор слов, потенциально необходимых для высказываний о **предметах обсуждения** по проблеме. В данной проблеме мы выделим 9 предметов:

а) Событие личное -

Друг переезжает в другой город.

б) Поступок -

Друг предал тебя: рассказал твою тайну.

Друг пообещал что-то и не выполнил.

в) «Ненормированное» поведение -

Ваш друг обидел кого-то в вашем присутствии.

г) Ненормальное положение вещей -

Закрыли спортивный клуб, который вы посещали с другом.

д) Понятие –

Настоящая дружба. Преданный друг. Настоящий друг.

е) Общеизвестный факт –

Если ваш друг помогает вам в сложной ситуации и радуется вашим успехам, он – настоящий друг.

ж) Факт, не отражающийся на других людях -

Ваш друг неразговорчив.

з) Объективная сентенция -

Найти настоящего друга нелегко.

и) Спорное субъективное утверждение -

Настоящей дружбы не существует.

Можно разделить класс на пары (тройки) по желанию учеников: так им легче будет обсуждать содержание будущих высказываний, работать со словарем (если понадобится) и предвидеть потенциально необходимые слова.

4. Наконец, четвертый вид работы – **решение речемыслительных задач.**

а) Представьте, что ваш друг переезжает в другой город. Выскажите своё сожаление по этому поводу.

б) К сожалению, не все люди умеют хранить тайну. Друг рассказал вашу тайну одноклассникам. Охарактеризуйте его поступок.

в) Припомните случай, когда ваш друг пообещал что-то и не выполнил. Как вы думаете, почему это произошло?

г) Во время вечеринки ваш друг обидел кого-то в вашем присутствии. Вы возмущены этим поступком и решили сказать ему об этом.

д) Долгое время вы вместе с другом посещали спортивный клуб, но его закрыли. Обсудите различные варианты совместного времяпровождения.

е) У каждого свое мнение по поводу того, кто такой «настоящий друг». А что значит «настоящий друг» в твоём понимании?

ж) Одни говорят: настоящий друг тот, кто всегда готов помочь в сложной ситуации. Другие считают, что настоящий друг всегда готов порадоваться вашим успехам. А как считаете вы?

з) Ваш друг неразговорчивый и не очень общительный человек. Убедите его, что не следует избегать контактов со сверстниками, что общение с людьми украсит его жизнь.

и) Найти настоящего друга нелегко. Согласны? Объясните свою точку зрения.

к) Как вы думаете, почему некоторые люди говорят: «Настоящей дружбы не существует». С чем это связано?

Заметим, что на основе каждого предмета обсуждения можно сформулировать несколько речемыслительных задач, действия в которых могут быть заданы (охарактеризуйте, убедите, объясните, обсудите, и т.п.) и не заданы (Что вы думаете об этом? Почему? и т.д.), Во втором случае и стратегию, и тактику высказывания учащимся приходится выбирать самим, поэтому рекомендуем такие задачи использовать во вторую очередь.

§ 3. Уроки формирования грамматических навыков

Итак, усвоены новые лексические единицы.

Но задачи первого этапа ещё не решены: нужно сформировать грамматические навыки.

Сразу же возникает масса вопросов: сколько речевых образцов следует выбрать для одного урока, с чего начать, какие упражнения и в какой последовательности выполнять, нужно ли учить правила и где их место в процессе автоматизации, короче говоря – как спланировать «грамматический» урок.

Слово «грамматический» использовано здесь для краткости и не должно вводить учителя в заблуждение. Грамматическим урок является **только по материалу**; по духу же он – **речевой**, как и «лексический», как и все другие. Это урок формирования грамматических навыков, и принцип функциональности должен проявляться на этом уроке с особой чёткостью. Почему? Ответ кроется в характере грамматических навыков.

Что такое грамматический навык? Это способность говорящего выбрать модель, адекватную речевой задаче, и оформить её соответственно нормам данного языка (всё это – мгновенно). Заметьте, модель, адекватную речевой задаче. А такой задачей всегда является – сообщить, убедить, выразить сомнение, покритиковать, похвалить, уговорить, отказать и т.д. Именно выполнению этих задач служит та или иная грамматическая форма. Поэтому и должны быть ассоциативно связаны друг с другом грамматическая форма и речевая задача. Если такая связь есть, тогда в процессе говорения при возникновении той или иной задачи в сознании «всплывает» адекватная ей, необходимая грамматическая форма.

Выбор грамматической формы часто связан в нашем сознании с определённым моментом, периодом в жизни, о котором мы повествуем (настоящем, будущем и т.д.). Временна́я соотнесённость тех или иных грамматических явлений в разных языках различна и об этом также не следует забывать.

К сожалению, функциональность и ситуативность как важнейшие принципы часто остаются вне поля зрения при овладении грамматической стороной речи. В результате – ученики **знают**, как образуется та или иная грамматическая форма, но **использовать** её в говорении не могут. Почему? Да потому, что мы не вырабатываем связи грамматической формы с её функциональной стороной, с речевой задачей. Формируя грамматический навык, мы сначала стараемся усвоить форму (т.е. то, как образуется, как устроено то или иное грамматическое явление), а потом связываем эту форму с её грамматическим значением (т.е. тем, что эта форма означает в речи, например действие в прошлом или будущем, принадлежность и т.п.).

Неудивительно, что многие выпускники школ не владеют грамматической стороной говорения.

Как же необходимо построить урок и организовать работу на нём, чтобы сформировать грамматические навыки должного качества?

Как и в «лексическом» уроке, здесь обычно три главных вида работы: 1) экспозиция, 2) презентация нового грамматического материала, 3) автоматизация речевого материала.

Не следует думать, что эти три вида работы строго отделены друг от друга. Во-первых, они «плавно» переходят один в другой. Во-вторых, презентация и автоматизация вообще могут «перекрещиваться»: новый материал может предъявляться дозами (сначала один образец, потом другой и т.д.), каждая из которых автоматизируется.

Главным в **презентации** грамматического материала является показ функционирования его в речевой деятельности (со стороны учителя) и осознание функциональных и формальных особенностей данного материала (со стороны учащихся). Приведём пример презентации придаточного дополнительного предложения.

– Вы знаете, ребята, – говорит учитель, войдя в класс, – где-то месяц тому назад я попросил своего коллегу из Германии рассказать» как он провёл свой отпуск. И вот вчера я получил от него письмо.

Учитель показывает письмо, полученное из ФРГ, и продолжает:

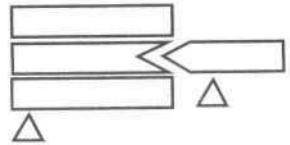
– Я решил рассказать вам содержание письма, так как мой коллега провел отпуск необычно. Он пишет, что...

Здесь учитель прерывает рассказ, и на доске появляется:

– Он пишет, что...

Затем следует пересказ содержания письма, во время которого учитель после фраз, содержащих придаточное предложение, записывает на доске начало фразы с союзом и схематическое изображение сказуемого, в результате чего к концу рассказа на доске возникает примерно такая схема:

Он пишет, что ……
Он пишет также, что ……
Он не знает, будет ли ……
Он рассказывает, как ……



Имея подобные схемы, ученик сможет **сам сделать вывод** о месте сказуемого в придаточном предложении.

Встретив какую-либо новую грамматическую форму, ученик **воспринимает** её. И, если у ученика есть потребность в данной грамматической форме, то он старается её запомнить, т.е. первое действие, которое совершает ученик с новым грамматическим явлением – это **ВОСПРИЯТИЕ.**

Но тут возникает вопрос: **как вызвать у ученика потребность запомнить, а затем использовать данную грамматическую форму в речи?**

Отсюда правило:

Ученик будет знать и использовать в речи грамматическую форму, если будет знать, с какой целью он это делает.

Согласитесь, в этом заключается «прагматика речи». Ведь можно в совершенстве знать грамматические правила и формы, но не уметь их использовать.

Проиллюстрируем сказанное на примере: возьмем «будущее время». Итак, когда мы употребляем «будущее время»? Когда говорим о том, что собираемся сделать в будущем, т.е. на следующий день, в выходные, на каникулах и т.д.

Структура урока формирования грамматических навыков

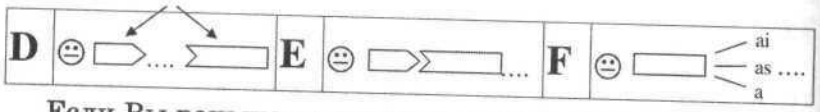
I. Экспозиция.

Что может сказать учитель, войдя в класс, чтобы заинтересовать учеников и продемонстрировать им использование новой грамматической формы? Вот пример:

«Я заметил, что вы уже немного устали и с нетерпением ожидаете каникул. Наверняка вы знаете, как и где проведёте свои каникулы, что будете делать. А можете ли вы рассказать о своих планах на иностранном языке?»

II. Презентация нового грамматического явления.

Учитель рассказывает ученикам о том, как он собирается провести каникулы. В процессе рассказа в каждой фразе, где использована форма «будущее время», учитель различными средствами выделяет эту грамматическую форму (голосом, жестами, указанием на речевой образец на доске и т.д.). Для этого полезно зарисовать схему-опору:



Если Вы раньше не использовали такие схемы, то детям необходимо пояснить, что:

☺ – подлежащее, ▭ – вспомогательный глагол, ▭ – смысловой глагол, многоточие – другие второстепенные члены предложения.

Вот примерное высказывание учителя:

D Wir alle haben Ferien gern. Wir sprechen oft davon, was wir in den Ferien tun. Könnt ihr auf Deutsch über eure Zukunftspläne erzählen? Hört mal zu und sagt: wie werde ich meine Ferien verbringen: Ich *werde* ins Dorf *fahren*. Ich *werde* im Garten *arbeiten*. Ich *werde schwimmen*. Ich werde interessante Bücher *lesen*. Ich hoffe, ich werde diese Zeit gut verbringen.

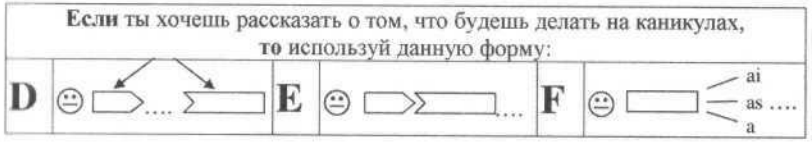
E We all like holidays. We often speak about what we are going to do on holidays. Can you tell us about your plans for holidays? Listen and say if you like my plans for holidays. I *will* go to the country. I *will work* in the garden. I *will swim* in the river. I *will read* interesting books. I hope *I will spend* this time great.

F Tout le monde aime les vacances. Nous parlons souvent de ce que nous ferons pendant les vacances. Pouvez-

vous nous raconteur vos projets pour les vacances. Ecoutez et parlez de ce que vous ferez pendant les vacances prochaines. J'irai au village. Je travaillerai au jardin. Je nagerai dans la rivière. Je lirai des livres intéressants. Je pense que je passerai bien le temps.

Слабым ученикам стоит раздать дополнительные опоры (написанный текст), чтобы они воспринимали грамматические явления не только на слух, но и зрительно.

Закрепить в памяти воспринятое и осознать новое возможно с помощью ПРАВИЛ-ИНСТРУКЦИЙ. Предлагаемая нами инструкция отличается от обычных правил.



ПРАВИЛО-ИНСТРУКЦИЮ нужно формулировать именно так: «Если..., то...», потому что внимание ученика в процессе говорения обращено в первую очередь на речевую функцию (на речевую задачу), а не на форму. Это в точности копирует то, что имеет место и в реальном процессе говорения, когда сначала у человека появляется мысль, а затем формы и способы её воплощения. Кстати, в дальнейшем совсем не обязательно самому учителю «от и до» диктовать правило-инструкцию. Наверняка, «сильные» ученики смогут проявить самостоятельность в формулировании правила. Это помогает развитию мышления.

III. Автоматизация.

Осознав грамматическую форму, ученик даже без указаний учителя попытается воспроизвести речевой образец, имитируя, подражая учителю. Таким образом, следующее важное действие, которое необходимо совершить ученику, это **ИМИТАЦИЯ**. В этом случае упражнения, которые выполняет ученик, логично назвать «имитативными». Приведём примеры на трёх языках:

D Sagt, ob ihr dasselbe in den Ferien tun werdet.
z.B. учитель: – Ich ***werde*** ins Dorf ***fahren***.
ученик: – Ich ***werde*** auch ins Dorf ***fahren***.

E Say if you will do the same on holidays.
E.g. учитель: – I ***will work*** in the garden.
ученик: – I ***will work*** in the garden too.

F Si vous avez les mêmes projets pour ces vacances, dites-le.
P.ex. учитель: – Je travaillerai au jardin.
ученик: – Moi aussi, je travaillerai au jardin.

Если учитель считает необходимым, можно написать на доске речевой образец или модель речевого образца.

Как вы видите, имитация не предполагает никакого *структурного* изменения.

Следующее действие – **ПОДСТАНОВКА**. Ученик самостоятельно подставляет в одну и ту же грамматическую модель различные слова (смысловые глаголы). Например:

D Jeder hat seine eigenen Ferienpläne. Und ihr? Sagt: welche Pläne habt Ihr?
z.B. учитель: – Ich ***werde faulenzen***.
ученик 1: – Und ich ***werde*** die Zeit interes sant ***verbringen***.
ученик 2: – Und ich ***werde*** Computer ***spielen***.

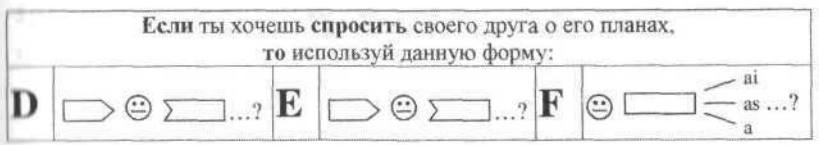
E Everybody has his/her own plans for holidays. And what about you? Let's share our plans for the coming holidays!
E.g. учитель: – I ***will*** read a lot.
ученик 1: – I ***will go*** to the disco.
ученик 2: – I ***will play*** computer games.

F Chacun fait des projets pour les vacances. Et vous, len faites-vous? Qu'est-ce que vous ferez pendant les vacances prochaines?
P.ex. учитель: – Je me promènerai.
ученик 1: – Et moi, j'irai au disco.
ученик 2: – Et moi, je lirai des livres interessants.

Подстановка позволяет ученику осознать обобщённость, универсальность грамматической модели.

Каждое упражнение должно состоять из 7-9 речевых образцов, т.к. научно доказано: использование однотипной конструкции семь-девять раз обеспечивает её усвоение.

За подстановкой идёт следующее действие ученика – **ТРАНСФОРМАЦИЯ**, т.е. изменение усваиваемой грамматической формы в соответствии с речевой задачей и нормами данного языка. Изменение может касаться порядка слов, корневых гласных, суффиксов, окончаний и т.д. Поэтому если ученики не знакомы с этими изменениями, им необходима новая ИНСТРУКЦИЯ. Например:



D 1) Was macht ihr gewöhnlich in den Ferien? Sagt, ob ihr dasselbe in den nächsten Ferien macht! (речевой образец написан на доске)
Gewöhnlich fahre ich in den Ferien nach Moskau.
In den nächsten Ferien ***werde*** *ich wahrscheinlich auch nach Moskau* ***fahren***.
2) Jeder von euch verbringt die Ferien auf Wunsch. Ich versuche zu raten, wie dein Schulfreund die Ferien verbringen wird. Frag ihn, ob ich Recht habe. (Помните, что вопрос начинается со вспомогательного глагола: wirst du...?)
z.B. учитель: – Ich glaube, dass Anna *in den* ***Ferien*** nach Spanien ***fahren wird***.
ученик 1: – Anna, ***wirst*** du wirklich nach Spanien ***fahren***?
Anna: – Nein, ich ***werde*** nicht nach Spanien ***fahren***. Ich werde nach Italien ***fahren***.

E 1) What do you usually do on holidays? Say if you will do the same during the coming holidays. (речевой образец написан на доске)

I usually go to Moscow on holidays.
On the coming holidays I will probably go to Moscow, too.

2) Each of you likes to spend holidays in different ways. I'll try to guess what your deskmate will do on holidays. Ask your friend if I'm right.

E.g. учитель: – I suppose, Ann ***will go*** to Spain on the coming holidays.
ученик 1: – Ann, ***will*** you ***go*** to Spain on the coming holidays?
Anna: – No, I won't. I ***will go*** to Italy on the coming holidays.

F **1) Qu'est-ce que vous faites pendant les vacances d' habitude? Si vous faites les mêmes choses pendant les vacances, dites-le.** (речевой образец написан на доске)

D' habitude je vais à Moscou.
Probablement j' irai à Moscou pendant les vacances prochaines.

2) Chacun passe ses vacances à sa manière. Je vais essayer de deviner ce que votre copain fera pendant les vacances. Demandez à votre copain ce qu' il fera pendant ses vacances.

P.ex. учитель: – Anne voyagera pendant ces vacances.
ученик 1: – Anne, est-ce que tu voyageras pendant ces vacances?
Anna: – Non, je ne voyagerai pas.

Следующее действие – **РЕПРОДУКЦИЯ** – предполагает самостоятельный продукт (высказывание из 5-7 фраз) по проблеме с использованием данной грамматической формы. Задания должны обязательно носить речевой характер, т.е. побуждать ученика высказаться. Например:

D **1) Es ist wichtig, in den Ferien etwas Nützliches zu unternehmen. Sage, was du Nützliches zu tun planst.** (на доске предлагается опора для высказываний учащихся)

In den Ferien...
Außerdem...
Und...
...

2) Erzählt, was ihr mit eueren Freunde tun werdet: am Wochenende, am Abend, im Sommer, diese Woche.

E **1) It's very important to do something useful on holidays. Name some useful things which you are going to do on holidays.** (на доске предлагается опора для высказываний учащихся)

On holidays...
Besides,...
And...
...

2) Sometimes you don't manage to do what you are asked to do. Listen to your classmates. Make a list of all the things they ask you to do. Promise your classmates to do them.

F **1) C' est très important de faire quelqe chose d'utile pendant les vacances. Et vous qu' est-ce que vous ferez d'utile?** (на доске предлагается опора для высказываний учащихся)

Pendant les vacances...
Encore...
Et...
...

2) Qu'est-ce que vous ferez (vos amis feront) le week-end prochain (pendant les vacances, la semaine prochaine)? Parlez-en.

Пять действий – пять ступеней.
Ведите ученика по всем ступеням к вершине под названием «грамматический навык»!

Уроки, направленные на усвоение других грамматических явлений, вы сможете спланировать самостоятельно. Главное – понять принципы.

!

Эти пять ступеней ученик пройдёт, выполнив комплекс условно-речевых упражнений (см. о них с. 414 и далее).

В начале этого параграфа уже говорилось о том, что «грамматический» урок функционален по своей сути, что это не урок усвоения грамматики в её традиционном понимании, т.е. знаний о тех или иных формах иностранного языка. Поэтому хотелось бы вернуться к этому вопросу и несколько подробнее поговорить о месте и роли грамматических знаний при формировании грамматических навыков, ибо это очень важно.

Правила можно разделить на **вербальные** (словесные) и **схематические**. Разумеется, возможен и смешанный вариант – **вербально-схематические**.

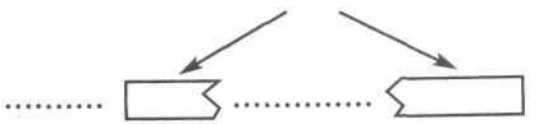
Вербальное правило должно отвечать определённым требованиям.

Во-первых, это речевой характер формулировок. Например, не «Futurum (The Future Indefinite Tense и др.) употребляется для выражения... и т.д.», а «Если вы хотите рассказать о своих планах на будущее, используйте форму...». Подобные формулировки направлены на овладение речевым действием, а не сведениями о языке. Поэтому, если учитель перед началом презентации скажет:

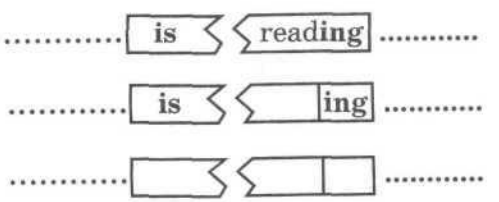
«Сегодня, ребята, мы научимся рассказывать о...», то это безусловно вызовет интерес, поскольку учиться рассказывать о своих планах на будущее гораздо увлекательнее, чем «изучать будущее время».

Во-вторых, это краткость и чёткость формулировок, поскольку сообщаемые знания играют роль оперативной инструкции: её нужно держать в уме, чтобы она не мешала выполнять речевое действие – подтвердить, передать мысль, убедить и т. п.

Схематическое правило должно быть, во-первых, наглядным, т.е. служить зрительной основой для обобщения существенных признаков грамматической формы, например, схема



наглядно представляет рамочную конструкцию в немецком языке; во-вторых, схема может быть конкретизированной, в зависимости от вида упражнения, например, для английского языка из трёх схем



первая пригодна для имитативных упражнений, вторая – для подстановочных, третья – для трансформационных.

Где используются правила на уроке? Посмотрите на следующую схему:

Схема 14.

Она показывает стадии овладения грамматическим навыком (виды упражнений в их последовательности) и те места, где может быть сообщение правила-инструкции.

Правила-инструкции подаются не все сразу, а по мере выполнения упражнений в процессе автоматизации: каждая инструкция в нужном месте, именно там, где она способна **предупредить ошибку**.

Пунктирные линии означают факультативность сообщения правила-инструкции именно в данном месте. Для одной формы достаточно двух инструкций, для другой тоже двух, но других или в других местах, для третьей – три инструкции в иных местах и т.д. Количество правил-инструкций (мы называем их **квантами**, а весь процесс – **квантованием знаний**) определяется тем, какими функциональными трудностями обладает каждая данная грамматическая форма, как она соотносится с родным языком, с какой аудиторией мы имеем дело, какова ступень обучения и др.

Все правила-инструкции в сумме вовсе не должны составлять полный свод знаний о данном грамматическом явлении. Здесь должны быть сообщены только те инструкции, которые **минимально необходимы для практического овладения** тем или иным грамматическим явлением.

Предлагаемая стратегия квантования правил примиряет две, казалось бы, непримиримые вещи: сознательность и функциональность процесса учения. Очевидно, это и обеспечивает успех дела.

Грамматические навыки не только приобретаются, но, к сожалению, и утрачиваются. Поэтому должна быть проявлена постоянная ежеурочная забота об их поддержании. Когда и каким образом?

Конечно же, на других уроках данного цикла и последующих циклов. Но это не значит, что необходимо обязательно выделять какой-то отдельный этап для повторения. Совершенствовать грамматические навыки можно как бы попутно, когда идёт работа над текстом, проводится беседа по теме или речевая подготовка. Например, вы беседуете с учеником о великих людях. Подумайте над тем, чтобы вопросы, содержащие ту или иную грамматическую форму, были однотипными и задавались (разумеется, не всегда это надо) подряд:

– Чем знаменит ...?
– А чем знаменит ...?
– А ... ? Чем он знаменит?
– **Были** его романы **переведены** на русский язык?
– А стихи ... были переведены?
– А были ли переведены произведения ... ? И т.п.

Можно даже (опять же как бы мимоходом) напомнить, что́ это за форма и что́ она означает. Это занимает несколько секунд. Но попробуйте это делать периодически, и вы убедитесь, какие хорошие результаты приносит эта работа: капля камень точит!

При использовании условно-речевых упражнений для формирования грамматических навыков нужно, как правило, включать в комплекс **все** их виды (имитативные, подстановочные, трансформационные, репродуктивные) в необходимой последовательности. Ни в коем случае нельзя к установкам (они хотя и условные, но всё же речевые) делать всякого рода добавления типа «Используйте при этом

такое-то окончание». Нужное окончание или любую другую форму, подлежащую усвоению, ученик использует **по аналогии с речевым образцом**, который записан на доске, в таблице или воспринимается в реплике учителя.

Обязательным условием успешного выполнения УРУ является овладение логическим ударением в речевом образце. Следует показать ученикам, как они должны реагировать, с какой интонацией и ударением, чтобы контакт двух общающихся (учителя и ученика, ученика и учителя) не распадался.

К сожалению, ещё встречаются уроки, на которых массу времени занимают рассуждения о формальной стороне языка, звучат парадигмы склонений и спряжений, проводятся обильные сравнения форм родного и иностранного языков. Часто это делается вопреки рекомендациям учебников.

А теперь – **о приёмах использования условно-речевых упражнений.**

Однажды авторы этой книги присутствовали на уроке иностранного языка, где использовались условно-речевые упражнения. «Ну, а теперь, ребята, – сказала учительница после традиционного объяснения грамматической формы, – чтобы лучше усвоить материал, мы сделаем несколько упражнений».

Взяв со стола тетрадь, она не спеша полистала её, нашла нужную страницу и прочла: «Спроси своего товарища, в самом ли деле было так, как я скажу». Подняв глаза на класс, учительница добавила: «Слушайте внимательно!» Затем снова прочла по тетради первую фразу:

– Иванов говорит, что он был в Москве.

– Петров! – обратилась она тут же к ученику, сидевшему рядом с Ивановым.

– Иванов говорит ... – начал Петров бесстрастно.

– Петров, я же просила не повторять за мной, задание было другое. Слушай, Петров, внимательно ещё раз.

После этого учительница вновь опустила глаза в тетрадь и прочла:

– Иванов говорит, что он был в Москве.

– Ты был в Москве? – спросил Петров, глядя на учительницу без тени вопросительной интонации.

– Во-первых, Петров, это вопрос, а ты просто говоришь. А во-вторых, ты разве меня спрашивать должен?

– Иванова...

– А почему ты смотришь на меня?

Этот вопрос вконец сразил безоружного Петрова: не мог же он сказать учительнице, что невольно подражал ей: она ведь, обращаясь к нему, глядела в тетрадь, почему он не может, обращаясь к Иванову, смотреть на учительницу?

– Обратись к Иванову!

– Ты был в Москве? – спросил, наконец, Петров своего соседа.

– Вот теперь правильно. Садись, – сказала учительница и углубилась в тетрадь.

Петров сел, но какое-то время продолжал смотреть на Иванова, ожидая от него ответа. И не успела учительница озвучить очередное предложение, как услышала голос не выдержавшего Иванова:

– Нет, я не был в Москве.

– Иванов, нас это сейчас не интересует!

– Так он же спрашивает...

– Спрашиваю здесь я! – гордо заявила учительница и прочла по тетради вторую реплику упражнения.

Друзья недоумённо переглянулись. А Петров демонстративно отвернулся и уставился в окно.

Упражнение явно не клеилось. Ученики никак не могли взять в толк, что им надо делать и как это следует делать. Конечно же, от речевой направленности в этом упражнении ничего не осталось. Не могло быть и речи не только об автоматизации, но и вообще о какой-либо пользе от такой работы.

– Бестолковые какие-то! – резюмировала учительница, когда мы шли с ней с урока. Неудовлетворенность работой ещё долго грызла её, и она изливала эту неудовлетворенность на учеников, ища в этом успокоения. А мне трудно было начать разговор, так как предстояло тактично объяснить, что виноваты вовсе не ученики.

– Но почему, почему ничего не получилось?! – горестно воскликнула учительница.

К сожалению, описанная сценка наблюдается не так уж редко. В результате – недоверие к условно-речевым упражнениям как таковым («Они не идут!», «Они пригодны только для хороших учеников» и т.п.) и отказ от использования.

Если сформулировать кратко те причины, которые порождают неудачи в использовании условно-речевых упражнений, то они таковы:

1) приёмы работы с условно-речевыми упражнениями в корне отличаются от приёмов работы с другими видами упражнений;

2) ни для одного вида упражнений приёмы их проведения не играют столь важной, даже решающей роли, как для условно-речевых упражнений.

Поэтому прежде всего самому учителю нужна психологическая перестройка на новый вид работы.

Нам приходилось часто выступать перед учителями с рассказом об условно-речевых упражнениях. И всегда учителей больше всего интересовала технология работы. За время этих выступлений определился круг вопросов, усвоение которых обеспечивает грамотное обращение с условно-речевыми упражнениями.

Давайте представим себе, что мы находимся на одной из таких бесед. Итак, первый вопрос...

– *Скажите, пожалуйста, с чего надо начать, когда впервые приступаешь к использованию этих упражнений?*

– Когда учитель впервые приступает к работе с условно-речевыми упражнениями, он должен прежде всего

очень тщательно разъяснить ученикам суть этих упражнений. И не только разъяснить, а продемонстрировать выполнение одного-двух упражнений: «Ребята, – скажите своим ученикам, – мы будем теперь часто делать упражнения, которые должны помочь вам научиться говорить грамматически правильно. Но это не «упражнения по грамматике». Когда их выполняешь, нужно представить себе, что ты действительно беседуешь с учителем или со своим товарищем, а не просто произносишь какие-то предложения. Когда вы говорите на родном языке, вы ведь думаете не о том, как построить фразу, а о том, что сказать; вы выражаете радость, недовольство, недоумение, вы спрашиваете, подтверждаете, опровергаете мнение своего собеседника. То же самое должно происходить и при использовании иностранного языка. Ведь он такое же средство общения. Вот пример. . .».

И дальше учитель даёт установку, разъясняет «роль» ученика и показывает, что и как делает ученик в процессе выполнения упражнений. Такой показ необходим лишь один раз. Впоследствии достаточно дать установку.

– *На каком языке следует давать установки?*

– Вначале они должны даваться по-русски. Постепенно следует вводить их иностранные эквиваленты по одной установке в урок. Количество установок в принципе довольно ограничено, поэтому приблизительно через месяц-два ученики будут понимать все установки на иностранном языке.

Установка должна обязательно формулироваться по возможности компактно, а главное, обладать речевым характером. Ни в коем случае нельзя делать всякие «языковые» добавления типа «Используйте при этом такое-то окончание» и т. п.

– *А как же ученик поставит правильное окончание или другую форму?*

– Для этого прежде всего необходимо показать ученику речевой образец. На основе образца учитель даёт необ-

ходимые пояснения и говорит, что ученик должен строить свою фразу по аналогии с образцом. При первичном использовании условно-речевых упражнений надо показать ученику, как это делать. Особенно это необходимо в том случае, когда образец присутствует только в реплике учителя, т.е. имеется слуховая, а не зрительная опора. У многих учеников слуховая память не развита, поэтому часто они произносят реплики с задержкой, ошибаются, нервничают, теряют интерес к упражнению. В данном случае учителю следует проявить такт и терпение, вернуть ученика к образцу, помочь ему.

Совершенно обязательным условием успешности выполнения условно-речевых упражнений является овладение интонацией речевого образца. Нужно добиться того, чтобы учащиеся не членили фразу на отдельные слова, как это обычно бывает. Этому чрезвычайно способствует выделение в образце логического ударения. Его можно усвоить хором. Интонация в высшей степени положительно сказывается на плавности речи, её темпе и, главным образом, на выразительности.

Последнего добиться особенно трудно. Ведь не все ученики обладают актерскими данными, чтобы «сыграть» удивление или радость. Но без интонации, без должного логического ударения в реплике ученика условно-речевое упражнение «разваливается», теряет свою речевую направленность, ибо пропадает контакт между партнёрами.

Практика показывает, что можно добиться вполне достаточной выразительности реплик. И что самое важное: именно эта выразительность способствует поддержанию интереса к выполнению упражнений.

– А можно ли использовать в качестве опор на доске какой-либо другой языковой материал, кроме образца? Скажем, некоторые слова...

– Да, можно. Но пользоваться этим нужно очень редко. Например, при выполнении подстановочных упражнений можно с правой стороны доски написать в столбик

(дать в таблице) те слова, которые ученик может использовать при подстановке. Ни в трансформационных, ни в собственно репродуктивных упражнениях языковых зрительных опор быть не должно. Исключение составляют так называемые клише. В каждом языке для выражения удивления, сомнения, согласия, отказа, интереса, возражения и т.п. существуют готовые разговорные формулы, штампы, устойчивые фразы, клише, которые делают реплику естественной, живой. Перед упражнением клише записывается на доску и учащимся даётся указание прибавлять его к каждой своей реплике.

Вот краткий перечень клише в зависимости от стимула (установки):

удивление – Wirklich? (I can't believe it; Comment?);

сомнение – Kaum (I doubt; peut-être);

подтверждение – Sie haben recht (Certainly; I'm sure of it);

согласие – Abgemacht! (Of course! That's right!);

отрицание – Sie irren sich. Keine Spur! (It is not so; Pas d'accord);

отказ – Keinesfalls! Das kommt nicht in Frage (I'm sorry, but...):

несогласие – Aber nein. Im Gegenteil (Of course not!);

интерес – Was Sie nicht sagen! (It is interesting!);

возражение – Doch (Ce n'est pas ça; I can't agree with you).

– Скажите, а разве может учитель запомнить все свои реплики, если за один урок выполняется несколько упражнений?

– Конечно, запомнить все реплики в необходимой последовательности трудно. Да это и не нужно. Здесь поможет особая «технология» проведения упражнений.

На каждое упражнение заготавливается карточка небольшого формата. На карточке в углу ставится номер упражнения и установка. Остальное заполняется в зависимости от характера упражнения и уровня памяти учителя.

Приведём пример такой карточки.

– Скажи, что ты делал то же самое, если это так. ... хорошо позавтракал. ... читал книгу. ... много работал. ... ходил в кино. ... помогал родителям. И т. п.

Это имитативное упражнение на усвоение прошедшего времени. Можно, конечно, записывать фразы и целиком: «Я утром хорошо позавтракал» и т.п. Но удобнее выделить главное, так как оно бросается в глаза при одном взгляде на карточку. Построить на этой основе полную фразу для любого учителя не представляет трудности, даже если он и не вспомнит в точности ту фразу, которую имел в виду при подготовке.

Все карточки используются только как опора для памяти, но ни в коем случае как материал для прочтения. Если учитель будет считывать реплику с карточек, у ученика не создаётся впечатления, что это общение.

Установку первого упражнения и одну-две начальные реплики желательно заучить. Затем в процессе выполнения упражнения всегда найдётся момент (одна секунда, больше не нужно), чтобы бросить взгляд на карточку и заметить следующую фразу. Заглядывание в карточку должно происходить как бы между прочим, незаметно. Произнося свою реплику, учитель должен обращаться непосредственно к ученику, глядя на него. И, конечно, вызов по фамилии и даже по имени почти ни в каких упражнениях не нужен. При объяснении выполнения условно-речевых упражнений следует договориться с учениками, что реагирует тот, на кого вы посмотрите при непосредственном обращении.

И ещё одно замечание в связи с этим. Реплику ученика, если она вопросительная, побудительная, нельзя оставлять без ответа. Иногда желательно прореагировать

даже не на вопрос или побуждение, чтобы общение выглядело естественно.

– *Выходит, что учитель даёт первую реплику и третью; на долю ученика выпадает лишь вторая реплика в микродиалоге. В результате учитель говорит больше ученика на уроке?*

– Нет, это не так. Во-первых, упражнений, в которых третья реплика – учительская, немного. Если упражнение трёхчленно, то обычно оно должно строиться так, чтобы реагировал другой ученик. Во-вторых, вначале как раз очень полезно, чтобы ученики много слушали: предваряющее слушание, как вы понимаете, есть одно из условий овладения говорением (не говоря о том, что оно способствует развитию аудирования). В-третьих, есть способы работы, которые позволяют передать всё время говорения на уроке учащимся. Мы имеем в виду парную работу.

Идеальным является вариант, когда есть специальный раздаточный материал для выполнения условно-речевых упражнений. Можно воспользоваться и обычной классной доской, разделённой чертой пополам. На одной половине даётся образец для собеседника № 1, на другой – для собеседника № 2. Иногда даётся и речевой материал (чаще для первого собеседника). Например:

1. Сообщи своему другу следующее:	2. Вырази сомнение в том, что услышишь.
... купил машину.	Разве ... ?
... день рождения	В самом деле ...?
... уехал	... действительно?
И т. п.	И т. п.

Проведение парной работы возможно только после того, как учащиеся уже полностью овладели технологией выполнения условно-речевых упражнений.

Мы не раз наблюдали, как после длительного постоянного использования условно-речевых упражнений учащи-

еся настолько усваивали их технологию, что выполняли их самостоятельно, совершенно без всяких опор на доске, получив только установку. К этому и следует стремиться.

– *Скажите, сколько времени нужно уделять на уроке этим упражнениям?*

– Любой из комплексов занимает от 20 до 30 минут, хотя в нём и много упражнений. Дело в том, что условно-речевые упражнения, когда освоена методика их выполнения, очень экономичны во времени. Одно упражнение выполняется в среднем за две-четыре минуты. В любом случае желательно менять установки к упражнениям, чтобы учащиеся не уставали, не теряли внимания. Многое зависит от мастерства учителя. И ещё от трёх важнейших факторов.

1) Психологическая перестройка учителя на новый лад работы. Прежде всего, сам учитель должен понять, что процесс выполнения условно-речевых упражнений – это общение, пусть условное, регламентированное нуждами обучения, но – общение. Понимание этого определяет всё его поведение.

2) Ситуативная обусловленность реплик. Допустим, даётся установка: «Если вы согласны делать то, что вас просят, скажите об этом», и следует реплика: «Помоги ему, пожалуйста», то ученику неясно, кому и в чём он должен помочь. Поэтому необходимо предпослать приведённой реплике другую:

– Петя не может понять текст. Помоги ему!

– Хорошо, я ему помогу.

Иногда ситуативную соотнесённость репликой не создать, тогда следует прибегнуть к иллюстративной наглядности. Например: «Прав я или нет?»

– (показывая картинку) Эта комната не уютная, мне кажется.

– Что вы! Очень уютная.

– Может быть.

3) Достоверность реплик. Если то, что говорится, является неправдой по отношению к говорящему, не может быть и речи даже об условном общении. Например: учитель раздаёт ученикам книги и даёт задание – «Посоветуйте мне прочесть ту или иную книгу и обоснуйте это». Отличное задание! Но... ученики этих книг не читали. Они, правда, учились, как надо **вообще** советовать, обосновывать свой совет, но по отношению к **данной** книге этот совет будет ложью, а не условностью.

Все реплики в условно-речевом упражнении должны быть рассчитаны на личность обучаемого, на его действительный жизненный опыт. Вот ещё пример, к сожалению, взятый из практики использования условно-речевых упражнений: «Подтвердите, если я прав».

– Твоему брату 19 лет, да?

– Да, моему брату 19 лет. (А у этого ученика вообще нет брата...)

После подобных «упражнений» вряд ли ученик уверует в то, что иностранный язык – средство общения.

Трудно сказать, **что** из методической организации упражнений важнее всего для успеха в работе. Но хотелось бы ещё раз подчеркнуть роль самого учителя, его психологической настроенности. Если даже соблюсти всё, о чём говорилось, но при этом не пытаться быть предельно активным (активным внутренне!) и не заражать своей активностью других – успеха не будет. Конечно, всё, что определяет успех в работе с условно-речевыми упражнениями, требует напряжения, усилий, энергии. Но всё это окупается, когда мы вдруг замечаем, что ученики с интересом учатся, что они видят плоды своих усилий, что они начинают правильно говорить. А ведь ради этого мы и приходим в класс.

В заключение – о так называемых **вопросных картах.**

Они – очень простое, интересное и эффективное подспорье в формировании грамматических навыков.

Посмотрите на образец вопросной карты[1] (с. 424).

[1] Она дана на русском языке, чтобы учитель любого языка мог её составить.

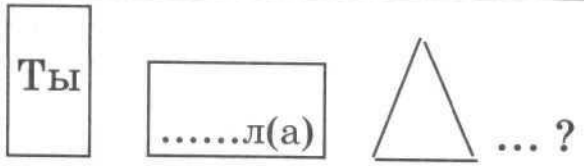
Прежде всего заметим, что из-за недостатка места (объёма страницы) в данной карте представлен не весь объём вопросов. В картах, которые изготавливаются (или печатаются) специально, должно быть не менее 100 вопросов. Такое количество необходимо для того, чтобы сформировать настоящий речевой навык употребления конкретной грамматической формы.

Содержание вопросов определяется содержанием обсуждаемой проблемы и должно охватывать все сферы действительности («темы»). Следовательно, лексические единицы будут многократно повторяться при использовании вопросных карт, что, несомненно, будет способствовать овладению ими.

Глаголы можно использовать известные, а также новые. Опасаться того, что ученики не знают значения этих глаголов, не следует: прежде чем задать вопрос, они всегда спрашивают: «А что означает...?». И, как правило, запоминают его значение, так как срабатывает эффект импринтинговой ловушки, как и при усвоении родного языка: потребность в слове обеспечивает его усвоение.

Работа с вопросными картами всегда вызывает повышенный интерес у учащихся. Это и понятно, поскольку обычно спрашивает учитель, а он «закован» в броню учительского мундира и, как правило, недоступен для ученика. А тут – спрашивай, что хочешь. И учителю следует помнить, что отвечать надо всегда. Чем искреннее и подробнее, тем лучше.

И ещё один важный момент: в процессе работы обязательно должны иметь место пояснения, указания, обобщения и использование схем. В данной карте использовано только 3-е лицо множественного числа глаголов прошедшего времени. Чтобы овладеть формой 2-го лица единственного числа, можно организовать работу в парах, представив и объяснив учащимся следующую оперативную схему:



Что касается 1-го лица единственного числа, то, во-первых, ученики многократно слышали её от учителя, во-вторых, следует пояснить, что для мужского рода формы 1-го и 3-го лица совпадают. При желании можно дать и другую карту, с другим содержанием.

В заключение приведём ещё один краткий план урока, который можно использовать в 7-8 классах в качестве повторения The Past Simple.

Проблема: ***Everything starts from childhood, doesn't it?***	Данный урок может быть адаптирован в зависимости от ступени обучения
Экспозиция: Childhood is the happiest and the most careless period of life. It is the time when we ask many why-questions. As for me I remember some facts from my childhood very well. My mum likes to tell me about it. Of course my family album reminds me about some curious events of my childhood.	
Презентация: So, I've taken some photos from my album. Look at the photos: *when I* ***was*** *1 month old my mother* ***walked*** *me in my pram. When I* ***was*** *7 months old my mother* ***walked*** *me in my buggy. When I* ***was*** *6 months old I* ***crawled a lot****. In summer when it* ***was*** *hot I* ***played*** *in the sandpit. I* ***liked*** *to ride my tricycle when I* ***was*** *3. And always when it stopped raining I always measured puddles with my wellies boots.*	Лексические единицы должны быть хорошо знакомы ученикам, чтобы не отвлекать от усвоения нового грамматического явления. Во время презентации грамматического явления учитель рассказывает о себе, выделяя глаголы в прошедшем времени в рамку.

Кстати, а вы обратили внимание на то, каким образом я рассказывала о том, что я делала в детстве. Итак, давайте вместе сформулируем правило – как рассказать о событиях в прошлом? Когда мы вспоминаем о событиях, которые происходили в прошлом, мы используем правильные глаголы с окончанием **-ed**. Неправильные глаголы имеют **различные** формы, которые необходимо запомнить (в таблице второй столбик Past Simple). Например: *when I* ***was*** *1 month old Mother* ***walked*** *me in my pram...* **Автоматизация:** **Ex. 1. When I *was* small, I *did* many interesting things. I'll tell you what I did. Please, say if you *did* the same.** *e.g. – When I* ***was*** *one month old, Mother* ***walked*** *me in my pram. And what about you?* *– When I* ***was*** *one month old, Mother* ***walked*** *me in my pram too.* • When I **was** 3 months old, Mother **walked** me in my pram. • When I **was** 7 months old, Mother **walked** me in my buggy. • When I **was** 6 months old, I crawl**ed** a lot. • In summer when it **was** hot, I play**ed** in the sandpit. • I lik**ed** to ride my tricycle, when I was 3. • In summer my father and I lik**ed** to fly my kite. • I measur**ed** puddles in my wellies boots after the rain.	Вы можете принести свои детские фотографии, для того, чтобы Ваш рассказ был интереснее и нагляднее. Некоторые фразы запишите на доску под фотографиями. После презентации новой грамматической формы учитель в первую очередь указывает на её речевую функцию. Правило-инструкцию и примеры на доске необходимо записать в тетрадь. Список неправильных глаголов, встретившихся на этом уроке, можно заранее записать на доску или раздать копии ученикам. Запишите глаголы не в алфавитном порядке, а по мере их появления в упражнениях. ИМИТАЦИЯ Упражнение 1. Ключевые фразы вынесены на доску, и учитель по мере произнесения фразы показывает её на доске и выделяет ее.

• When I **went** to bed, I often **hugged** my teddy bear. • When a child I **hated** to eat porridge or drink hot milk. • I **adored** New Year and now it's my favourite holiday too. • I **enjoyed** listening to fairy-tales before going to bed. • I often **climbed** the trees in the garden. • Sometimes I **visited** the zoo with my parents. **Ex. 2. Mary has a small daughter, Ann by name. Today she is writing a letter to her mother to tell about her behaviour. Read the letter and say if Ann is naughty. Underline the regular verbs with a blue pencil and the irregular verbs with a red pencil.** I expect you are surprised at my keeping silence. I'm really very busy. Ann takes all my time. Yesterday **was** a very hard day for me. She **climbed** the sofa and then **fell** down. She **cried** a lot. She also **squeezed** her finger twice trying to close the door. She **bit** her tongue three times when she **was** trying to show it. And she **ate** nothing at breakfast, and dinner. She **watched** cartoons 10 times a day and **cried** each time I **switched** off the TV set. That's why I **had** no time to call you yesterday. You can't imagine how tired I am. See you soon, Mary.	Заранее попросите учеников принести их собственные детские фотографии, которые они могут использовать в своих ответах. Подготовьте копии письма для каждого ученика. Во время первого прочтения письма ученики должны синим карандашом выделять правильные и красным неправильные глаголы. Упражнение 2 позволит ученикам запомнить формы неправильных и правильных глаголов в прошедшем времени. В данном упражнении может быть реализован принцип индивидуализации: сильным можно раздать копии без подчеркнутых глаголов.

Ex. 3. Look at this photo – it's Thomas (13 years old). Explain why his mother felt very upset in the evening yesterday: *e.g. His Mother was very upset yesterday because Thomas...* *played football and spoiled his boots.* ... he whistl... at school and the teacher got angry. ... he miss... his musical lesson without any excuse. ... he spoil... the children's sandpit where they used to play. ... he kick.. the homeless dog in the street. ... he shout... at a girl in the bus and call... her names. **Ex. 4. Look at these pictures and remember, what you did when you were children.** *e.g. – The mother is walking her baby in the pram. And what about you?* *– When I was one month old, Mother walked me in my pram too.* • This baby is playing rattles. When I rattles. ... 3 months old ,... • The mother is walking her baby in his buggy. When I ... 7 months old,... • This baby is crawling. When I... 8 months old,... • This child is pointing at people in the street. When I... 1 year old, ... • This boy is riding his hobbyhorse in the street. When I ... 2 years old, ... • This boy is playing the ball. When I...3 years old, I... • This girl is hopping. When I...4 years old, I...	ПОДСТАНОВКА Упражнение 3 может выполняться как письменно, так и устно. Если ученики все же допускают ошибки (например: вместо Past Simple используют Present Simple), не указывайте на ошибку прямо; лучше переспросить: Is he doing it now? ТРАНСФОРМАЦИЯ В упражнении 4 можно также использовать различные фотографии детей разного возраста. Если это необходимо, раздайте «слабым» ученикам вербально-смысловые опоры: «When I ... 3 months, I ...». Кроме того, данное упражнение актуализирует знания учащихся об образовании формы – Present Progressive.

• This girl is skipping. When I...5 years old, I... • This child is afraid of doctors. When I ... 5 years old, I... • This child hates drilling teeth. When I... 7 years old, I... • This boy is flying his kite. When ..., we... • This child is whistling. When I... 8 years old, I... **Ex. 5. Choose a partner and ask him(her) if he(she) did the following things in childhood.** *e.g. Did you climb trees ...?* *Yes, I climbed trees .... And often* to whistle to play to watch to quarrel to ride to listen to hop to fall to go ... ... **Ex. 6. Recollect the most interesting episodes of your childhood and tell your groupmates about them.**	При выполнении данного упражнения глаголы на доске можно менять. Следует обратить внимание учащихся на образование вопросительной формы: отсутствие окончания и правильного глагола, либо использование неправильного глагола в настоящем времени. Порекомендуйте учащимся давать развёрнутые ответы, добавляя информацию о том, нравилось ли им что-либо делать, с кем они это делали, как часто, как к этому относились их родители и т.п. **РЕПРОДУКЦИЯ** Данное упражнение (6) может быть задано на дом.

Помните, что чем больше репродуктивных упражнений вы придумаете, тем больше возможностей дадите ученикам для включения новой грамматической формы в речь. Это может быть рассказ о детстве кого-либо из родственников или знакомых, героев книг, фильмов и т.д.

§ 4. Уроки совершенствования речевых навыков

Итак: навыки (лексические и грамматические) сформированы. Однако конечной целью обучения говорению является речевое умение как способность управлять речевой деятельностью. Развитое речевое умение – синтез навыков, когда речевой материал свободно комбинируется в зависимости от речевых нужд, используется без опор, в новых ситуациях и т.п. Именно поэтому необходимы уроки, где бы сформированные на предыдущем этапе навыки целенаправленно совершенствовались, прежде чем быть включёнными в свободное говорение.

Совершенствование предполагает развитие у учащихся таких действий как: комбинирование, конструирование (перифраз), трансформация, репродукция, выбор, упреждение, поэтому данные действия должны стать операционной базой упражнений на этапе совершенствования. Благодаря овладению этими действиями речевые навыки становятся устойчивыми; относительная сложность навыков повышается, что улучшает синтагматичность говорения; развивается способность навыков к переносу в новые условия, по сравнению с предыдущим этапом; развивается способность к более прочному запоминанию материала за счёт его смыслового объединения и зрительного подкрепления.

Мы уже говорили, что совершенствование речевых навыков осуществляется **на базе одного или нескольких разговорных текстов,** которые предъявляются учащимся зрительно (для прочтения) и на слух (для аудирования).

Прежде чем непосредственно перейти к описанию урока совершенствования навыков кратко остановимся на том, что такое разговорный текст (РТ).

Разговорный текст – это не просто материал для дальнейшей активизации и тем более не конечная цель. Он выполняет три функции: 1) является стимулом для общения; 2) является основой, базой для создания ситуа-

ций; 3) служит речевым образцом, равняясь на который, ученик будет затем высказываться сам.

Что представляет собой разговорный текст и благодаря чему он обеспечивает реализацию указанных функций? Благодаря своим характеристикам. Каковы они?

I – обеспечивающие мотивационную готовность учащегося и индивидуализированое восприятие РТ:

а) ориентированность РТ на личность учащихся (учёт возрастных интересов, уровня развития, контекста деятельности);

б) модальность РТ (наличие точки зрения говорящего);

в) обращённость РТ;

г) эмоциональная окрашенность;

д) выразительность;

г) направленность на решение какой-либо коммуникативной задачи.

II – характеристики, обеспечивающие смысловую структуру и адекватность понимания РТ:

а) связность;

б) цельность;

в) логичность;

г) информативность.

III – характеристики, способствующие непосредственному совершенствованию речевых навыков на основе РТ:

а) небольшой объём РТ;

б) отсутствие неусвоенного речевого материала;

в) трансформация нового материала на основе ранее изученного;

г) включение речевого материала в сеть многообразных связей;

д) повторяемость материала.

Интеграция названных характеристик в РТ позволяет рассматривать его как коммуникативную единицу, способную выполнять на этапе совершенствованию функции речевого образца, стимула общения и основы для создания ситуаций.

Указанные характеристики РТ определяют организацию работы на этапе совершенствования речевых навыков, методику работы с РТ и построение урока на данном этапе, что и является предметом рассмотрения данного раздела.

Приведём примеры нескольких разговорных текстов по проблеме «What's the Best Way Not to Waste Time?», взятых из учебника английского языка для 7 класса[1].

Anna

For me, there's nothing more important than dancing. I take lessons in Irish dancing. You might think that it is boring, but it's really good fun and enjoyable. I have a chance to travel to places like Canada and the States to compete. The only thing that matters for me now is to win in the World Championships of Irish dancing in Ireland. I'm going there this month. I'm excited about my hobby. I think it's a brilliant hobby and people should try it before.

Tom

When I come home from school I do nothing but relax because I'm very tired after a tough day at school. I like to sit in front of the telly with a bag of popcorn. I'm a bit of a couch potato. My favuorite channel is MTV. My mum doesn't like the way I spend time. She says that I waste it. I do not agree. Isn't it fair just to relax? We all work very hard, especially when we have tests. More than that I get a lot out of TV. There is nothing I don't know about my favourite group. And it's also fun to be a fan!

Ben

There's one thing that is worth (следует) doing after school – it's playing sport. It's not only enjoyable, but useful, too. Sport makes you healthy and fit. I'm mad about climbing and every spare minute I spend in the local climbing centre. The great thing about climbing is that you can become good quickly. I took up climbing about 6 months ago. I was thrilled with it. It's different from other sports. It's challenging and it makes me feel really strong. I also like the feeling of helping others. I've made lots of friends here and really enjoy it.

[1] Английский язык: учеб. для 7 кл общеобразоват. учреждений / В.П. Кузовлев, Н.М. Лапа, Э.Ш. Перегудова и др. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2004. – С. 184.

Нетрудно заметить, что используемые авторами тексты отвечают необходимым параметрам: в них и обращённость (You might think that..., Isn't if fair...?), наличие ярко выраженной модальности (The only thing that matters for me..., I think..., There's one thing that is worth...), и явная направленность на решение основной коммуникативной задачи – поделиться со сверстниками своим мнением о том, что для них означает понятие «свободное время» и как они его проводят. Тексты небольшого объёма содержат разнообразные клише и грамматические конструкции, новые лексические единицы встречаются в различных сочетаниях, включены в разные грамматические конструкции, благодаря чему учащиеся получают возможность не только увидеть функционирование новых слов в речи для выражения различных точек зрения, но и воспользоваться имеющимися в тексте средствами при построении собственных высказываний.

Перейдём теперь непосредственно к структуре урока и покажем, какие группы упражнений наиболее адекватны процессу совершенствования навыков говорения.

План-схема урока

1. Экспозиция и речевая подготовка.

Задача данного этапа ввести учащихся в атмосферу иноязычного общения, активизировать новые (усвоенные ими на предыдущем этапе) лексические единицы и грамматические конструкции с помощью серии вопросов, обрисовать учащимся проблему, которая будет обсуждаться на данном уроке. Проблема может быть как сформулирована учителем, так и самими учащимися с помощью учителя. Проблема записывается на доску и не стирается до конца урока.

Проблема обычно формулируется в виде вопроса, на который нельзя дать однозначный ответ:

Сравни:

Проблема:		*Не проблема:*
How to become famous?	——	What are you good at?
Which is the best way to spend holidays?	——	What are you going to do on holidays?
Classical music: is it worth listening?	——	Music in our life.

2. Чтение/аудирование разговорного текста (текстов), которое обязательно предваряется установкой, непосредственно связанной с проблемой урока. Например, к вышеприведённым РТ авторы учебника предлагают следующую:

Like children everywhere some British children enjoy relaxing in their free time.

Как видим, установка касается содержания всех текстов, направлена на осмысление каждого высказывания в целом, а не на поиск каких-либо деталей, какой-либо конкретной информации в тексте, что с нашей точки зрения оправдано.

3. Упражнения с материалом разговорного текста.

Последовательность упражнений выстраивается в соответствии с:

1) уровнем сложности мыслительных процессов,
2) уровнем подготовленности высказывания,
3) степенью самостоятельности говорящего.

На этом основании можно выделить три вида упражнений, которые предполагают разные (всё время усложняющиеся) уровни интерпретации разговорного текста.

Упражнения первого вида (уровня) учат выделять основную мысль текста, а также его смысловые связи, логику построения текста, его функциональную направленность и подводят учащихся к осознанию текста как образца высказывания.

При выполнении упражнений первого вида учащиеся

учатся высказываться на уровне предмета суждения или предмета умозаключения в объёме от одной до трёх-четырёх фраз. В процессе выделения основной мысли и выявления причинно-следственных отношений в РТ учащиеся трансформируют и комбинируют речевой материал внутри разговорного текста и подготавливают репродуктивные блоки для использования их при выполнении упражнений второго вида. Здесь начинают формироваться, в первую очередь, такие характеристики речевого высказывания как связность, логичность, доказательность.

Упражнения второго вида (уровня) стимулируют учащихся выражать отношение к тексту и отражённой в нём проблеме, давать характеристику героям текста, выражать оценку их поступков и мыслей. Здесь начинается «отрыв» учащихся от текста, что происходит благодаря использованию логико-синтаксических схем (ЛСС).

Упражнения второго вида учат высказываниям на уровне рассуждения. И хотя в основе данных высказываний лежит определённый РТ, в качестве опоры выступает уже не сам РТ, как при выполнении упражнений первого вида, а его модель в виде логико-синтаксической схемы. В процессе создания высказывания комбинируются репродуктивные блоки и осуществляется трансформация на уровне фраз и текста. Повышается уровень трудности мыслительных процессов и самостоятельности говорящего, уровень подготовленности остаётся прежним. Интерпретация РТ носит эмоционально-оценочный характер, так как имеет место высказывание собственного мнения о проблеме РТ, героях, их поступках. Формируются такие характеристики высказывания как цельность, информированность, модальность, эмоциональность и развивается доказательность, обращённость.

Упражнения первого и второго вида предполагают разные уровни интерпретации РТ.

Задачей **упражнений третьего вида** (уровня) является использование учащимися материала текста применительно к себе и к своим близким. Здесь закладываются основы самостоятельного составления собственной программы высказывания. Текст служит только стимулом и речевым образцом.

При выполнении упражнений третьего вида вся работа осуществляется на новом качественном уровне. Материал нескольких РТ (урока, цикла и нескольких циклов) трансформируется (проецируется, переносится) на личность учащихся. В результате разнообразия РТ учащиеся имеют возможность выбрать тот речевой материал, который отвечает их интересам, личному опыту, жизненным впечатлениям, и в процессе межтекстового комбинирования создавать свои собственные высказывания, не ограниченные готовыми штампами в содержательном плане и обладающие необходимыми характеристиками (цельностью, информативностью, модальностью, обращённостью, эмоциональностью, которая является залогом выразительности в случае, если эмоциональная нагрузка фраз адекватна их смысловой роли). Таким образом материал разговорных текстов переносится в новые условия, в новые речевые ситуации, и, следовательно, устанавливаются новые речевые связи, что очень важно для развития динамичности и продуктивности речевого умения.

При выполнении упражнений третьего вида управление речевым высказыванием не должно быть таким жёстким, как при выполнении упражнений первого и второго вида, тем не менее, необходимо заранее продумывать и планировать, какой речевой материал может комбинироваться в высказываниях учащихся.

Выстраивая последовательность упражнений необходимо помнить, что основными являются упражнения, способствующие трансформации и комбинированию материала разговорного текста. Выполняя эти упражнения, ученики должны: а) найти в тексте фразы, раскрывающие содержание картинок; б) выбрать фразы, содержащие характеристику лица, места действия и т.п.; в)

сократить текст (абзац), передать мысль короче; г) расширить высказывание за счёт изученного ранее; д) составить план текста и высказать основные мысли по плану; е) драматизировать часть текста; ж) определить соответствие сказанного тому, что написано в тексте, и т.п.

Часть (желательно, чтобы это была меньшая часть, примерно одна треть) упражнений выполняется с опорой на текст, т.е. при открытых книгах, или после повторного прослушивания текста (конечно с новой речевой задачей).

Покажем несколько возможных примеров работы с разговорным текстом.

Пример I. Перед чтением текста даётся задание: «Прочтите мнение Игоря о самом себе и скажите, действительно ли он несчастлив».

Игорь: «Я хочу рассказать о себе. Я – плохой ученик. Но не по всем предметам у меня плохие оценки. По русскому и литературе я получаю хорошие оценки. Сидеть в библиотеке и читать – вот мое хобби.

Но в школу я хожу неохотно, потому что я плохо понимаю математику. Я долго сижу над какой-нибудь задачкой, но все напрасно. А мои друзья высмеивают меня за это. Я сижу один за последней партой. Даже моя мама считает, что я неспособный. Но вот отец добр ко мне. Иногда я прихожу к нему на работу и помогаю ему. Его коллеги часто говорят ему: «У тебя хороший сын». И отец гордится мной. Поэтому я хочу скорее окончить школу и пойти работать, как отец. Ведь в школе я чувствую себя несчастным».

Упражнения I вида.

1. Действительно ли Игорь несчастлив? Докажите своё мнение. Выберите подходящие для вас тезисы.

Игорь счастлив	*Игорь несчастлив*
1. У него есть родители.	1. Мать говорит, что он неспособный.
2. Отец его любит.	2. У него много плохих оценок.
3. Отец им гордится.	3. Он не знает математики.
4. Игорь имеет хобби.	4. Друзья смеются над ним.
5. Он много читает.	5. Он плохой ученик.
6. Его хвалят коллеги отца.	

2. Скажите:

а) Почему Игорь плохой ученик?

б) Он прилежный или ленивый? Откуда это видно?

в) В классе хороший коллектив? Докажите!

г) Игорь хороший сын? Почему?

Упражнения II вида.

1. Вдумайтесь внимательно в слова Игоря и скажите, хороший он человек или нет.

Можно дать прослушать это высказывание, а не читать второй раз, но разрешив держать текст открытым. Для ответа в качестве опоры предлагаются логико-синтаксические схемы:

Я думаю ...
Во-первых, ...
Например, ...
Он также ...
Правда, ...
Но он ...
Даже ...
Поэтому ...

Последовательность начала фраз ученик может менять в зависимости от потребностей высказывания.

2. А теперь скажите, действительно ли несчастлив Игорь.

Я думаю ...
Ведь ...
Например ...
Но ...
Даже ...
Только ...
Поэтому ...
Но я считаю ...

Упражнения III вида (выполняются без опор).

1. А как у вас обстоят дела:
а) в школе,
б) дома,
в) с друзьями?
2. Докажите, что вы – счастливый человек.

После такой работы ученики получают домашнее задание: обоснуйте любой из двух тезисов – «Я хочу иметь такого друга, как Игорь» и «Я не хочу иметь такого друга, как Игорь».

Мы показали один из возможных видов урока II типа. А сейчас – несколько другой вариант.

Пример II[1]. Продемонстрируем как может осуществляться работа над несколькими разговорными текстами.

Проблема урока: Are You a Jack of All Trades?

1. *People's abilities are very different. Some people are good at one thing. Some others are good at a lot of things. What is better?*

1) Here are what British youngsters think about it. Are their opinions similar or different?

Ben

I think it is impossible to be good at maths, history, geography and art at the same time. It's better to be a top specialist in something. Take our Robert, for example. It is the best hacker in the computer club. It is the number one student at maths and computers. He writes programs brilliantly and very quickly. And he can talk about computers for hours. It is amazing to me that a person could get so much pleasure out of a machine. Robert's planned his computing career since he was in the first form. But he is not good at geography and history. And he doesn't care about it.

[1] Английский язык: учеб. для 7 кл общеобразоват. учреждений / В.П. Кузовлев, Н.М. Лапа, Э.Ш. Перегудова и др. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2004. – с. 37-38.

Tracy

I think it is possible to be good at many things. My friend Lisa is naturally talented. She has a lot of talents. Yet she works so hard. And she achieved much. She is an ace pupil. She's got A's in most subjects) and at the same time she is a top sportsman. She jumps highest. Besides she is really a good friend.

Tim

I can tell you about my friend Henry. He is a good person. And he tries to do many things. He likes photography. But he cannot organize his work properly and he doesn't make these photographs carefully and neatly. That's why they are not often a success.

I don't think that it is good to start work but not finish it properly.

2) Is the following information true or false? Prove.

- Robert gets A's in some subjects.
- Robert already knows what he is going to be.
- Robert can become a good programmer.
- Lisa is a hard-working person.
- Lisa studies very well.
- Lisa can do many things brilliantly.
- Henry has a problem in organizing his work.
- Henry can become a good photographer.

2. *A person who can do many things well is called a Jack of All Trades.*

1) Can Robert, Lisa or Henry be called a Jack of All trades? Why?

I think ... can/can't be called ...
he/she ... . Besides ...
And Jack ... . So ...

2) Which of the characters from Reader ex. 2, 3 can be called a Jack of All Trades?

3. *Sometimes the proverb goes like this 'A Jack of all trades and master of none.'*

1) What characteristic features does this proverb suggest?

2) Is it good or bad to be a Jack of All trades? What do you think?

I think it's good to ...	I'm not sure if it is ...	I don't think it's good to ...
You can ...	It's better to ...	You can't ...
You know how to ...	You can ...	You don't do it ...
You do it ...	You know how to ...	You can't become ...
You can help ...	You can become ...	

4. Have you got a friend who you can call a Jack of All Trades? What is he/she good at?

5. What sort of person would you like to be?

Пример III. В данном примере демонстрируется последовательное использование РТ по проблеме "Travelling: thrilling or troublesome?"[1].

Экспозиция: Many people throughout the world like to spend their holidays differently. The majority of them think that travelling is the best way to have rest and to get fun during their holidays. But some people think that travelling is troublesome. (Учитель обращает внимание учащихся на доску, где написана проблема урока – см. выше).

1. Read Jane's opinion about travelling and say what is her idea about it is. (Курсивом выделены новые лексические единицы.)

[1] В данном примере использованы материалы пособия: Пассов Е.И., Николаенко И.С. Искусство общения. Many Men – Many Minds. Учеб. пособ. – М., «Ин. язык», 2000.

Jane

Travelling? I think travelling is great. For me it's the best way to spend holidays, to have rest and to enjoy free time. That is why *every time I have a chance* to go somewhere I do it *without any hesitation*.

I like everything connected with travelling: *packing up the luggage, booking tickets* for a plane or a train, doing hundreds of preparations. And every time I *set for a flight or go on a journey*, I am so *excited* and happy that I think about nothing else but a trip. I imagine myself sitting in a fast train and looking out of the window: villages, trees and rivers *are passing by*. Everything is so beautiful and new. Or isn't it *thrilling* to *fly high up* in the sky when the towns, forests and fields are so small *down there*. I hold my breath when we get higher up in the sky and fly above white clouds.

Yes, I believe travelling is *terrific*: it is fun and a learning experience also, because while travelling I get to know a lot about the places I visit, meet new people and learn a lot about new cultures and traditions. Travelling helps me to *get away from my daily routine*, and have a good time. Isn't it fantastic?

2. Find in the story the sentences to prove the following ideas. If the statements are wrong correct them with the help of the opinion.

1. Jane thinks that traveling is thrilling.
2. Jane likes to spend her holidays travelling.
3. Jane thinks that doing hundreds of preparations is rather boring.
4. Jane never misses a chance to go somewhere.
5. Jane likes to travel by train more than to travel by plane.
6. Jane thinks that travelling is good only because it is fun.

3. Find in the opinion the sentences that can help you to explain:

1. why Jane likes to travel;
2. why Jane is happy and excited about the trip;
3. how Jane likes to spend her holidays;
4. why Jane likes to travel by plane;

5. what Jane thinks about travelling by train;
6. how Jane prepares for her journeys;
7. why Jane thinks that travelling is a learning experience.

4. Search in the girl's opinion for the phrases which would be the best continuation of the following statements.

1. Travelling is the best way to _____
2. You should think about many things, such as _____ while getting ready for a journey.
3. Travelling by train is fantastic because _____
4. Flying is thrilling because _____
5. Travelling isn't a fun only, but a learning experience also, because _____

5. Look in Jane's opinion for the ideas to prove that:

– travelling takes a lot of time and efforts
– travelling by train is exciting
– travelling by plane is thrilling
– travelling is fun

6. Taking into consideration the girl's opinion about travelling, choose the best title to her story and explain your choice.

1. Travelling is fun.
2. To travel or not to travel?
3. Travelling is the best way to spend time.
4. Travelling by train is fantastic.

7. What do you think about Jane's attitude to travelling? The following model might help you.

Jane says that ...
I think ...
She also likes ... because ...
I find it ...
I agree/disagree ..., as ...
That's why ... (So ...)

8. Read Kate's opinion about travelling and say if it differs from Jane's.

Kate

Some people call me a "*couch potato*", because I don't like to travel. *Why should I?* Travelling is so *troublesome*. You have to think about booking tickets, packing all the necessary things, choosing the place to go and plan everything in advance. It's such a routine!

More than that, travelling is *dangerous nowadays*. And those numerous *air-crashes, wrecked ships* and the people killed in car accidents... why should I *get on risk*?

People say that travelling is a good chance to see different places and to learn about other countries and cultures. But I can easily do it at home. There are many interesting *educational* programmes on TV and there are a lot of books and magazines about *various* places. They give me much information about different countries and people. It is more comfortable and *less expensive*.

What's more, while travelling you *deal with* a lot of *strangers*, and I don't like it very much. So, you see, travelling isn't for me, is it?

9. Find in the opinion the best statement to complete Kate's ideas about travelling.

1. People call Kate a "couch potato", because _____	– she doesn't like to travel – she likes watching TV very much – she reads books about different countries
2. Kate thinks that travelling is troublesome, because _____	– it's necessary to plan everything in advance – she doesn't like to book tickets – it takes much time to pack the luggage
3. Kate says that travelling is dangerous, because _____	– her neighbour has died in a car accident – while travelling you deal with strangers – she has heard a lot about crashes
4. Kate doesn't like to travel, because _____	– it's uncomfortable – she is a «couch potato» – she thinks it's very troublesome, dangerous and expensive

10. Try to explain:

1. why people call Kate a "couch potato";
2. why Kate thinks that travelling is troublesome;
3. how Kate gets information about other countries;
4. why Kate finds travelling dangerous;
5. why Kate is not *sociable*.

11. In the opinion Kate speaks about the disadvantages of travelling. Look through the list of disadvantages and complete the following sentences according to the model. Mind that sometimes several answers are possible.

Kate thinks that travelling is ... because ...

– dangerous	– one should think about tickets
– expensive	– one should pack a lot of things
– troublesome	– one should think about a place to go
– *boring*	– one should be very careful
– *tiresome*	– one should spend a lot of money
– risky	– one should plan everything in advance
– *annoying*	– one should never forget about danger
– dull	– one should always deal with a lot of paper work
– costly	– one should spend a lot of time in buses, trains or planes
	– one can meet a lot of strangers
	– one can get into trouble
	– one can't be left alone
	– one can't do what he\she wants
	– one can't enjoy his\her *loneliness*
	– one can't go *whenever* he/she wants

12. Find in the story Kate's idea about travelling. Tell your mates what you think about it. The following models might help you.

– For example Kate believes that ...	I agree/disagree with ...
– Although they say ...	She says ... but ...
– Kate thinks that ...	Kate thinks ..., because ...
– What's more ...	But ...
– That's why ...	To my mind model ...
	That's why ...

13. Do you want to know whether you are a «couch potato» or not? Do the quiz and find it out. Tell your mates about the results.

1. Your friend invites you to go to Moscow in summer; you
   - say you don't want to go [1]
   - go without any hesitation [3]
   - say that you have to think [2]
2. Your mum says that you spend too much time at home; you
   - switch on the TVset, because an interesting programme is going to start [1]
   - say that you don't want to go out, because your friends are at home too [2]
   - phone your friends and invite them for a walk [3]
3. Your group is going for an outing; you
   - are very excited and happy [3]
   - go because your best friend wants you to go [2]
   - think that it is rather dangerous [1]
4. It is raining, but your friend invites you for a walk; you
   - say the weather is bad and invite him to your place [2]
   - say that you'd better watch TV [1]
   - say that you'll come as soon as possible [3]
5. Your friend has just come from St.Petersburg; you
   - envy him much and decide to go there too [3]
   - say that you've also spent the time well with your friends [2]
   - think that he has spent his time uselessly [1]
6. Your summer holidays are coming; you
   - plan your trip to Novgorod [3]
   - think that you'll have a lot of time for reading and watching TV [2]
   - don't know what you're going to do [1]

7. Your friend tells you that he's going to Rostov and does not know what to take with him; you

– say that you'll find it out him (you know some experienced travellers) [1]
– tell him how to get ready for the trip, what to take, how to pack the things up, etc. [2]
– say that you don't know and he'd better ask somebody else to help him [3]

Now sum up you score.

If your score is **7-11** you are a «couch potato». You like to read books and to watch TV. Travelling is not for you. New places, foreign countries? You can read about them – there's no problem. Hey! But don't you want to see them with your own eyes? They say «One eyewitness is better than two hear-so's». Try it. Perhaps you'll like it?

If your score is **12-16** you're not a «couch potato», but you are also not very excited about travelling. If you have a chance to go somewhere you think twice before you go. Aren't you too cautious? Remember – nobody will do it for you. Try not to miss your chance next time. Sure, you'll enjoy it.

If your score is **17-21** you've got a «travel bug». You are an experienced traveller. You know a lot about journeys and trips, because you've travelled a lot. For you travelling is thrilling and terrific. But don't you think that sometimes it's worth reading a book or watch a programme about the place you want to visit? Just in case not to get on risk. Believe, sometimes it works.

14. What is your idea about travelling? Is it thrilling or troublesome?

§ 5. Уроки развития умения высказываться

Вообще-то, учителя привыкли говорить «развитие монологической речи». Но строго научно говоря, нет ни монологической, ни диалогической речи. Есть общение, в котором каждый из участников высказывается по очереди, точнее, по мере того, как «позволяет» другой речевой партнёр (или другие), или по мере того, как возникает необходимость в высказывании. Это означает, что **каждое** высказывание обращено к кому-то, что не существует говорения в пустоту. Поэтому мы будем использовать термины «развитие умения говорить», «развитие умения высказываться», «ученик обучается высказыванию (учится высказываться)» и т.п. Хотя, так сказать, в рабочем порядке, по традиции вы встретите и сочетание «монологическая речь». Итак, как же ученик может научиться высказываться? Во всяком случае не так, как мы видим на одном из уроков. А увидели мы вот что.

– Сегодня, ребята, – говорит учитель, – наша тема «Столица нашей Родины» (классу показывается общий вид Москвы). Это Москва, – продолжает учитель. – Москва большой и красивый город...

Когда рассказ о Москве закончен, выполняется вопросо-ответное упражнение:

– Какой это город? – Это Москва.
– Москва красивый город? – Да, ...
– Москва большой город? – Да, ...
– Москва культурный центр? – Да, ...» и т. п.

Наконец, после последнего вопроса, даётся задание: «А теперь расскажите о Москве всё, что вы знаете».

– Это Москва, – начинает ученик, – Москва красивый город... Москва... большой город...

Наступает первая пауза.

– Дальше, продолжай, – подбадривает учитель. Но молчание затягивается.

– Москва культурный центр нашей страны?

– Да, – подхватывает ученик, – Москва культурный центр... Он... Она...

Снова пауза.

– Ну, дальше! Ты что, ничего не можешь сказать о Москве? Какие достопримечательности есть в Москве?

– В Москве много достопримечательностей... Там есть музеи, памятники, Красная площадь...

И вновь остановка. Рассказ явно не получается: ученик сбивается на беседу.

Воспользуемся паузой и подумаем: почему так получается? Почему ученик не в состоянии **последовательно** изложить свои мысли? Почему ему обязательно нужны «подпорки» в форме вопросов? А всё очень просто: учитель хотел, чтобы ученики научились **рассказывать** о Москве, а использовал вопросно-ответное упражнение, пригодное, главным образом, для обучения **диалогической** речи. И вполне естественно, что ученику необходимы вопросы-подпорки, ведь его обучали отвечать на вопросы, он вопросов и ждёт. Он, если хотите, психологически настроен не на рассказ. К тому же, вопросы в данном случае были почти сплошь рассчитаны на имитативные ответы, а от них до самостоятельной репродукции – дистанция огромного размера.

Но дело не только в этом. Дело в том, что учитель целенаправленно не развивал ни одного из качеств, присущих монологическому высказыванию, не поставил перед собой (и учениками) ни одной задачи «монологического» урока.

Чтобы показать образец полнокровного урока, мы предварительно разъясним, по крайней мере, две вещи: во-первых, что означает цель – «развитие умения говорить» применительно к монологическому высказыванию; во-вторых (и это главное), что представляют собой подлинные речевые упражнения и как они используются на уроке в качестве средств овладения умением высказываться.

Любое монологическое высказывание характеризуется целым рядом качеств. Вот те из них, которые наиболее специфичны:

1) *Целенаправленность.* Она проявляется в том, что у говорящего всегда есть определённая цель – решить определённую речевую задачу, причём задачу, направленную на собеседника. В основе целенаправленности лежит желание (осознаваемое или нет) изменить поведение собеседника в желаемом направлении.

2) *Логичность.* Под нею понимается такое свойство высказывания, которое обеспечивается последовательностью изложения, т.е. рядом мыслей, фактов, связанных внутренне за счёт смысла и содержания. Это качество проявляется в развитии идеи ключевой фразы в последующих, т.е. в уточнении мысли, дополнении к ней, пояснении её, обосновании и т.п.

3) *Структурность* или *связность* как последовательность изложения, обеспечиваемая внешними (по отношению к логике) специальными средствами языка («сцепками»). Каждый уровень высказывания имеет свои средства связности. Особенно важны для овладения монологическим высказыванием связи в сверхфразовом единстве объёмом до 5-7 фраз. Именно здесь – «эпицентр» трудности.

4) Относительная *завершённость в* содержательном, тематическом плане.

5) *Продуктивность.* Любое высказывание уровня сверхфразового единства всегда ново (если это не цитата), всегда новая комбинация речевых единиц, т.е. продукция, а не репродукция заученного.

6) *Непрерывность,* т.е. отсутствие ненужных пауз, осмысленная синтагматичность высказывания.

7) *Самостоятельность.* Это одно из важнейших качеств высказывания, которое проявляется в отказе от всяческих опор – вербальных, схематических, иллюстративных.

8) *Выразительность* – наличие логических ударений, интонации, языковых средств, невербальных средств: мимики, жестов и т.п.

Даже этот далеко не полный перечень качеств монологического высказывания предоставляет много возможностей для формулировки задач урока.

Адекватными средствами для решения этих задач являются речевые упражнения (РУ). Расскажем о них подробнее.

Начнём с отличительных признаков РУ.

1) РУ всегда **обеспечивает наличие речевой стратегии и тактики** говорящего.

Стратегическая направленность проявляется в том, что у говорящего есть определенная «сверхзадача», та линия, которую он проводит в общении. Эта задача определена в установке и воплощается в целом монологическом высказывании; каждая составляющая его фраза будет выполнять какие-то тактические задачи. Например:

Упр. 1. «Я знаю, что ты много читаешь. Какое из последних прочитанных тобой произведений посоветуешь ребятам прочесть?»

Стратегическая задача – посоветовать – задаётся собеседником, однако, это не навязывание её: просьба делает задачу естественной. Но, советуя, говорящий и предлагает, и хвалит, и т.п.

Упр. 2. Учитель приходит на урок, зная, что накануне прошли спортивные соревнования, а ученик N неудачно выступил. «Я знаю, что N надеялся на успех. Но стоит ли так огорчаться? Как вы думаете, ребята?»

Здесь уже возможен выбор стратегической задачи. Если ученики знают, что их одноклассник проиграл, потому что не выполнил советов тренера или мало тренировался, то они, естественно, будут его **критиковать**; если же проигрыш его случаен, они будут **утешать** товарища.

Итак, стратегия говорящего может быть: а) детерминирована либо непосредственно установкой, либо опосредованно через однозначность ситуации; б) эвристична в зависимости от потребности говорящего, от его ориентировки в ситуации.

Ориентировка в ситуации, выбор задачи, а затем и подбор тактических средств для её решения и составляет содержание речемышления. При этом благодаря стратегии и тактике говорящего развивается целенаправленность.

2) РУ всегда **актуализирует взаимоотношения участников общения.**

Человек как индивидуальность всегда находится в определённых взаимоотношениях с окружающими людьми. Поэтому один человек может обратиться к другому (другим) только тогда, когда их связывают определённые отношения. Это и необходимо учитывать при организации РУ. В первую очередь учитываются такие свойства индивидуальности учащегося, как контекст деятельности и личный опыт.

Упр. 3. «К юбилею школы организуется выставка. Давайте обсудим, какое участие в этом может принять наш класс! Ваши предложения!»

Упражнение ориентировано на проявление взаимоотношений, возможных только в хорошем коллективе, между друзьями, в равной степени заинтересованными в успехе общего дела.

Упр. 4. «Как бы вы объяснили пятиклассникам необходимость участвовать в движении «Зелёные»?

Упражнение предполагает реализацию отношений, которые существуют между старшеклассниками, имеющими опыт общественной жизни, участия в акциях по защите окружающей среды, и младшими товарищами, не имеющими такого опыта.

Упр. 5. «Если бы к вам в город приехала делегация из ... (указывается страна), что бы вы показали вашим друзьям?»

Это упражнение основано на наличии у учащихся гордости за свой город, дружеских чувств к зарубежным друзьям, желания поделиться с ними своими успехами.

Благодаря актуализации взаимоотношений (заметим: каждый раз иных) развивается продуктивность высказывания.

3) РУ всегда **развивает речевую активность и самостоятельность** говорящего. Самостоятельность означает не отказ от использования опор в учении, а их постепенное изживание как способ воспитания самостоятельности: сначала можно использовать содержательные опоры (подсказывающие содержание высказывания, его последовательность), затем смысловые (подсказывающие лишь основную мысль или ход мыслей), наконец, никаких опор не должно быть. Оптимальное соотношение указанных стадий при развитии речевого умения – 1:2:4.

Под самостоятельностью имеется в виду также независимость от внешних стимуляций, т.е. инициативное, мотивированное участие в общении, участие не потому, что «учитель вызывает», или из-за отметки, а в силу мотива – участвовать в общении и добиться своей речевой цели.

4) РУ это всегда **новая** ситуация, благодаря чему обеспечивается **вербальное и структурное разнообразие** высказывания, его новизна.

Новизна может создаваться за счёт замены отдельных компонентов ситуации. Ввод нового компонента каждый раз требует от учащегося (говорящего) употребления известных ему речевых средств во всё новых комбинациях. На этой основе развивается важнейшее качество умения – продуктивность. Вот пример трёх «вариаций на одну тему».

Упр. 6. «Сообщи кратко своему однокласснику о предстоящей работе драматического кружка.

Упр. 7. «Убеди своего одноклассника стать членом драматического коллектива (новизна состоит в смене задачи).

Упр. 8. «Убеди пятиклассников, что участие в работе драматического кружка интересно». (Новизна заключается в смене адресата.)

Как видно из примеров, коммуникативные задачи в установках к упражнениям весьма разнообразны. Представим их полный перечень, чтобы учитель мог выбрать по своему усмотрению, в зависимости от необходимости (см. таблицу с. 455).

Речевые задачи[1]

Обобщённые типы задач	Частные речевые задачи	
Сообщение	уведомить доложить рапортовать известить информировать	поведать передать пересказать
Объяснение	охарактеризовать показать конкретизировать уточнить акцентировать выделить	оттенить заострить внимание комментировать описать
Одобрение	рекомендовать посоветовать подтвердить надоумить подсказать пожелать	оправдать поддержать похвалить извинить поздравить поблагодарить
Осуждение	покритиковать опровергнуть возразить отрицать отвергнуть	пристыдить обвинить протестовать оспорить
Убеждение	доказать обосновать уверить склонить побудить внушить уговорить	подтолкнуть воодушевить вдохновить настоять упросить

[1] Таблица из книги: Царькова В.Б. Речевые упражнения в немецком языке. – М., 1980.

Кроме установок, относящихся к каким-либо из пяти типов обобщённых задач, существует ещё один вид установки, требующий от говорящего самостоятельности в выборе цели высказывания. Например: «Каково ваше мнение о ...?» или «Что вы скажете по этому поводу?». Собеседник (ученик) может выбирать между «одобрением» и «осуждением». Если, допустим, ученик слышит: «Скажи, почему (как) ...?», то он может либо объяснить, либо одобрить, либо осудить и т.п. Разумеется, подобная свобода желательна лишь на завершающей стадии развития умения.

Таким образом, в процессе развития речевого умения последовательно используются 2 типа речемыслительных задач:

детерминированные	→	***недетерминированные***
задают цель – стратегическую линию, в соответствии с которой учащиеся выстраивают свои высказывания		определяют направление, в рамках которого учащимся требуется высказаться, самостоятельно определив стратегическую линию высказывания

Чтобы подготовить комплекс РУ для урока, учитель должен:

1) определить цель, ради которой строится комплекс (какое качество будет доминантным);

2) определить необходимые речевые задачи, которые будут способствовать развитию данного качества, и их количественные соотношения;

3) определить последовательность и соотношение упражнений соответственно стадиям развития умения.

4) распределить опоры согласно стадиям и условиям обучения.

В ходе урока развития речевого умения (обучение монологической речи) опоры распределяются следующим образом:

содержательные	→	***смысловые***
(вербальные → иллюстративные)		(вербальные → иллюстративные)

Перечень опор представлен нами в главе IV, § 3.

Напомним лишь их особенности и возможности в плане развития речевого умения.

Вначале следует использовать вербальные содержательные опоры. Они могут предъявляться как визуально, так и аудитивно в виде коротких рассказов, текстовмнений, отдельных высказываний, писем и т.п., содержанием которых (лексические единицы, речевые клише, грамматические конструкции и т.д.) учащиеся могут воспользоваться при построении собственного высказывания на заданную или близкую проблему.

Например, рассказ о какой-либо популярной музыкальной группе может стать основой для рассказа учащимися об их любимой группе; письмо, содержащее рассказ о том, какие молодая девушка испытывает трудности во взаимоотношениях со сверстниками, может быть использовано как содержательная основа для советов (которые будут давать учащиеся) как избежать эти трудности; а газетные публикации из рубрики «Ищу друга» можно использовать, сопроводив установкой: «Один из ваших знакомых одинок. Он часто говорит о том, что хочет иметь друга, но ничего для этого не делает. Убедите его написать о себе в рубрику «Ищу друга» и помогите ему это сделать».

Затем по-возможности прибегнуть к содержательному иллюстративному материалу. В отличие от текстов, где речевые единицы представлены учащимся в относительно готовом для употребления виде, картинки, фотографии и тому подобный содержательный иллюстративный материал заставляет учащегося извлекать речевой материал из памяти, исходя из содержания того, что изображено.

Так, серия фотографий, иллюстрирующих свободное время препровождение молодыми людьми, может быть сопровождена установкой: «Вам наверняка приходилось сталкиваться с мнением, что современная молодёжь слишком много времени тратит на развлечения и не хочет заниматься серьёзным делом. Посмотрите на эти фо-

тографии и скажите: нравится вам такое время препровождение и почему?

Чем разнообразнее используемые опоры, тем больше возможностей создаётся для комбинирования речевых единиц, тем лучше они усваиваются.

Переход к смысловым опорам – важный момент в уроке развития речевого умения, так как они уже не содержат необходимых речевых единиц, а задают определённую идею, мысль, по поводу которой необходимо высказаться учащимся. В качестве вербальной смысловой опоры могут, к примеру, выступать поговорки и крылатые выражения, смысл которых учащиеся могут прокомментировать, приводя факты из личного опыта, а в качестве смысловых иллюстративных опор могут выступать карикатуры, идею которых учащимся необходимо не только определить, но и сформулировать, аргументировав свою точку зрения.

Так последовательное использование содержательных, а затем смысловых опор, материал которых представлен во всё более свёрнутом, обобщённом виде, подводит учащихся к самостоятельному говорению без опор.

Покажем примерный план «монологического» урока с учётом высказанного выше[1].

Урок 1

Тема урока: увлечения людей (хобби).

Цель урока: учебная – развитие умения говорить (задачи: обучать монологическому высказыванию типа «осуждение», учить возражать, критиковать, опровергать мнение другого); воспитательная – прививать вкус к настоящей музыке.

Речевой материал: а) весь материал данного цикла уроков по теме; б) высказывания для аудирования.

[1] Вполне понятно, что в одном уроке не могут быть воплощены все положения, касающиеся обучения монологическому высказыванию.

Ход урока:

1. Речевая зарядка: рассказ о том, как многообразны увлечения (хобби) людей (упоминаются увлечения, безусловно достойные подражания, показывается их польза).

2. «А теперь расскажите нам, у кого из знаменитых людей было хобби и какое» (это проверка домашнего задания – найти интересные сообщения и кратко проинформировать класс).

3. «А какие увлечения у вас?» (в течение двух минут учитель выясняет увлечения отдельных учеников, оценивает их).

4. «Не все увлечения, однако, полезны. Есть и другие. Вот послушайте, что рассказывает о своем хобби одна девушка и скажите, как вы к этому относитесь» (включается запись высказывания, где девушка говорит о том, как она проводит целые дни у телевизора). Ученики по ходу прослушивания делают себе пометки.

В качестве опор даны логико-синтаксические схемы:

а) Выразите осуждение

Неужели ...
Видимо, она ...
Я, например, ...
Вокруг ...
Я считаю ...

б) Выразите несогласие

Я думаю ...
Ничего плохого ...
Бывают ...
Ведь ...
Телевидение ...

в) Отнеситесь критически

Это ...
Но ...
Во-первых, ...
Во-вторых ...
Даже ...
Поэтому ...

5. «А вот этот юноша, которого вы сейчас услышите, увлекается только джазовой музыкой. Я думаю, что он неправильно поступает. Как вы думаете?»

Включается магнитофон. Ученикам разрешается делать пометки во время прослушивания записи и исполь-

зовать их. Желательны высказывания без логико-синтаксических схем, но того же типа.

6. Посмотрите (показываются иллюстрации), у каждого из этих людей разное хобби. Есть ли у кого-либо из вас подобные увлечения? Что вы можете о них сказать? Что привлекает вас в этом занятии? Что отталкивает?

7. Многие артисты жалуются на то, что у них в гримёрных пропадают вещи и даже концертные костюмы. Дело в том, что у некоторых людей есть странное хобби – коллекционировать вещи знаменитостей, воруя их. Я лично осуждаю это. А вы?

8. Подумайте, какие ещё увлечения вам не нравятся, не подходят. Покритикуйте их. Объясните свою точку зрения.

Приведём примеры заданий, которые могут быть использованы в ходе уроков развития речевого умения, посвящённых проблемам организации отдыха, путешествий, туризма.

Ex. 1. Some people prefer to choose some calm and distant places or even remote islands to have rest there. What makes them do it?

Use the following words if necessary

quiet	freedom
to get away from	to cast away
the world of technologies	peace
civilization	escape from
to forget about	pressure
daily routine	fascinating

Ex. 2. Read the article about travelling by train in Britain. What are the peculiarities of travelling by train in Britain in comparison with Russia.

One of the first thing a foreigner notices about British railways is the platforms. They are higher than in most parts of the world. The platform is almost on the level with the floor of the carriages. You don't, therefore, have to climb up into a carriage in Britain. This

makes a little easier to get in and out of the carriage with your luggage.

The trains that go to and from London are very crowded at the times when people are travelling to work, since about a million of people travel to London to work each day. There are cheap tickets after a certain time of the day, usually about 9.30 when everyone has gone to work. These are called cheap day return tickets. It is often 50% cheaper to travel to London after 9/30 than before this time.

On many fast trains to London there is a dining-car in which you can buy lunch, dinner or coffee. On others there is a buffet at which it is possible to buy snacks and drinks. Sometimes a waiter from the dining-car brings round cups of coffee to the passengers.

There are only two classes in Britain – first and second. A first class ticket costs 50% more than a second-class ticket. On long journeys, there is a ticket inspector, who visits every passenger to see if he has the right ticket and is not travelling in the wrong class.

In England train passengers seldom converse with their fellow-travellers even on a long journey – this is more a national custom than a matter of etiquette.

When the passenger reaches the end of his journey and leaves the train, he has to give his ticket collector at the exit before he can leave the station. If he has luggage and wants someone to carry it for him to a waiting car or taxi, he must ask a porter. The porter doesn't make a charge for this service, but he expects a tip.

Ex. 3. Many people enjoy travelling by car. What are the advantages and disadvantages of travelling by car?

Advantages	Disadvanteges
1. any speed you like	1. traffic "jams"
2.	2.
3.	3.
4.	4.

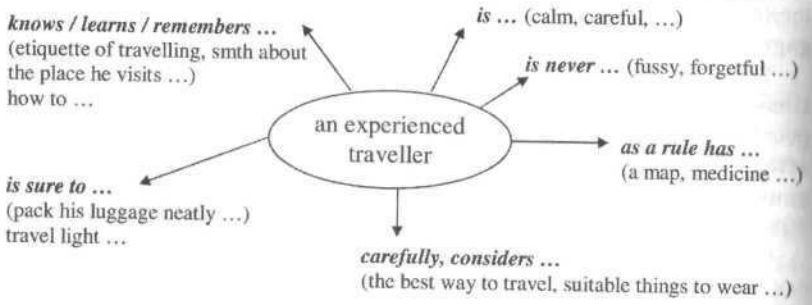
A) Complete the table

B) What is your idea of travelling by car? Explain why.

C) One of your friends decided to have a car trip. Convince him not to do it. Give reasons.

Ex. 4. Sometimes it's very easy to say whether the traveller is experienced or not. Can you do it?

A) Complete the chart.



B) Are you an experienced traveller? Why do you think so?

Firstly ... / Secondly ... / Besides ... / So ...

I believe ... / ... because ... / Besides ... / What's more ... / That's why ...

Ex. 5. Christine doesn't like travelling. Look through her explanations, approve or disapprove her point of view.

Christine ... / She says ... / She thinks that ... / Besides ... / I agree / disagree ... / I believe ...

Ex. 6. When on a trip or holiday we get many pleasant impressions. But sometimes while having rest people come across with smth unpleasant. There might be a great number of things that can spoil our vocations. A) What do you think can spoil our rest? Explain why. B) Describe the worst holiday you've ever had.

Ex. 7. Comment on the following statements:

«Travel is an education in itself».

«Tourism may be used as the starting-point for an attempt to open a dialogue between nations».

«Travelling is the best topic to talk about».

Ex. 8. Here are some travel advertisements. Taking into consideration your own interests and ideas about travelling choose the advertisements that suit you better and explain your choice.

1. ***Special*: Nature Expeditions.**
The places nobody has ever been to: wildlife and natural history expeditions in Alaska, Hawaii, Nepal, and Africa.
For information: 9862453.

2. Ramblers.
Join us and explore the many hundreds of miles of British beautiful roads.
For full information call: 9864572.

3. Lovers of Art.
London, Madrid, Paris, Rome.
See Europe with your own eyes Museums, parks, castles.
Call us: 1-800-327-3702.

4. Irish Hideaway. *562-5290*
An oasis with tiny beaches, mountains and woods. Comfortable hotels with all conveniences. Miles away from anywhere.
Nobody can reach you. Call us.

Ex. 9. A friend of yours hasn't decided how to spend his / her summer vocation. Convince him / her to visit one of the places you've been to.

Есть ещё одно упражнение, которое пригодится для развития умения говорить. Это **пересказ**.

Нет, наверное, в методике обучения иностранным языкам более спорного упражнения, чем пересказ.

«За»

- Пересказ коммуникативно оправдан, поскольку в процессе коммуникации приходится пересказывать прочитанное или услышанное.
- Заданность содержания позволяет уделить особое внимание форме выражения, т.е. средствам передачи содержания.
- Недостатков в развитии механизмов речепорожде-

ния можно избежать, если обучать не буквальной передаче содержания, а пересказу своими словами.

«Против»

- Нет более нелепой ситуации на уроке, когда ученики по очереди пересказывают содержание текста, хорошо известного и одноклассникам, и учителю.
- При пересказе близко к тексту не развиваются мыслительные операции, которые требуются для самостоятельного высказывания. Например, говорящий получает программу в готовом виде, а не составляет ее сам. Мысль также подсказывается извне, а это, в свою очередь, определяет характер высказывания.
- Механизм выбора слов оказывается в невыгодных условиях, ибо выбор слов при самостоятельном говорении обусловлен речевой задачей и соотносится с ситуацией, чего при пересказе нет.
- Полностью «парализован» механизм дискурсивности: говорящему незачем заботиться о стратегии высказывания.

Так кто же прав: сторонники или противники пересказа? Давайте разберемся по порядку.

Нужно ли обучать пересказу?

Ответ может быть только утвердительным. Как вид высказывания пересказ, прежде всего, **оправдан коммуникативно**, потому что в жизни нам действительно часто приходится пересказывать:

1) увиденное (картину, фотографию, эпизод из жизни);

2) услышанное (новости по радио или от другого человека);

3) увиденное и услышанное (фильм, новости, увиденные по телевидению, эпизод из жизни);

4) прочитанное (письмо, телеграмму, инструкцию, объявление в газете, сказку, рассказ).

Отсюда следует, что пересказ **оправдан и методически.**

С методической точки зрения каждый вид пересказа весьма специфичен. Согласитесь, что обучать пересказу прочитанного нужно не так, как пересказу увиденного или услышанного. Каждый вид пересказа заслуживает отдельного рассмотрения. Мы **остановимся подробнее только на пересказе прочитанного**, так как именно этот вид наиболее популярен и наиболее противоречив.

Популярность пересказа как упражнения при работе с текстом легко объяснима. Всегда велик соблазн дать ученикам задание, которое не требует от учителя никакой подготовки: *«Прочитайте текст и перескажите его»*. И, как говорится, – вся недолга: половину урока, а иногда и более, ученики вроде бы заняты делом: «работой с текстом», а если вдуматься – попусту тратят время на уроке (или дома). Кому в реальной жизни приходится пересказывать содержание одного и того же текста, только что прочитанного всеми? Даже, если ученик, повинуясь воле учителя, пересказывает текст в быстром темпе с минимальным количеством ошибок, – польза от такого упражнения невелика. Действия ученика основаны на припоминании и воспроизведении заученного текста, совершаются изолированно от личности учащегося. Если в реальной жизни речь человека характеризует его как личность, то при подобном пересказе речь учеников похожа на «инкубаторскую», т.к. в психологической изоляции остаются ведущие механизмы речепорождения, тесно связанные с индивидуальностью говорящего. Неслучайно для оправдания такой «речи» в методике придумали специальный термин «учебная речь».

Можно ли пересказу прочитанного обучать по-иному?

Безусловно да, если поступать так, как мы поступаем, общаясь на родном языке: 1) пересказывать лицам, **незнакомым** с содержанием прочитанного; 2) пересказывать с определенной **речевой задачей**: проинформиро-

вать, убедить, узнать мнение собеседника о сообщении и т.д.; 3) пересказывать с **учетом ситуации** и большого контекста (осведомленность собеседника, его интересы, ваша осведомленность о собеседнике, ваши интересы и т.д.).

Как создать эти условия на уроке?

Вот несколько общих практических советов:

1) **Никогда не предлагайте** ученикам читать и пересказывать один и тот же текст. Даже, если у Вас нет других текстов в данный момент, разделите большой текст на части, придумайте к каждой из них задание. Пусть разные ученики выполнят задания к разным частям текста, а затем поделятся друг с другом тем, что узнали. Но это – в крайнем случае. Лучше, если тексты будут подобраны специально, как это сделано в некоторых УМК по английскому языку, где обучению пересказу прочитанного отводятся специальные уроки[1].
2) **Предлагайте** только интересные для учащихся тексты, учитывающие их потребности, соответствующие уровню интеллектуального развития и вызывающие желание поделиться прочитанным с другими учениками.
3) **Начинайте** обучение пересказу с разговорных текстов, которые на первых порах могут служить образцом для высказывания, ибо им присуща обращенность, наличие речевой задачи. Подлинные разговорные тексты, кроме указанных выше особенностей, эмоционально окрашены, содержат точку зрения говорящего, характеризуются целостностью, связанностью, невелики по объему.
4) **Переходите от текстуальной передачи содержания к пересказу**, в основе которого лежат действия

[1] См. Учебник английского языка для 7 класса общеобразовательных учреждений. Кузовлев В.П., Лапа Н.М., Перегудова Э.Ш. и др. М.: Просвещение, 2001г. Тексты в шестых уроках каждого цикла, подобраны именно для обучения пересказу прочитанного.

трансформации, комбинирования, компрессии текста, выделения главного. Разумеется, если ученики могут такие действия осуществлять. Если нет, то либо научите их это делать, либо не давайте заданий *«перескажите своими словами»*.

А теперь от слов – к делу:

Покажем краткий сценарий (схему) обучения пересказу прочитанного.

Начать можно с экспозиции, в которой затрагивается важная и интересная для учащихся проблема. Например, проблема карманных денег.

«Вы хотите помогать другим, зарабатывать деньги и еще получать при этом удовольствие? Тогда вам должно быть интересно узнать, как это делают ваши зарубежные сверстники. Журнал «National Geographic World» часто пишет об этом и в нем даже есть специальная рубрика «Это сделали дети». Хотите узнать о том, как можно заработать карманные деньги, выберите и прочитайте одну из заметок этого журнала».

Затем объедините учеников в группы по количеству текстов, которые будут читать ученики (в данном случае в каждой группе будет 3 ученика). Подготовьте к каждому тексту задание для проверки понимания прочитанного. Если все тексты одинаковы по жанру и способу построения содержания (как в данном случае), задания могут быть одинаковыми (едиными) для трех текстов. Например: *«Найдите ключевые предложения, выражающие смысловое содержание рассказа».*

«Я хотела бы знать, все ли вы правильно поняли».

– Каким способом дети зарабатывают деньги?

– Когда они начали свой бизнес?

– Как им пришла в голову именно эта идея?

– Почему они занимаются этим делом?

– На что они тратят заработанные деньги?

В более подготовленном классе можно не давать гото-

вые вопросы, а попросить учеников самостоятельно составить подобные вопросы.

После того, как ученики справились с заданиями, группы трансформируются в «экспертные» группы, в которых собираются ученики, читающие один и тот же текст. «Эксперты» решают две главные задачи: во-первых, проверяют, насколько полно и правильно каждый из них выполнил прежнее задание, и находят оптимальный вариант; а во-вторых, сообща выполняют задания, готовящие к передаче содержания текста. Задания могут быть самые различные, например, можно предложить учащимся заполнить таблицу:

№	Кто	Как зарабатывает	Когда начал	Почему он это делает	Как тратит деньги
1. 2. 3.					

В качестве альтернативы можно предложить выписать (в более подготовленном классе сформулировать) 5-6 предложений, передающих основное содержание текста; выбрать из предложенных или составить самим логико-синтаксическую схему, наиболее адекватно представляющую каркас содержания текста и т.д.

Коллективно подготовившись к пересказу текста, ученики возвращаются в прежние группы и по очереди делятся друг с другом новыми сведениями.

При этом каждый из учеников может продолжить заполнять начатую таблицу сведениями, которые он услышал от своих товарищей. Попросив одного из учеников прокомментировать таблицу, можно оценить, насколько эффективно работала вся первоначальная группа.

На общеклассное обсуждение можно вынести следующие вопросы:

- *Какой способ зарабатывания карманных денег тебе нравится больше и почему?*

- *С кем из зарубежных сверстников ты бы хотел зарабатывать деньги?*
- *Какие из узнанных способов можно использовать там, где ты живешь?*

В менее подготовленных классах предложите в качестве опоры следующую схему:

Мне хотелось бы.....
Я знаю.....
Мне нравится....., так как.....
Я умею.....
Вот почему.....

Согласитесь, предложенный вариант развития умения пересказать не только принципиально отличается от привычного, но ещё и обучает работать в коллективе, что тоже немаловажно. Но он – не единственный.

Пересказ своими словами или как перейти от чужого к своему[1].

Выше мы пытались показать вам, что пересказ:

– как упражнение интересно,

– с точки зрения овладения речью обладает большим потенциалом,

– имеет целый ряд разновидностей, каждая из которых заслуживает отдельного обсуждения,

– требует соблюдения определенных условий, обеспечивающих эффективность пересказа,

– предполагает переход.

«От текстуальной передачи содержания к пересказу, в основе которого лежат действия, трансформации, комбинирования, компрессии текста, выделения главного и др.

Итак, пересказ своими словами:

[1]В данном разделе использованы материалы статей В.П. Кузовлева, С.А. Пастуховой в журнале "Коммуникативная методика", №№ 3, 4 за 2002 год.

Для начала выясним, что следует понимать под сочетанием «своими словами». Какие это «свои»:

– те, которых нет в воспринятом тексте?

– те, которые присущи речи конкретного ученика?

– те, которыми ученик уже владеет?

– те, которые отвечают речевой задаче (настроению) ученика?

Конечно же, и те, и те, и те ... Но возникает вопрос: в чём же тогда будет заключаться для ученика шаг вперед в овладении умением говорить? В таком случае существует опасность «бега на месте», который, как пел В.Высоцкий, «общепримиряющий», что, конечно, приятно, но с позиций учения – непродуктивно.

Однако можно предположить, что «свои слова» это и те, которые **стали** своими, т.е. те, что содержатся в пересказываемом тексте, но ученик их усвоил, принял, сделал своими и – использует. Если считает их подходящими и для своей речевой задачи (т.е. для чего он пересказывает), и для выражения своего отношения к содержанию пересказываемого и к собеседнику.

В этом случае проблема одна – пересказывать своими словами надо уметь. А надо ли? Необходимо ли такое высказывание в общении? Думаем, что да. По крайней мере, в трех случаях:

1. Когда мы хотим (вынуждены) передать кому-то нечто новое, интересное, важное из того, что прочли или услышали:

а) главную мысль (смысл);

б) краткое содержание, ибо точно запомнить все трудно (невозможно);

2. Когда мы хотим выразить своё **отношение** к воспринятому и пересказываемому;

3. Когда мы хотим специально воздействовать на адресата в определенном направлении, скажем, настроить его против или успокоить.

Вывод: **Пересказ своими словами – коммуникативно оправдан**

Давайте теперь сравним его с «обычным» пересказом, который условно назовём «текстуальным»:

Пересказ «текстуальный»	**Пересказ «своими словами»**
1. Содержание задано полностью.	Говорящий сам выбирает то главное в сообщении, что нужно передать другим.
2. Воспринятое сообщение передаётся, как правило, в полном (или слегка сокращённом) виде. Большинство речевых механизмов простаивает. Работает только память.	Воспринятое сообщение передаётся в усеченном, трансформированном виде, при сохранении его смысла. Предполагает такие мыслительные операции, как: выбор главных фактов, отсеивание второстепенных, перекомпоновка, построение собственной логической цепочки рассуждений.
3. Используются готовые речевые средства, заимствованные из сообщения (репродуктивный уровень).	Используются не встречавшиеся в сообщении речевые средства. Готовые средства используются в новых комбинациях, сочетаниях. Часто происходит замена одних слов и выражений другими (репродуктивно-продуктивный уровень).
4. Грамматические трансформации, как правило, не предполагаются.	Передача сообщения может происходить при полной трансформации воспринятых грамматических форм.
5. Речевые действия совершаются в изоляции от личности учащегося (речевого партнера).	Выбор лексических единиц и грамматических конструкций обусловлен личностными особенностями говорящего и слушающего.

Легко заметить, что пересказать «своими словами» ученик сможет только тогда, если он:

– умеет понять смысл исходного текста даже при наличии незнакомых слов;

– умеет выделить главное в содержании текста и, следовательно, отсечь второстепенное;

– владеет достаточным запасом лексических единиц, чтобы суметь заменить какие-то из них необходимыми синонимами;

– владеет основными формами грамматической системы ИЯ настолько, что способен использовать необходимые синонимические конструкции;

– способен трансформировать и комбинировать языковые формы исходного текста.

Если учесть, что, кроме всего этого, нужно уметь выстроить своё высказывание целенаправленно, целостно, логично, связно, выразительно и т.д., то позволительно спросить: Что же сложнее: «сказ» или «пересказ»?

Мы считаем, что «пересказ» – **самое сложное** из всех видов упражнений, что его следует использовать уже **после того**, как ученик достиг определенного уровня владения речевым умением? Во всяком случае, вряд ли пересказ своими словами следует включать в качестве цели в нормативную программу средней школы. Другое дело – лицеи, гимназии, углубленные программы, профильные классы.

Но есть и другая сторона дела – пересказ своими словами **как средство** развития речевого умения. Нам кажется, что в этой его функции пересказ недооценен. Он обладает очень многими потенциальными возможностями, использовав которые можно было бы более успешно и интересно организовывать процесс учения. Имеется в виду использование пересказа как **связующего звена** между чтением и говорением, аудированием и говорением, чтением – аудированием (как рецепцией) и письмом-говорением (как продукцией), как **переходного мостика** от восприятия аутентичного образца к порождению (в идеале) аутентичного высказывания, т.е. от чужого к своему.

Предполагаемый переход не произойдет сам собой. Необходима очень продуманная технология работы, которая позволит **управлять** процессом пересказа своими словами, т.е. постепенно, пошагово обучит ученика необходимым умениям, чтобы он смог достичь своей высокой цели. Посмотрите на рисунок, показывающий, какие ступени надо для этого пройти. Покажите этот рисунок Вашим ученикам. Объясните им доступно, почему надо овладеть перечисленными умениями. Пусть ученик видит и знает перспективу своей деятельности на уроках ИЯ.

Пересказ своими словами верный путь к речевому умению

§ 6. Уроки развития умения общаться

По сути дела, на всех описанных ранее этапах усвоения материала идёт обучение именно общению: и условно-речевые упражнения суть фундамент общения (усваиваются возможные сочетания реплик в обусловленных ситуациях и различные клише), и обучение высказыванию на уровне сверхфразового единства на основе разговорного текста также проходит в рамках общения, хотя и регламентированного. Вся эта работа – своего рода подготовка к овладению умением общаться.

Однако остаются ещё некоторые моменты, которые требуют **специального** развития. Так, для **умения общаться** особую роль играют:

а) способность вступать в общение, свертывать его и возобновлять;

б) способность проводить свою стратегическую линию в общении, осуществлять её в тактике поведения, вопреки стратегиям других общающихся.

Для *а)* и *б)* недостаточно уметь спрашивать и отвечать, к чему часто сводится овладение так называемой диалогической речью, а необходимо обладать достаточным запасом **функционально разнообразных** реплик;

в) способность учёта каждый раз новых (иногда сразу нескольких) речевых партнёров, смены ролей партнёров, или обращённость общения;

г) способность прогнозировать поведение речевых партнёров, их высказываний, исходов той или иной ситуации.

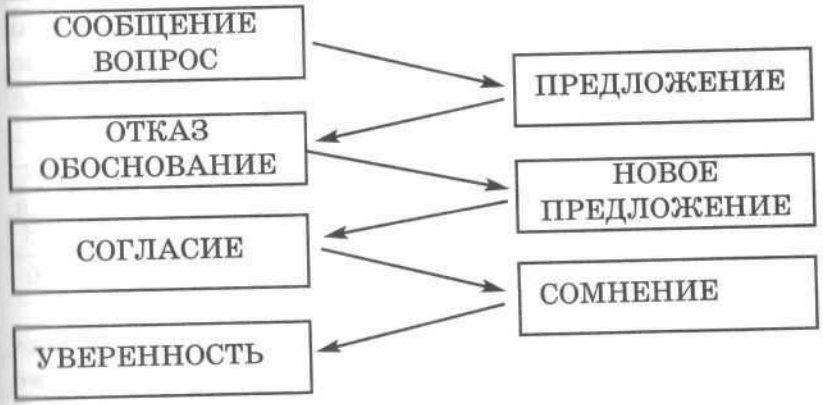
Таким образом, предыдущие этапы усвоения материала можно считать неспециальными этапами овладения общением (подготовительными), а данный этап – этап развития речевого умения – **специальным**, где особое внимание уделяется специфическим особенностям общения.

Главной особенностью общения является его **эвристичность**, т.е. незапланированность, нестандартность, непредсказуемость, творческое начало, вероятностный характер. Это касается всех компонентов общения: выбора речевых задач, предмета, содержания, формы общения и его участников. Поэтому всё, что делается на «диалогическом» уроке, должно развивать способность общающихся к эвристичности, незаученности высказываний, к умению осуществлять стратегию и тактику своего речевого поведения.

Как правило, для реализации стратегической цели необходимо достижение некоторых промежуточных, тактических целей. Например, чтобы **доказать**, что поступки N несовместимы с понятием « настоящий друг» может оказаться необходимым: **объяснить**, как понимаются слова « настоящий друг» , **сравнить** N с другим, кого считают настоящим другом, **объяснить**, что поступки N недостойны настоящего друга, **поинтересоваться**, что думает по этому поводу собеседник, **предложить** ему оценить поступки N, возможно, **уточнить** что-то и т.д.

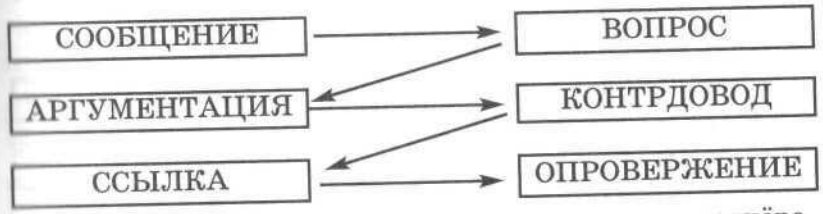
Чаще всего запланированную тактику приходится менять на ходу, поскольку она нарушается тактикой других партнёров, учётом всех факторов общения. И этим – переориентировкой в ходе общения – можно и нужно овладеть. Одним из средств начального овладения тактикой общения являются так называемые **функциональные опоры**. Они представляют собой названия речевых задач, расположенных в необходимой (предположительно, конечно) для высказывания последовательности. Это делается для каждого из речевых партнёров.

а) Оба партнёра получают одну задачу: « Обсудите план осмотра города».



б) Задачи партнёров дифференцированы.

I	II
«Объясни, почему ты не занимаешься зимним спортом».	«Убеди своего товарища в том, что зимним спортом заниматься стоит».



в) Детерминирована тактика лишь одного партнёра, другой находит её самостоятельно.

г) Тактика задана не жёстко, как в примерах выше, а намечены лишь отдельные вехи.

д) Говорящие сами выбирают себе стратегию, например при задании: « Как вы относитесь к новому фильму...?»

При этом тактика может быть дана и может отсутствовать.

е) Второй партнёр не знаком с тактикой первого (и наоборот).

Приведённые выше каркасы диалогического общения мы называем **функциональными моделями** диалога. Содержащиеся в них опоры в виде речевых задач подготавливают говорящего только в тактическом плане, что имеет место и в реальном процессе общения, поэтому не противоречат неподготовленности как характеристике этапа развития речевого умения.

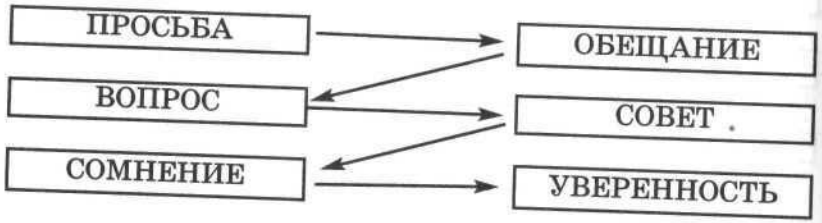
Заметим, что функциональные опоры дают прекрасную возможность вызывать определённый материал в речи учащихся.

Какова же организация РУ в процессе овладения общением?

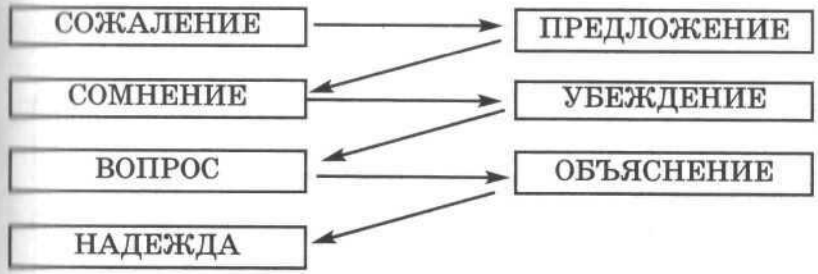
Прежде всего, о необходимости варьирования тактических задач в пределах одной и той же стратегии. Приведём примеры трёх вариантов.

а)

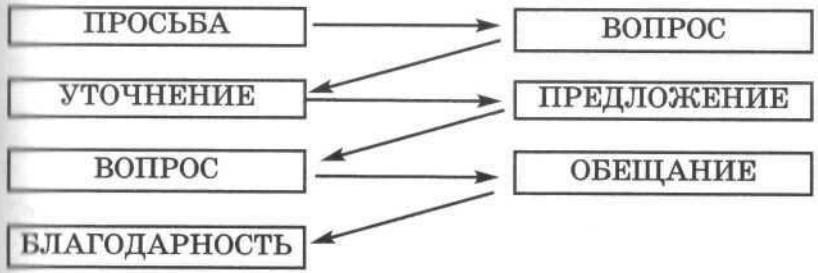
I	II
Слабый ученик хочет исправиться и обращается к хорошему ученику за помощью.	Хороший ученик готов помочь ему и словом, и делом.



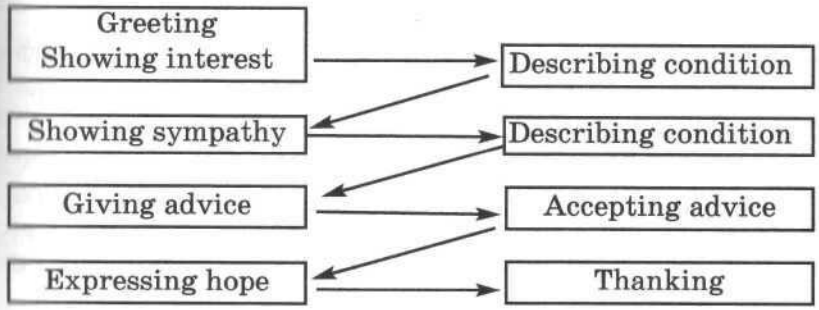
б)

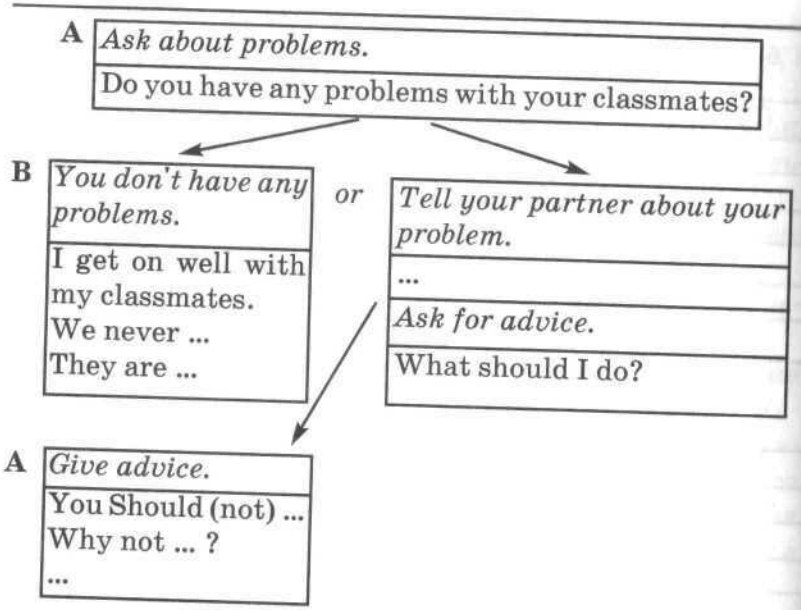


в)



Функциональные модели диалога могут быть даны на карточках (общих и индивидуальных) или проецироваться на экран, в полном виде или усечённом, с клише и без них. Названия задач следует давать на иностранном языке, постепенно знакомя с ними учащихся.





Когда функциональные опоры применяются впервые, нужно провести следующую работу:

а) прочесть диалог;

б) выяснить путём вопросов, какую функцию выполняет каждая реплика;

в) составить по функциям модель диалога;

г) воспроизвести по модели диалог;

д) изменить ситуацию и показать, как изменится тактика говорящих;

е) попытаться высказаться по изменённой модели.

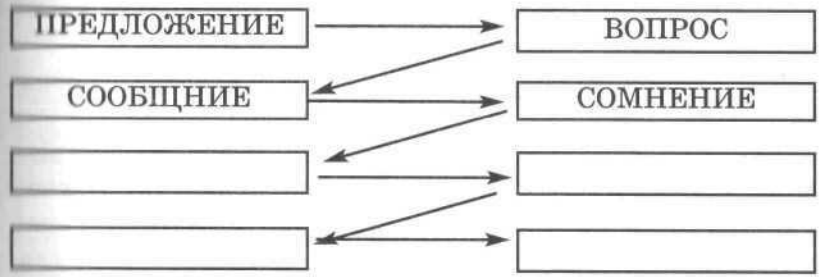
Такой комплекс упражнений достаточно провести два-три раза, чтобы ученики поняли суть того, чему необходимо научиться.

По мере продвижения по ступеням учения увеличивается размер диалога, усложняются задачи, упрощаются опоры. Так, например, с самого начала на младшей ступени функциональные опоры могут быть даны вместе с репликами.

1. « Вы впервые встретились после каникул. Обменяйтесь впечатлениями».

Затем могут убираться не только реплики, но и речевые задачи (часть их). Например:

2. «У N нет хобби, насколько я знаю. Посоветуй ему, какое хобби выбрать».



Упражнения с функциональными опорами могут выполняться и письменно (главным образом, дома при подготовке к уроку).

Использование функциональных опор является лишь первой ступенью к овладению умением общаться.

Думаем, что весьма полезными окажутся советы, которые мы считаем нужным дать по трём вопросам: особенности так называемого « парного общения» , особенности технологии организации « группового общения» и что предпочтительнее при развитии умения общаться – соло или хор.

1. Парное общение.

В нём очень важно чувствовать друг друга. Ощущение речевого партнёрства зависит от разных факторов, прежде всего – от организации собеседников. Незаменимой формой организации учащихся для создания речевого партнёрства является так называемая « парная работа» (лучше – работа в парах). Это – одна из наиболее естественных форм общения.

Учителя правильно видят её ценность в том, что время говорения полностью отдаётся ученикам, повышается их активность, растёт взаимопомощь. Никакая другая форма организации учащихся не предоставляет таких возможностей для них учиться друг у друга. К тому же их деятельность строго предопределена и находится почти под постоянным контролем.

Особенно полезна работа в парах для подростков: общение для них – особая деятельность, предметом которой является товарищ-сверстник.

Но технология парной работы требует учёта многих моментов.

Во-первых, не всякая пара – собеседники. Нельзя механически разделить класс на пары по рядам. Пусть ученики сами выберут себе собеседников – либо на всё время, либо на каждый раз – того, кого сочтут нужным для данной темы. Не надо бояться ухудшения дисциплины: скорее произойдет обратное – интерес к партнёру направит внимание учеников на выполнение задания.

Во-вторых, изоляция пар не обеспечивает их речевой интенции. Нужно создать ситуацию общения, дать правильную установку.

В-третьих, для работы в парах в зависимости от её вида и цели нужно иметь различный раздаточный материал – специальные карточки (с иллюстрациями и без них). Учитель изготавливает их сам и постепенно накапливает. Вместо карточек можно использовать доску, разделив её пополам и обозначив опоры для первого и второго собеседников.

В-четвертых, во время работы в парах не следует сидеть у стола: ходите по классу, тактично вмешивайтесь в беседу, направляйте её в нужное русло, помогайте ученикам.

Очень важно научить работать в парах самих учеников. Поможет этому специальная памятка.

«ВМЕСТЕ ВЕСЕЛО ШАГАТЬ...»

Многие задания на уроке ... языка ты будешь выполнять с кем-то из товарищей. Это, конечно, веселее, но главное – полезнее, хотя работать вдвоём так, чтобы получалось в два раза лучше, чем в одиночку, – непросто!

Почему? Да потому, что вы – разные. И подготовка у вас может быть разная. Что же делать?

1. Если ты видишь, что твой товарищ справляется хуже тебя, помоги ему, однако старайся делать это так, чтобы он сам работал с полным напряжением сил. Следи за тем, не делает ли он ошибок, **тактично и доброжелательно** исправляй их.

2. Если твой товарищ справляется лучше тебя, не стесняйся обратиться к нему за помощью, попросить что-то объяснить. Но не злоупотребляй этим. Не обижайся на товарища, если он исправит ту или иную ошибку.

3. Если ты выполняешь задание с товарищем, который приблизительно *равен* тебе по силам, то старайтесь разделить всю работу поровну. Помогайте друг другу в случае затруднений, тактично исправляйте ошибки друг друга.

Запомни главное правило: в любом коллективном деле нужна *согласованность* действий и *готовность* помочь своему товарищу. Ты в ответе за него, он – за тебя.

Работа в парах уместна на уроках формирования навыков (лексических и особенно грамматических), при работе над текстом и конечно же при развитии умения общаться.

Многим кажется, что чем больше ученик заучит диалогов и инсценирует их, тем лучше он овладеет умением диалогического общения. Это – увы! – глубокое заблуждение, стоящее ученикам многих усилий и времени.

Есть ли другие пути решения проблемы? Думаем, да. Во всяком случае, хотим предложить один из них, который используется в серии учебников « The World of English» (авторы В.П. Кузовлев и др.).

ЭТО – ПУТЬ ОВЛАДЕНИЯ МЕХАНИЗМОМ ДИАЛОГА.

Что же такое – «механизм диалога»? Прежде чем ответить на этот вопрос, давайте заглянем в учебник.

В серии «The World of English» первым уроком по обучению диалогической речи является урок «Can You Do Me a Favour?» из учебника 6 класса.

Пример 1

CAN YOU DO ME A FAVOUR?

1. Jane is talking with her brother. She asks him to do her a favour (одолжение).

Это экспозиция к упражнению. Не пропускайте экспозиций, они поясняют события, подаваемые в упражнении. В данном случае становится понятно, кто ведёт разговор.

1) What does she ask him about ? ***(listening for specific information)***

Установка к упражнению ставит задачу прочитать диалог, но не просто прочитать, а с определенной целью: найти определенную информацию. Чтение диалога проходит со слуховой опорой. Выполнив это задание, учащиеся попутно знакомятся и с общим содержанием диалога.

– Can you meet my friend at the coach station (автовокзал)? She is coming from Scotland tomorrow. I have a music class at this time.

– Sure. What does she look like? How old is she?

– She is 12. She's thin and has brown eyes. Her hair is curly.

– Is she tall?

– Well, she's as tall as me.

– What's her name?

– Sue.

– All right. I'll meet her.

– Thanks.

– No problem.

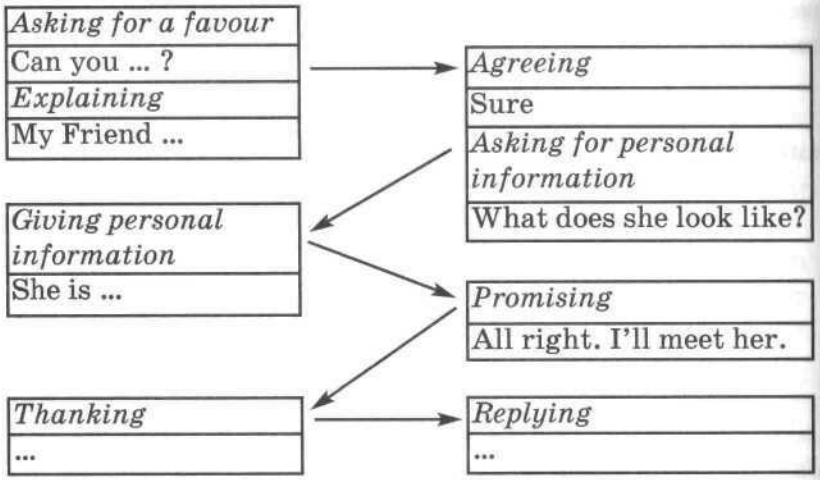
После диалога всегда даются задания на выделение речевых функций. Но в данном случае есть и ссылка на памятку «Учись учиться», которую вы найдете на стр. 221 учебника. С этой памяткой надо обязательно ознакомиться на этом уроке, ибо это первый в серии урок по работе над диалогом, и ученики должны знать, что их ждёт, они должны представлять себе алгоритм работы. Учащиеся знакомятся с речевыми функциями, которые им придётся искать в диалоге, учитель объясняет, что они означают. Затем они читают каждую фразу диалога и выясняют сами или с помощью учителя, с какой функцией соотносится каждая реплика.

2) Who is saying the following? How? Read the Learning to Learn note No5.

* Asking for a favour
* Explaining
* Agreeing
* Asking for personal information (name, age, appearance)
* Giving personal information
* Promising (обещание)
* Thanking
* Replying to thanks (ответ на благодарность)

Jane is asking for a favour. She is saying: « ... «

3) Act out the conversation between Jane and Bill.



Учащиеся знакомятся с моделью диалога, они должны разыграть по этой модели диалог, который только что прочитали, взяв на себя роли Джейн и Билла. Учитель обсуждает с учениками каждую фразу, выясняя, какая функция за ней скрывается. Кстати, поясняется, что Asking/Giving personal information может включать в себя и несколько фраз. Только после этого ученики разыгрывают диалог в парах, а учитель контролирует их работу.

2. ROLEPLAY. Bill asks Jane to give a book to his friend John. Jane agrees but is not sure (не уверена) if she knows John. She asks for some personal information. **Draw a dialogue chart. Act out the Learning to Learn note No 6.**

В этом упражнении те же речевые функции используются в новой ситуации. Это снова новый вид работы, поэтому желательно ознакомить учеников с памяткой, объясняющей как распределить роли и построить функциональную модель диалога. В первый раз эту работу можно проделать всем классом, в других случаях предложите работу в группе или в паре.

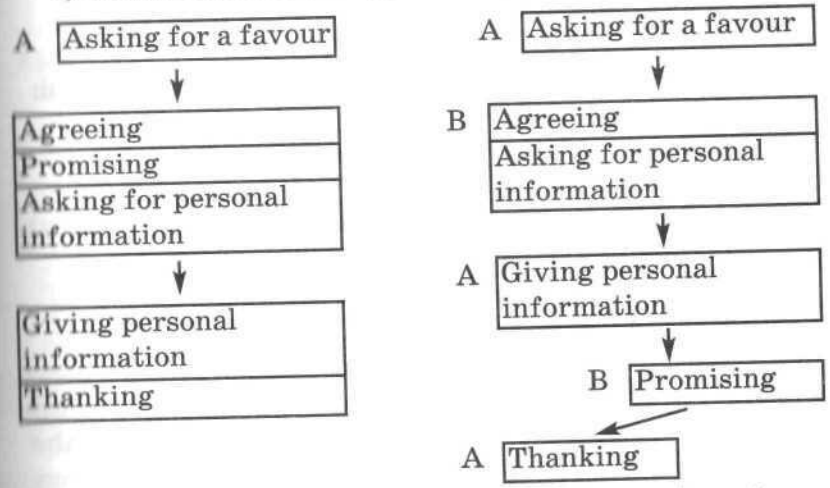
3. ROLEPLAY. You see an announcement on the school notice board (объявление на доске) that a boy called Peter Brook won the tennis competition at school.

Student 1: You are not sure that you know him. You ask your classmate questions about Peter Brook.

Student 2: You know Peter Brook. You describe him.

AB V. Bill is asking his sister to do him a favour. She agrees and asks for the necessary information.

1) Look at the two dialogue charts. How do they differ?



В более слабой группе можно привлечь к работе функциональные опоры, данные в Рабочей тетради на стр.8. Ученики рассматривают обе модели и решают, какая из них более подходит к предлагаемой ситуации.

2) Which dialogue chart fits the conversation?

3) Act out these two coversations.

Вы можете предложить своим ученикам собственную ситуацию для ролевой игры, ведь вы хорошо знаете, чем живет ваш класс, его радости, печали и заботы.

Алгоритм работы на уроках по овладению механизмом диалога повторяется практически везде, но, естественно, возможны и варианты, их могут диктовать сами функции.

Пример 2

Урок «I'm Sorry! – That's OK» из следующего цикла Учебника 6 класса демонстрирует один из вариантов развития умения общаться по функциональным моделям.

I'M SORRY! – THAT'S OK.

1. When Giger came back to the camp she apologized to Corrine.

В упр. 1 проверяется домашнее задание, которое связано с темой урока.

1) What did she say?

2) Read the culture Note and say how Ginger apologized:

a) **What did she explain?**

b) **What did she promise?**

CULTURE NOTE

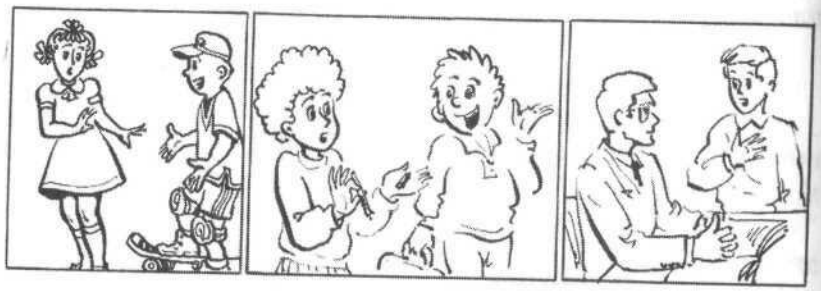
People can apologise in different ways. For example, if you're late for school you can:

apologise	I'm sorry, I'm late.
apologise and explain	My watch stopped.
make a promise	I won't be late again.

2. *Look at these pictures.*

1) What has happened? Match the pictures and the conversations ***(listening for the main idea)***

Установка нацеливает на понимание общего содержания небольших диалогов, ученики читают со слуховой опорой.



1 – I'm very sorry. I didn't mean to hurt (обидеть) you.
– That's okay.
2 – I'm so sorry. I broke your pen.
– That's all right. Forget it.
3 – I'm sorry. I left my Biology notebook at home.
– OK. Bring it tomorrow.
4 – I'm so sorry. I wasn't careful.
– Don't worry.

2) How do people apologise and reply to (реагируют) **an apology?**

Apologising	*Replying*
Sorry.	That's okay.
I'm sorry.	OK.
I'm so sorry.	That's all right.
I'm very sorry.	Forget it.
	Don't worry.

В данном упражнении речевые формулы уже соотнесены с функциями. Можно предложить ученикам поменять в диалогах речевую формулу на любую другую и предложить им проанализировать, изменилось ли что-либо в содержании диалогов.

3) Which dialogue chart fits each conversation?

1 *Apologising* / *Explaining* → *Replying*

2 *Apologising* / *Explaining* / *Promising* → *Replying*

3 *Apologising* → *Replying*

Кроме диалогов из упр. 2 1), можно привлечь диалог из домашнего задания и диалоги, которые ученики слушают в упражнении 2 4). Там предложены несложные короткие диалоги, в дальнейшем же, если будут встречаться более сложные материалы для слушания,

вы можете позволить учащимся пользоваться зрительной опорой.

4) Listen to these jazz chats and learn how to apologise and to reply in the same way.

5. ROLEPLAY. What would you say in these situations?

– You forgot to phone your friend. Apologise to your friend.

Your friend understands you.

– You took your sister's CD. Apologise to her. Explain why you did it and promise not to do this again. Your sister is not angry with you.

– You're late for your English class. Apologise to your teacher and explain why you are late.

Пример 3

Несколько иной подход к овладению речевыми функциями предложен в уроке «Anything to Complain About?» из Учебника для 10-11 класса.

ANYTHING TO COMPLAIN ABOUT?

1. Adults often complain that young people do not show proper respect for the laws and rules. While teenagers complain that they are treated like babies and the rules are not fair sometimes.

1) Which things are these teenagers complaining about? *(listening/reading for the main idea)*

* going to school
* being young
* joining the army
* having a younger brother
* getting a job
* dealing with parents
* buying transport tickets
* having not enough money
* watching violent films

Первое прослушивание лучше организовать без зрительной опоры, в этом случае проблемы из установки следует вынести на доску. Это задание не такое сложное, каким может показаться, ведь здесь требуется не детальное понимание диалога, а понимание общего смысла.

– Well Ken, if you ask me, there is too much to complain about being young. It can really be hard sometimes, especially when your parents hardly ever leave you alone.

– You're telling me! I quite like my Mom and Dad, but they're always ready to criticize me. «Don't do this! You can't do that!» It's often really hard to put up with.

– Oh, it's really that bad. Frankly, I'm having a big argument with my parents at the moment. I ask them to buy me a motorbike, but they say I can't ride one. They say, «It's against the law. Wait till you are 17. You are not an adult yet.»

– Although, sometimes it's just the opposite. See, I'm 17. And I can join the army, right? But I'm not allowed to see war films, because they say they are too violent.

– That's really unfair. Actually, when we go on a train or bus, we *are* adults. I have to pay full price for the ticket.

– I can understand how you feel, Gary. I sure am lucky I can have part-time job and get some money. My younger brother is only 12. And he can hardly ever afford a new CD.

– Hey, don't talk about money. I don't even have enough to cover my daily expenses. I can't wait till I leave school and get full-time job.

– Oh, no. That would really come as shock for my parents, they want me to study further. Honestly, I have to obey them. I remember, when I was 11, I couldn't even buy a dog without their permission.

– That sounds really bad.

2) Ken and Gary are exchanging their complaints about what they are not allowed to do.

Which of them has the following complaints? ***(reading for specific information)***

* Parents want _____ to continue his education after finishing school.
* _____ does not have enough money to buy what he wants.
* Parents don't permit _____ to have a motorbike.
* Parents did not let _____ buy a pet six year ago.
* The law does not allow _____ to see war films.
* Parents always criticize _____.

Данное упражнение выполняется при повторном прочтении диалога. Оно помогает учителю выяснить, насколько понято учениками содержание диалога. Желательно, чтобы учащиеся сначала ознакомились с высказываниями, которые надо дополнить, а затем по мере прочтения текста заполняли пробелы.

3) How do the teenagers explain their complaints? What language do they use? ***(reading for specific information)***

Neutral	Formal	Informal
* I'm sorry, I'm afraid... * It can really be hard... * It's really bad... * There's too much to complain about... * I quite like, but... * I'm sorry to say this, but...	* I'm not completely satisfied with... * I wish to complain about... * I'm not the person who usually complains, but...	* I'm sick and tired of...! * I'm fed up with...! * I can hardly ever...! * That's really unfair...! * It just won't do! * I've just about had enough (of...)! * ...even...

В данном уроке рассматривается всего лишь одна функция, внимание же учащихся фокусируется на различных способах ее выражения: нейтральном, формальном и неформальном. Можно предложить учащимся решить, в каких ситуациях будут уместны эти блоки.

Дальнейшие упражнения направлены на использование данной речевой функции в новых ситуациях, но каждый раз ученики должны думать и решать, на каком уровне проходит общение.

2. Imagine that you want to complain about the same things as Ken or Gary.

How would you express your complaints talking to
> your foreign friend?
> your foreign friend's parents?
> an adult you do not know very well?

3. ROLE-PLAY

In most Canadian schools, teachers ask parents to come to parents-teacher conferences. The teacher and parents discuss the child's progress in school, as well as any other problems.

Role-play the following situations.

Teacher	*Parent*
Complain about: – the pupil's bad marks, – the recent argument about wearing earring and makeup to school, – missing 5 classes on your subject.	Listen to the teacher's complaints. Respond to the complaints.

На этих уроках ученики овладевают РЕЧЕВЫМИ ФУНКЦИЯМИ, узнают разные речевые формулы для выражения извинения, согласия, отказа, одобрения и т. п. Не обязательно ученикам запоминать все без исключения средства, оставьте им право выбора, ведь принцип избыточности касается и речевых функций. Вполне достаточно знать одну-две фразы, выражающие извинение, чтобы извиниться.

Вот теперь будет легко ответить на вопрос, что же такое «механизм диалога».

МЕХАНИЗМ ДИАЛОГА –
это способ, который лежит в основе его построения, и суть которого нужно постичь. Эта суть – в эвристичности диалога, в его незаученности, динамичности, непредсказуемости, творческом характере.

Именно поэтому заучивание диалогов приносит скудные плоды, а постижение механизма диалогов – обильные.

Из показанного выше достаточно ясно, что процесс развития умения вести диалог длительный и кропотливый.

2. Групповое общение.

Если работа в парах используется учителями, то групповая забыта почти полностью. А зря. Хотя, по правде говоря, виноваты в этом не учителя: наука пока еще не может ответить на многие вопросы, связанные с учением в группах. Тем более применительно к урокам иностранного языка. Основное из того, что известно, мы расскажем дальше.

Прежде всего, что такое группа? Это определённое количество учащихся – 3-5 человек, временно объединённых учителем или по собственной инициативе в целях выполнения учебного задания (заданий) и имеющих общую цель и функциональную структуру. Поскольку на уроке иностранного языка группы создаются для выполнения речевых заданий, мы будем называть их речевыми группами (РГ).

РГ – это обязательное промежуточное звено между парным и коллективным общением, весьма специфичный уровень общения, которым надо овладеть. По сравнению с общением в парах здесь требуется и больше внимания, и учёт стратегии не одного, а нескольких собеседников, и учёт отношений между собеседниками.

Для успешной работы РГ нужно прежде всего подобрать её состав. По каким критериям это можно сделать?

1) Уровень обученности,
2) учебные интересы,
3) внеучебные интересы,
4) внеучебные занятия (общность контекста деятельности),
5) личный опыт,
6) коммуникабельность,
7) число выборов (количество учащихся, желающих общаться с данным учеником),
8) умение выполнять соответствующее задание,
9) работоспособность,
10) эмоциональность.

По этим (и другим!) критериям создаются **однородные и разнородные** группы, в зависимости от задания и цели работы. Состав РГ непостоянный, он может быть разным даже на одном уроке для разных заданий. Например, сначала можно объединить РГ по одинаковым интересам, предложить им соответствующие тексты, а затем образовать смешанные группы и предложить им доказать друг другу интересность и важность увлечений каждого.

Когда учитель ставит цель помочь слабым учащимся, то он образует разнородные РГ, где обеспечит им возможность лучше подготовить задание. Если, однако, слабый ученик стесняется своего незнания, лучше, если в РГ из 4-5 человек рядом с ним будет ещё один его « коллега по несчастью».

Очевидно, удачной окажется РГ, где её члены будут дополнять друг друга: один обладает личным опытом по данной проблеме, хорошо успевает, но не обладает работоспособностью; другой – работоспособен, но не эмоционален; третий – эмоционален, экстраверт и интересуется данным вопросом, хотя и мало знает; четвёртый – обладает личным опытом, но слабо успевает. Это объясняется тем, что

положение человека в группе связано прежде всего с его вкладом в общее дело.

РГ могут существовать и достаточно длительное время (несколько уроков, на протяжении одного цикла, четверти), но постоянными быть не должны, особенно если они составлены по уровню обученности, ибо это привело бы к углублению различия в их подготовке. Хотя на время одного урока (может быть, и темы) возможно создание РГ из слабо подготовленных учащихся с тем, чтобы они, занимаясь по своему плану, постепенно «выходили на класс» с результатами своей работы и таким образом утверждали себя в классе и в своих собственных глазах.

Группа способна трудиться успешно лишь при оптимальном распределении функций между её членами. В этом плане интересны данные о лидерах и консультантах.

Есть инструментальное (лидер назначен) и экспрессивное лидерство. Так вот замечено, что группа максимально эффективна, когда обе лидерские роли реализуются одним человеком. При назначении лидера (консультанта) нужно учитывать, что есть как бы две функциональные структуры группы: одна неофициальная, регулируемая межличностными отношениями, другая задаётся извне, в нашем случае учителем при распределении функций. Поэтому необходимо рациональное соотношение между ними.

Но консультант может выбираться и самими членами РГ. Консультант и распределяет работу, и контролирует, и оценивает. Хотя лучше, если оценку осуществляют все вместе с учетом индивидуального вклада каждого.

Консультант (лидер) может быть и сменным, даже в пределах одного урока.

Работа в РГ обычно проходит так:

– учитель объявляет задание;

– ученики организуются в РГ по желанию в зависимости от задания;

– учитель распределяет задания (функции) и инструктирует учеников (консультантов). Функции могут распределить и сами члены РГ;

– РГ выполняют задания, которые могут быть разными для **всех** групп или одинаковыми;

– учитель наблюдает за работой, корректирует её, участвует в беседах;

– члены РГ осуществляют взаимопроверку друг друга, решают, кто выступит от имени группы;

– учитель оценивает «представителя» и согласовывает оценку с членами РГ;

– если необходимо, организуется общая краткая дискуссия или подведение итогов, где учитель (или ученики) дополняет сказанное, высказывает своё отношение и т.п.

Разумеется, указанная последовательность может в деталях и меняться.

Групповая работа (как и всякая другая форма) не должна быть единственной, она целесообразна главным образом там, где требуется коллективный разум, взаимопомощь, творчество. Если работа в парах уместна по большей части на уроках формирования навыков (лексических, грамматических), то групповая – на уроках III типа (уроках развития умения) и частично на уроках II типа (уроках совершенствования навыков).

Что даёт групповая работа? Очень многое.

1) развивает способность к общению, особой его форме: групповое общение – одна из самых адекватных форм работы;

2) укрепляет межличностные отношения, учит лучше понимать друг друга, т. е. способствует процессу коллективообразования;

3) учит объективно оценивать не только других, но и самого себя;

4) обеспечивает обмен знаниями, лучшие условия для развития речевых умений и более быструю помощь, чем при коллективной работе;

5) способствует росту мотивации к учению;

6) повышает статус популярности и деловой статус ученика в коллективе;

7) разнообразит урок.

Думается, всех этих факторов вполне достаточно, чтобы групповая работа заняла на уроках достойное место.

Очень существенным в развитии умения общаться является переход от так называемого парного общения к общению групповому и массовому.

Для этого можно использовать такие виды уроков, как урок-пресс-конференция, урок-дискуссия, урок-инсценирование (драматизация), урок-экскурсия, урок-обсуждение (например, коллективное планирование похода).

Особо важной представляется организация на данных уроках **группового** общения. Это обязательное звено в развитии умения общаться.

Покажем один из возможных уроков такого вида – урок-обсуждение.

Речевой материал из циклов уроков по проблемам «Свободное время: что это?», «Лучшая профессия: какая?».

Ход урока:

1. Речевая зарядка. Войдя в класс, учитель говорит: «Вы знаете, каждый раз, когда я, идя по коридору, вижу нашу школьную стенгазету, я чувствую себя неловко. По-моему, не зря не читают её наши ученики...»

Далее следует обоснование своего мнения. Неплохо захватить с собой две-три старые стенгазеты (лучше – выпущенные именно этим классом) и привлечь учеников к их общей оценке.

2. «А вот сегодня мы с вами все вместе будем выпускать стенгазету. Она будет пока устной. И назовём её – «Делу время, потехе час». Как вы понимаете эту поговорку? (Беседа с классом.)

Учитель рисует на доске рамку («Это будет наша газета») и пишет в ней заглавие.

3. «О чём мы напишем в газете? Какие будут в ней разделы (заметки)?» После обсуждения выясняется, что заметок будет, скажем, пять. Тогда учитель разбивает

класс на пять групп и распределяет среди них темы заметок (обязательно по желанию!). Группам даётся время (ограниченное) для обсуждения и подготовки заметок. В каждой группе может быть назначен «ведущий» (из лучших, инициативных учеников), который ведёт обсуждение в группах.

4. Когда «заметки» готовы, идёт их обсуждение, оценка, корректировка и принятие всем классом.

5. Общая оценка всей газеты учителем и совет ввести колонку «Знаете ли вы...», куда поместить рассказы о самых необычных хобби (из домашнего задания к предыдущему уроку; одно высказывание можно здесь же заслушать и оценить), или об интересных профессиях.

Интересным может получиться и **урок-пресс-конференция.**

Для проведения этого урока из числа лучших учеников класса заранее назначается, например, «представитель пресс-службы МИД РФ» и т.п. Он готовит ответы на возможные вопросы. Назначается и ведущий, который может быть представителем той страны, где проводится пресс-конференция. Ведущий должен открыть конференцию, предоставлять слово корреспондентам различных стран, газет, агентств, а затем сделать заключение.

В роли корреспондентов выступают учащиеся класса, которые заранее вопросов не готовят. В этом состоит весь смысл организации данного урока – развивать умение задавать неподготовленные вопросы. Если же учитель хочет побудить учащихся собрать весь изученный материал (а ведь такие уроки могут быть организованы по **любой** пройденной теме, применительно к любому дню, скажем, Дню знаний) то задание подготовить вопросы даётся заранее. При этом ставится условие – одинаковых вопросов быть не должно. За наиболее интересный, оригинальный и глубокий вопрос можно поощрить ученика.

В ход урока учитель не вмешивается, не исправляет ошибки, иначе нарушится атмосфера пресс-конференции. Лучше сделать так: заготовить заранее небольшие карточки, на которые следует писать по ходу урока **правильный** вопрос ученика-корреспондента, подчёркивая то место, где сделана ошибка, а затем молча класть соответствующую карточку перед учеником. По окончании пресс-конференции учитель, подводя итоги, оценивая учащихся, может обратить внимание класса на отдельные ошибки, если они типичны для многих вопросов.

Не менее полезен и **урок-экскурсия**. Он особенно полезен в тех случаях, когда ставятся такие задачи, как «Развитие умения аудировать», «Развитие умения задавать вопрос-уточнение».

Экскурсия может проводиться реальная (по городу, школе, библиотеке, музею и т.п.) и воображаемая. Второй вид экскурсии хорошо использовать в страноведческих целях. Думается, что урок-экскурсия по стране изучаемого языка должен стать одним из частотных уроков в школе. Система периодически проводимых уроков данного вида, во-первых, будет иметь большое образовательное значение, расширит кругозор учеников, пробудит их интерес к стране и её людям, а следовательно, сыграет и воспитательную, и мотивационную роль.

Поскольку «гидами» должны выступать сами учащиеся, можно удачно использовать их интересы. Даже не очень хорошо подготовленный ученик, если он интересуется спортом, театром, техникой и т.п., с удовольствием возьмёт на себя роль гида и будет готовиться к «экскурсии».

Для проведения такого урока, соответственно его теме, нужно подготовить «карту»: на большом листе бумаги обозначаются контуры границ страны и располагаются те объекты, которые предстоит «посетить». Конечно, желательно, чтобы на «карте» были не только названия объектов, но и иллюстрации.

Ученики знают, что предстоит экскурсия, и получают задание подготовиться к ней: найти по теме экскурсии какие-то интересные факты, сведения. Тот, кто сможет дополнить «экскурсовода», получает хорошую оценку.

Весь класс играет роль туристов, поэтому они должны вести себя соответственно, главное – попутно задавать вопросы-уточнения. Для этого они имеют право перебивать «гида», но делать это вежливо и уместно. Правила поведения «туристов» учитель должен объяснить ученикам и научить их соблюдать эти правила. Наиболее активных «туристов» следует поощрить при подведении итогов урока.

3. «Соло» или «хор»?

Учителя по-разному относятся к этим двум формам работы – индивидуальной и хоровой. В последние годы хоровая работа стала очень популярной, пожалуй, даже модной. Объясняется это необходимостью интенсифицировать учебный процесс.

Оправдано ли такое увлечение хоровой работой? Конечно, стремление проговорить больше в единицу времени похвально. И если хоровая работа использована к месту, а учитель может её организовать – она принесёт пользу. Но когда любая фраза при овладении говорением или чтением в течение всего урока произносится хором, да ещё очень громко – такая работа бесполезна и даже вредна.

Где же уместна хоровая работа? Пожалуй, лишь в трёх случаях:

1) при овладении новым звуком;

2) при усвоении интонации;

3) при показе логического ударения в речевом образце (перед автоматизацией какой-либо структуры).

Важно заметить, что хором надо уметь руководить. Во-первых, следить за тем, чтобы в работе участвовали все. Во-вторых, дирижировать, указывая, например, ло-

гическое ударение. Делать это надо настойчиво и энергично, добиваясь стройности звучания. В-третьих, не допускать (это самая частая ошибка!), чтобы фразу «рубили» на отдельные слова. Это сводит на нет все усилия в развитии плавности речи, её осмысленности.

В связи с хоровой работой нельзя не упомянуть такой приём, который можно назвать «соговорением», когда ученики шёпотом (или про себя) повторяют за отвечающим всё, что он говорит, но как бы от своего лица. Конечно, создается некоторый «шумовой фон». Но это же делается не на всех уроках и не при всех видах работы. Зато действительно интенсифицируется учебный процесс и решается проблема – «соло» или «хор»; говорят и все и один ученик одновременно. Кроме того, ученики приучаются внимательно слушать, у них улучшается слуховая память и способность имитировать. Возможность сочетать индивидуальную и общую работу делает «соговорение» более перспективным, чем хор.

Чтобы приучить учащихся работать в режиме «соговорения», можно использовать следующую памятку:

ЕСЛИ СПРАШИВАЮТ НЕ ТЕБЯ...

...не отключайся от работы. Почему?

Перед тобой цель – научиться общаться на иностранном языке. Можно ли достичь её, если на уроке ты будешь говорить только тогда, когда тебя спрашивает учитель? Нет, конечно. Почему?

Урок длится 45 минут. Подели их на количество учеников в подгруппе, и ты получишь время, которое приходится на твою долю. Можно ли достичь той цели, что ты поставил перед собой – научиться общаться, говоря на уроке только 2-3 минуты? Нет, конечно.

И всё-таки не огорчайся! Выход есть! Вот он:

1) представь, что вопросы учителя (любого ученика), их ответы, любая фраза, сказанная на уроке, относятся к тебе лично;

продолжение

2) подумай, как бы прореагировал на сказанное ты сам. Не повторяй бездумно!

3) скажи это (или повтори за говорящим) шёпотом (одними губами), чтобы никому не мешать;

4) отдохни 2-3 минуты, если устанешь или тебе надоест это занятие. Но потом обязательно продолжи его.

Так ты сможешь тренироваться в общении весь урок! Главное, не отступай, и успех придёт!

Иногда, желая вовлечь всех в работу, учитель просит учащихся замечать ошибки говорящего ученика. Этот приём, на наш взгляд, неадекватен: мы привлекаем внимание учеников не к тому, к чему следует, ибо следить за ошибками дело учителя. Ученики же, которые овладевают речевой деятельностью, должны приучаться следить за тем, что говорит собеседник и как они могут участвовать в беседе. Поэтом нужно давать им такую ориентацию:

слушайте о чём говорят,
если что-то заинтересует – спросите,
если есть что добавить – скажите.

Когда ученики будут приучены к этому, тогда отпадёт проблема «соло» или «хор». Урок приобретёт характер речевого общения при явном и неявном участии всех.

Короче говоря, речь идет о коллективной форме работы, о коллективном общении и его сочетании с общением «индивидуальным», когда, по меткому выражению М.Н. Скаткина, «царит дух коллективного думания».

Эти возможности, однако, зависят от умения учителя заранее проектировать и создавать необходимые учебные ситуации, обеспечить контакт с классом, держать в поле зрения всех и каждого, поддерживать внимание.

Если этого у учителя нет, то коллективное общение может принести и определённый вред: страдают учащи-

еся, которые справляются с заданием быстрее (им скучно от безделья), и те, кто не поспевает за ходом работы; не всегда на пользу такой режим тем, кто не любит напрягать свои умственные усилия и хочет спрятаться за спины других, либо списывая, либо отмалчиваясь (отсиживаясь). Так создаётся видимость активности, хотя работают не все, видимость благополучия, хотя кто-то многое теряет, видимость коллективного труда, хотя труд этот по своей сути не коллективный.

Совместная деятельность должна приносить пользу **всем** членам коллектива.

§ 7. Уроки развития умения читать

Чтобы грамотно планировать уроки развития умения читать, необходимо, в сущности, знать две вещи: во-первых, что значит уметь читать, во-вторых, с помощью каких средств (упражнений) можно развивать это умение. Поэтому поговорим и о том и о другом.

Уметь читать – это прежде всего владеть техникой чтения, т.е. мгновенно узнавать зрительные образы речевых единиц и озвучивать их во внутренней или внешней речи. Любая речевая единица является оперативной единицей восприятия. Такой единицей может быть слово, или даже слог (при плохой технике чтения), или словосочетание из двух или нескольких слов (синтагма) и даже целая сложная фраза (а при скорочтении – и абзац). Чем крупнее оперативная единица восприятия, тем лучше техника чтения, а чем лучше техника чтения, тем выше уровень понимания текста.

Важно заметить, что узнавание единиц должно происходить, во-первых, с **однократного** восприятия и, во-вторых, восприятия каждый раз **новых сочетаний** речевых единиц, что свойственно реальным (не учебным) текстам.

Уметь читать также значит мгновенно соотносить лексические единицы и грамматическое оформление с

их значением. Причём имеется в виду непосредственное (не через родной язык или толкование) понимание семантической стороны речевых единиц.

Такое понимание в значительной мере основано на том, насколько читающий умеет предвосхищать (антиципировать) как смысловое содержание читаемого текста (содержательная антиципация), так и отдельные грамматические формы (структурная антиципация).

Не в меньшей степени понимание зависит и от так называемой языковой догадки, которая есть не что иное, как умение понять неизвестное слово по известным компонентам. Например, для немецкого языка с его в высшей степени развитым (почти неограниченным) словообразованием это умение приобретает особое значение.

Итак, в обучении чтению перед учителем на уроке стоят следующие задачи:

1) увеличивать оперативную единицу восприятия текста;

2) учить воспринимать текст (его части) с однократного восприятия;

3) учить воспринимать и узнавать новые сочетания известных единиц;

4) развивать скорость чтения (про себя);

5) развивать структурную антиципацию;

6) развивать содержательную антиципацию;

7) развивать умение догадываться о значении неизвестных единиц (по разным признакам);

8) учить мгновенно соотносить форму воспринимаемого с его значением;

9) развивать умение разбираться в логико-смысловых связях текстов разного характера;

10) развивать умение «игнорировать» неизвестное, если оно не мешает пониманию в целом.

Именно эти задачи и должны формулироваться в качестве задач уроков развития умения читать.

Обычно человек читает с разными целями, две из которых наиболее вероятны и важны для любой его буду-

щей деятельности: один источник ему нужно просто просмотреть и понять основную мысль, не вдаваясь в детали (так называемое чтение с общим охватом содержания), другой – проработать тщательно, так как важны (нужны, интересны) детали (так называемое чтение с полным пониманием). Оба вида чтения внесены в программу средней школы на правах целей.

Материалом для первого вида чтения являются тексты, содержащие до 3% незнакомых слов, и задача состоит в данном случае в том, чтобы понять, несмотря на это, основное содержание текста, причём обращаться к словарю или использовать догадку нужно лишь тогда, когда незнакомые слова мешают понять основное содержание.

Материалом для второго вида чтения являются тексты, полностью построенные на знакомом материале либо содержащие незнакомые явления (не более 6%), значение которых должно быть раскрыто любыми известными способами: с помощью догадки, сносок, словаря. Основная задача данного вида чтения – полностью понять всё содержание, независимо от характера текста и способа снятия помех.

Неодинакова, конечно, и методика работы с этими текстами, что будет показано дальше.

Какие же упражнения на уроках развития умения читать следует считать наиболее желательными? Прежде, чем ответить на этот вопрос, заметим, что наиболее распространённым видом упражнений, применяемых в обучении чтению, являются вопросно-ответные упражнения для «проверки понимания прочитанного». Однако они, по сути, носят контролирующий, но не развивающий характер, оставляя понимание текста как конечного результата чтения «на откуп» самим учащимся.

Очевидно, следует пересмотреть наше отношение к понятию «понимание» текста, за которым стоит не столько знание значений лексических единиц и грамматических структур, сколько степень развитости таких

механизмов чтения, как механизмов структурной и содержательной антиципации[1], догадки, логического понимания и т.д. Глубина понимания зависит от степени развитости этих механизмов. А для того, чтобы их развить, безусловно, нужны специальные упражнения и грамотная технология их организации.

Мы предлагаем три группы упражнений, которые служат этой цели.

I. Содержательная идентификация.

К размышлению...
(лат. identificare отождествлять) – отождествление; установление совпадения чего-либо с чем-либо.

Упражнения данной группы направлены на то, чтобы ученик идентифицировал содержание прочитанного с данными ему, похожими по содержанию предложениями-высказываниями, т.е. установил их схожесть или различие в содержательном плане (причём содержание может полностью или частично совпадать или не совпадать). Возможны следующие варианты этого вида упражнений:

1) найти в прочитанном рассказе предложения, схожие по содержанию с данными;

2) определить, соответствуют ли данные предложения содержанию текста;

[1] Сущность механизма антиципации заключается в том, что читающий на основе своего опыта и переработки уже прочитанного предвосхищает то, что им ещё не воспринято. Существуют два уровня механизма антиципации: смысловой (или содержательный) и структурный. Смысловой (содержательный) уровень предполагает умение предугадать, предвосхитить описываемые в тексте события по названию текста, по первым его предложениям догадаться о дальнейшем их развитии.

Структурный уровень механизма антиципации является чрезвычайно важным для чтения. Его неразвитость, особенно на уровне фраз, является причиной медленного чтения и не-понимания смысла фразы, даже если все слова читателю знакомы. Учащиеся должны уметь по начальным буквам угадывать слово, по первым словам – синтаксическое построение предложений, по первому предложению – дальнейшее построение абзаца.

3) выбрать предложения (из данных), которые соответствуют содержанию текста;

4) определить, из какого из прочитанных высказываний взяты данные предложения;

5) найти в тексте предложения, которые расширяют и уточняют данные ниже высказывания.

II. Содержательный поиск.

Основная задача этих упражнений заключается в том, чтобы развивать механизм логического понимания. Действия, которые совершает ученик при выполнении этих упражнений, мы назовём поиском, поскольку ученик действительно ищет в прочитанном то, что требуется, и ищет это на основе того, насколько он понял прочитанное. Если он не понял основных мыслей текста, поиск не состоится. Варианты упражнений могут быть следующими:

1) найти предложения, подтверждающие ...;

2) найти то, что характеризует ...;

3) найти причины того, что ...;

4) найти проблемы, которые волнуют ...;

5) найти ответы в тексте;

6) определить, насколько полно данный план передаёт содержание.

III. Смысловой выбор.

Основная задача этих упражнений – развитие механизма логического понимания, но попутно они развивают смысловую догадку, совершенствуют технику чтения и механизм внутреннего речевого слуха. С помощью этих упражнений идёт работа над смыслом текста, где в силу вступают логико-смысловые связи, выяснение ответов на вопросы *почему, зачем, в связи с* чем, а также производятся обобщения и умозаключения. Желательно, чтобы учитель не удовлетворялся правильным выбором из готовых ответов, ибо этот выбор может быть случайным, а попросил объяснить выбор, подтвердить его

чем-либо. Сюда отнесены упражнения следующих вариантов:

1) выбрать подходящее заглавие из данных;

2) выбрать правильный по смыслу ответ из предложенных;

3) выбрать из абзацев рассказа по одной фразе, передающей их смысл;

4) выделить смысловые куски текста и озаглавить их;

5) охарактеризовать обстоятельства, при которых происходят действия героя рассказа;

6) написать аннотацию к тексту;

7) раскрасить разными цветами неодинаковые по смысловой значимости части текста;

8) сократить число предложений в тексте, за счёт удаления малоинформативных, оставив только те предложения, которые передают основной смысл текста;

9) передать своими словами основной смысл текста.

В чём заключаются достоинства вышеописанных упражнений?

1. Эти упражнения предполагают многократное, коммуникативно-оправданное обращение к тексту, что само по себе уже ценно, так как трёх- и четырёхкратное просматривание текста в рамках выполнения одного упражнения развивает умение читать.

2. Последовательное выполнение трёх групп упражнений позволяет ученикам не только «переварить» и усвоить содержание текста, но и дойти до его понимания на уровне смысла.

3. И, наконец, едва ли не самая главная заслуга этих упражнений заключается в том, что **отпадает необходимость в открытом контроле.** С одной стороны, нельзя выполнить эти упражнения, если ученик не понимает прочитанное, а с другой стороны, в процессе последовательного выполнения упражнений понимание обязательно «дозревает», поднимаясь на качественно более высокий уровень.

Далее мы предлагаем конкретные упражнения к отрывку из текста, опубликованного в журнале «Speak Out» (3/2002), с методическими комментариями, используя которые, вы сможете обучать чтению коммуникативно. Будучи правильно выполненными, эти упражнения и будут свидетельством того, что ученик действительно понял прочитанное. Таким образом, контроль проверки понимания не будет самоцелью, а будет носить скрытый характер.

Урок 1

В начале урока учитель обращается к классу с вопросами:

* What do you know about the British?
* Why is it more correct to call them «the British» than «the English»?
* Are the British different from Russians?

Подобные вопросы желательно задавать учащимся с целью актуализации в их речевом опыте необходимых лексических единиц, связанных с темой/проблемой урока и, соответственно, с содержанием текста, который предстоит читать.

Экспозиция к тексту:

You are going to read an extract from the book «How to be an Alien» by George Mikes. He was born in Hungary but made England his home. He wrote «How to be an Alien» to tell the English what he thought about them.

Экспозиция создаёт настрой у учащихся перед чтением текста и сообщает им необходимые фоновые знания для дальнейшей работы над его содержанием. Вы можете сделать экспозицию устно (от своего имени) или предложить учащимся прочесть её (что часто заложено в учебниках).

1. Judging by the title of the book, try to predict what this book is about:

a) specific features of the British in comparison with people from other countries;

b) the rules immigrants should follow to become the British;

c) the way the British see foreigners.

Предваряющий вопрос, который следует сразу после экспозиции, помогает развить механизм содержательной антиципации и конкретизировать для учащихся тематику отрывка. Обязательно раскройте значение слова «alien», т.к. оно является ключевым для понимания названия книги.

2. So, read the extract to find out if your answer was right. What is the author's attitude to the English?

* positive;
* humorous;
* ironical;
* negative;
* critical.

***Коммуникативная установка** играет очень важную роль, т.к. направляет внимание учащихся на извлечение необходимой информации из текста, что облегчает его понимание. В данном случае она тесно связана с предваряющим вопросом и предполагает обобщение содержания текста, а не поиск конкретных деталей (что тоже возможно).*

Текст должен читаться ***один раз*** (причём время чтения на уроке должно быть ограничено), если же возникает необходимость повторного прочтения текста, предложите ученикам новую установку (например: Read the text once again to find out if the English have anything in common with the Europeans.)

Вы, наверное, успели заметить, что коммуникативная установка, объясняет учащимся цель (узнать/найти информацию о...; факты, подтверждающие/ опровергающие...; мнение/ точку зрения...), ради которой им предстоит читать отрывок. Цель чтения должна определяться

в соответствии с тем, зачем люди читают в повседневной жизни, и не случайно такая установка называется коммуникативной.

Перед прочтением текста обязательно раскройте значения ключевых слов, незнание которых будет препятствовать пониманию текста.

HOW TO BE AN ALIEN
(A Warning to Beginners)

In England everything is different. You must understand that when people say 'England', they sometimes mean 'Great Britain' (England, Scotland and Wales), sometimes 'the United Kingdom' (England, Scotland, Wales and Northern Ireland), sometimes the 'British Isles' (England, Scotland, Wales, Northern Ireland and the Republic of Ireland) – but never just England.

On Sundays in Europe, the poorest person wears his best clothes and the life of the country becomes happy, bright and colourful; on Sundays in England, the richest people wear their oldest clothes and the country becomes dark and sad. In Europe nobody talks about the weather; in England you have to say «Nice day, isn't it?» about two hundred times every day, or people think you are a bit boring. In Europe you get Sunday newspapers on Monday. In England, a strange country, you get Sunday newspapers on Sunday.

In Europe people like their cats but in England they love their cats more than their family. In Europe, people eat good food. In England people think that the good manners at the table are more important than the food you get to eat. The English eat bad food but they say it tastes good.

In Europe important people speak loudly and clearly; in England they learn to speak slowly and quietly so you cannot understand them. In Europe, clever people show that they are clever by talking about Aristotle, Horace and Montaigne; in England only stupid people try to show how clever they are. The only people who talk about Latin and Greek writers are those who have not read them.

In Europe, almost every country, big or small, fights wars to show they are the best; the English fight wars against those people who think they are the best. The English already know which country is *really* the best. Europeans cry and quickly get angry; instead of this the English just laugh quietly at their problems. In Europe people are either honest with you or they lie to you; in England people

almost never lie, but they are almost never quite honest with you either. Many Europeans think that life is a game; the English think cricket is a game.

«Speak Out» 3/2002

После прочтения текста обязательно повторите установку, чтобы ученики могли дать ответ на вопрос, заключенный в ней. Затем можно переходить к выполнению трех групп упражнений.

Содержательная идентификация

1. Different people have different attitudes to aliens and particularly to the British. Look through the following statements. Which of them summarise the ideas expressed by George Mikes?

1) The British are reserved and self-confident. (-)
2) The British talk much about the weather. (+)
3) The British are keen on cats. (+)
4) It is not typical of the British to discuss their private life. (-)
5) The British unlike the Europeans get Sunday newspapers on Sunday. (+)
6) The British don't get angry. (+)
7) The British are well-mannered at the table. (+)
8) The British are fond of traditions. (-)
9) The British don't like to show their true emotions and feelings.(+)
10) The British are used to the cold. (-)

Необходимо помнить, что все упражнения для обучения чтению должны обязательно проводиться на зрительной основе, а не на слуховой, поэтому позаботьтесь, чтобы всё (кроме установок к упражнениям) было перед глазами ваших учащихся.

При выполнении первого упражнения учащиеся должны выбрать утверждения, которые соответствуют тексту и мнению автора. Для этого они могут пользоваться текстом и опорой, которая поможет им дать ответ.

На доске:

The author really mentions/ thinks/ believes that...

The author doesn't mention the idea/ the fact that...

2. George Mikes describes many aspects of life in Great Britain. Which of the following things does he mention in the extract:

a) manners and behaviour;

b) history and traditions;

c) the weather;

d) pets;

e) language.

Find in the extract the sentences which prove that the author really mentions this or that aspect.

Второе упражнение является переходом к упражнениям группы «содержательный поиск», т.к. оно предполагает поиск доказательств в тексте.

Содержательный поиск.

3. Scan the extract to find the ideas which:

а) are exaggerated by the author;

б) prove that the British are:

– well-mannered; – more reserved and self-confident than the Europeans.

При выполнении третьего и четвертого упражнений учащиеся активно пользуются текстом и зачитывают предложения, которые необходимы для выполнения заданий.

4. Why does the author call the people who he describes «The English»? Find the explanation in the text.

Смысловой выбор. *При выполнении упражнений данной группы учащиеся выражают свою точку зрения, обосновывая ее с помощью идей, содержащихся в тексте.*

5. Why do you think George Mikes compares the English with the Europeans?

6. George Mikes said:

«I wrote this book to tell the English what I thought about them, or where 'to get off' as they say. I thought I

was brave. I thought, 'This book is going to make the English angry!' But no storm came! The English only said that my book was 'quite amusing'.»

What ideas about the British does the reaction of the British readers prove?

7. Does the author of the book like the British? Support your point of view, using ideas from the extract.

Надеемся, что, предложенные три группы упражнений для обучения чтению найдут своё применение на ваших уроках, и ваши ученики, последовательно выполняя каждую группу этих упражнений, смогут научиться наиболее ***полно*** понимать содержание прочитанного и как можно ***глубже*** проникать в его смысл.

Эти упражнения могут использоваться независимо от характера текста, поскольку их цель универсальна: способствовать более глубокому пониманию текста, развивая механизмы чтения.

В целом, успех на уроке обучения умению читать можно выразить формулой:

Формула успеха

$$\left[\frac{(\text{содержательный поиск} + \text{содержательная идентификация} + \text{смысловой выбор}) + \text{сравнение}}{\text{правильное соотношение упражнений}}\right] \times \begin{matrix}\text{количество} \\ \text{и качество} \\ \text{прочитанного}\end{matrix} \rightarrow \left\{\begin{matrix}\text{понимание} \\ + \\ \text{повышение качества речевого высказывания}\end{matrix}\right\} \text{успех}$$

Поясним данную формулу с помощью отдельных размышлений, приведших к её появлению на свет.

1. Обработка информации (текста) должна осуществляться на содержательном и смысловом уровнях. Именно это ведёт к полному пониманию прочитанного, что является конечной целью чтения.

2. Организация работы требует специальных упражнений – средств адекватного достижения поставленной цели. В нашем случае это упражнения на содержатель-

ный поиск, содержательную идентификацию и смысловой выбор.

3. К действиям, осуществляемым в процессе выполнения упражнений по тексту, мы прибавили упражнения, в основе которых лежит операция *сравнение*. Почему?

Во-первых, потому, что сравнение считается одним из важнейших приёмов познания, ибо познание начинается с поиска сходства и различия предметов и явлений действительности. Нельзя образовать ни одного самого простейшего понятия, не обратившись к этому логическому приёму.

Во-вторых, в овладении иноязычной культурой сравнение позволяет не только обращаться к сопоставлению языковых средств (лексических, грамматических, фонетических, стилистических и др.), но и к сопоставлению фактов культуры.

В-третьих, уровень владения операцией сравнения сказывается на уровне владения речевым умением и является одним из его показателей.

4. В зависимости от требуемого уровня обработки информации прочитанного следует выстраивать соотношение указанных видов упражнений. В формуле это представлено чертой, обозначающей операцию *деление*.

5. Из своего личного опыта мы заметили, что часто у учителей работа по какой-либо проблеме сопровождается чтением тщательно подобранного текста, который, с одной стороны, служит материалом для чтения, с другой стороны, – неким образцом их будущего собственного высказывания по данной проблеме. Это, несомненно, хорошо. Но...

Но какой бы идеальный текст мы не подобрали: и лексическое наполнение соответствует проблеме урока, и используемые грамматические конструкции хороши, и логика построения безупречна, – не получается у учащихся его продуктивно использовать для построения своих высказываний.

Пересказать – да! Составить по аналогии – труднее, но – да, получается, хотя и выглядят высказывания учащихся как близнецы-братья. А вот на уровень комбинирования учащиеся не выходят... Есть ли возможность с помощью чтения помочь развитию речевого умения учащихся? Думается одним из путей решения проблемы может быть использование параллельных текстов. Данное название достаточно условно. Речь идет о нескольких текстах, которые:

* касаются одного и того же предмета, явления, проблемы;

* имеют близкое (в тематическом плане) лексическое наполнение, но одни и те же лексические единицы включены в различные связи, в различные грамматические конструкции;

* имеют общее в структуре, в способе их построения.

* насыщены многообразными языковыми средствами выражения одного и того же эмоционального состояния, оценки, отношения.

Можно и дальше перечислять критерии отбора текстов, способствующих развитию речевого умения, но, думается, что перечисленного уже достаточно, чтобы объяснить, почему мы настаиваем на включении в формулу успеха умножение на количество и качество прочитанного.

6. К чему всё это ведёт (значки ==> и ?) можно легко увидеть во второй части формулы. Хотя эта часть формулы представляется наименее успешной, да и в целом в неё могут быть привнесены отдельные усовершенствования, всё же мы уверены, что её реализация на практике приведёт к успеху.

Продемонстрируем действие формулы на практике.

Предлагаем вам урок развития умения читать на средней ступени.

Урок 2

Возможные формулировки проблемы урока:
** To have a pen-friend? It's great!*
** Would you like to have a pen-friend?*
** The first letter to a pen-friend. What to write?*
Экспозиция.

Речевая подготовка

Many children live in small families. They haven't got any brothers or sisters, but they have got a lot of friends.

– Is your family small or big?
– Have you got any brothers or sisters?
– Have you got a lot of friends?
– Do you spend much time with your friends?
– *Would you like to have pen-friends?*

And I've got many pen-friends thanks to my computer. I use the Internet. There you can find many letters from different people all over the world. Yesterday I found a lot of letters from the children, who would like to have pen-friends. I've brought 2 of them. You know, children like to write about themselves and their families in their letters.

Целью данного этапа работы является введение в проблему урока, подготовка учащихся к восприятию текстов для чтения.

Слово pen-friends записано на доске.

Данное высказывание учителя служит экспозицией перед чтением.

Ex. 1. Louise, from the USA, wants to find a pen-friend in Russia. She wrote a letter and put a photo of her family. Read the letter and complete the information about Louise's family members.

Thomas is Louise's .....
..... is her mother
..... and ..... are Thomas's .....
Jack is the children's .....
..... is Louise's sister

Hi, guys!
My name is Louise. I'm short and slim with long brown hair and green eyes. I'm a student and I live with my family in Portland, USA. My brother's name is Thomas. He's six years old. He's got short blond hair and blue eyes. He is very noisy. Jill, my sister, is tall with blonde hair and blue eyes. She is an attractive girl of seventeen. My mother is a dentist. Her name is Ruth. She's got curly brown hair and she's very kind and friendly. My father, Jack, is a teacher. He's quite tall and he's very clever. Here is a picture of all of us in the garden. Please write me soon and tell me about your family.
Louise.

Упражнение на содержательный поиск, в процессе выполнения которого учащиеся дважды прочитывают текст. Основное внимание обращено на имена и названия членов семьи.

Ex. 2. In her letter Louise finds it necessary to describe the appearance of her family members. Look through the letter again and:

a) find the sentences which describe Louise, her mother, father, sister and brother;

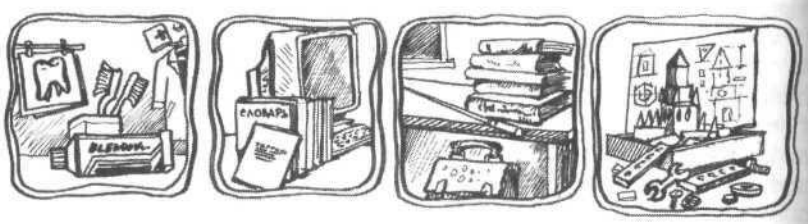
b) describe your family members.

Первая часть упражнения ориентирована на содержательный поиск, который всегда сопряжен с потребностью перечитать текст в быстром темпе в поисках требуемой информации. В процессе выполнения этого вида упражнений, таким образом, осуществляется не только работа над содержанием прочитанного, но и совершенствуется техника чтения. Тем более, что учащимся требуется вычитать вслух из текста найденную информацию.

Вторую часть задания можно предложить учащимся в том случае, если вы не уверены, что они самостоя-

тельно справятся с домашним заданием (см. ниже). Таким образом, пункт б) будет служить в качестве подготовительного.

Ex. 3. a) Louise's family members have got different occupations. Look at the pictures and say who these things belong to. Why do you think so?
e.g. I think ... ... belong to ..., because ...



b) What are your family members? What would you write about their occupations?

Данное упражнение также нацелено на содержательный поиск, однако объект внимания изменен – род занятий членов семьи.Опорой служат картинки с изображением предметов, свидетельствующих о роде занятий, а не их демонстрация. Это усложняет деятельность, подключает механизм догадки.

Ex. 4. What do you know about Louise's family? To check yourself scan the letter, find and read out the sentences which are close in meaning to the following ones.

– Louise is not tall and not fat.
– Her father teaches students.
– Her mother is Ruth.
– Louise's brother is six.
– Louise's hair is not short.
– Her eyes are green.
– She doesn't work, but study.
– Thomas's her brother.
– His hair is fair and his eyes are blue.
– Thomas likes to make noise.
– Louise's sister is very beautiful.
– Her mother's hair is not straight.

Упражнение на содержательную идентификацию. При выполнении данного упражнения у учащихся развивается механизм смысловой догадки, содержательной антиципации.

Мы намеренно поставили это упражнение после упражнения на содержательный поиск, т.к. по уровню сложности оно выше, ибо построено на синонимах и антонимах. Подобные трансформации (лексические и грамматические) вызывают у отдельных учащихся затруднения. При выполнении данного упражнения следует ориентироваться на более слабых учащихся.

Ex. 5. I've got one more letter. It is from Tony. He is from Canada. Read his letter. Is it more interesting? What makes it more interesting? Will he find a pen friend quicker than Louise? Why?

43, St Catherine Street
Montreal, PQ
M3B 2Y7
Canada

Hi friends!

I'm Tony Philips and I'm seventeen years old. I'm a student and I live in Montreal, Canada. I'm tall and slim with short dark hair and brown eyes.

There are seven of us in our family: my grandparents, Steve and Sally, my parents, Joe and Kate, my sister, Liz, aged nine, my brother, Leo, aged six, and of course, me. My father is a surgeon. He works at the local hospital and my mother is a teacher in a primary school. We live in a big house about twenty minutes from the city centre.

In my free time I love playing computer games and listening to rock music. I'm an MTV maniac. My favourite group is Guns'n'Roses. Do you like them? I also like going to the cinema. I go to the cinema every Saturday. I don't like going to the theatre, though.

Well, that's all about me. Write back and tell me about yourself.

Best wishes, Tony.

Упражнение на содержательную идентификацию. При выполнении данного упражнения учащиеся должны

сравнить два письма, установить их схожесть и различие в содержательном плане. После прочтения задача учителя вывести учащихся на описание своих увлечений.

Прежде чем приступить к выполнению следующего упражнения следует привести учащихся к выводу о том, что письмо Томми скорее найдет отклик, т.к. он не только описывает свою семью, но и рассказывает о своих увлечениях.

Ex. 6.

Find in Tony's letter and read out the sentences which describe his likes.

Would you like to have such a pen-friend? Why? Choose the information which proves that you have got some common interests.

Упражнение на содержательный поиск, при выполнении которого у учащихся развивается механизм логического понимания.

Учащиеся будут вынуждены еще раз прочитать третий абзац и высказаться, используя элементы трансформации.

Ex. 7. What do you know about Tommy and his family?

Scan the letter again and find the sentences which can enlarge the following ones:

– Tony has got a big family .....
– His parents have got different occupations .....
– Tony likes doing different things .....
– Tony is attractive .....

Упражнение на содержательную идентификацию, которая осложнена тем, что учащимся требуется осуществлять определённую группировку, логически перестроить последовательность информации, производить выбор в соответствии с заданным «критерием». При выполнении данного упражнения можно использовать приём «прочти и скажи».

Ex. 8. Which letter do you find more informative? Which of the families appeal to you the most? Compare these families:

В случае затруднения можно направлять работу учащихся с помощью вопросов типа

– Whose family is bigger? Why?
– How old are their brothers?
– How old are their sisters?
– What are their mothers' occupations?
– What are their fathers?
– Do they say anything about their family members' appearance? и т.д.

В основе выполнения данного упражнения лежит операция сравнения, о важности которой мы писали во вступлении. Хорошо, если и вы и ваши ученики будут об этом знать и помнить!

Режим работы: индивидуально или в парах.

Ex. 9. So, whom would you like to write? What would you like to write about?

a) Look at the outlines of Louise's and Tony's letters. Restore the letters cut into pieces according to their outlines.

1. Greeting.	1. Address.
2. Louise's appearance.	2. Greeting.
3. Her occupation.	3. Tony's age and appearance.
4. Louise's brother.	4. Family members introduction.
5. Her sister.	5. Tony's father.
6. About her mother.	6. His mother.
7. About her father.	7. Tony's house.
8. Farewell words.	8. His interests.
	9. Farewell words.

Учитель раздаёт каждому индивидуально или парам разрезанные на части копии двух писем. Части перемешаны. Задача учащихся – восстановить письма в соответствии с пунктами плана. Данное упражнение можно организовать в качестве соревнования на скорость.

b) Make up and write down the outline of your own letter. *Выполняя данное задание учащиеся ориентируются на пункты планов прочитанных писем. Учитель может посоветовать учащимся включить и другую информацию в свои письма, ориентируясь на уровень обученности учащихся и пройденный материал.*

Ex. 10. Write about you and your family so that to find a pen-friend in the Internet.

Данное упражнение можно предложить и в качестве заключительного на уроке (ответы учащихся в виде устных монологических высказываний), и в качестве домашнего задания (в виде письменного высказывания).

В заключение следует выразить надежду на то, что все письма учащихся найдут отклик среди пользователей сайта переписки сети интернет и ребята приобретут много новых друзей.

Урок 3

Чтение детективных рассказов – любимое занятие многих. Их чтение сопровождается множеством вопросов: где? почему? когда? зачем? кто? а стоило ли? в чем причина? и др., которые заставляют искать ответы, фантазировать, размышлять, взывают к нашим чувствам и эмоциям, нашему опыту, а, следовательно, вызывают желание читать дальше.

Именно поэтому предлагаем урок, построенный на основе рассказа The Mona Lisa Robbery, взятого из книги Джона Эскотта «Great Crimes».

I. Экспозиция (в виде беседы).

Many people enjoy reading detective stories and articles about robberies and criminals.

– Do you enjoy reading defective stories? Why? Do you often read them?

– Do you read criminal stories or articles? Who's your favourite detective-story writer?

– Do you like to watch detective films? Do you find them thrilling? Why?

– Have you ever heard or read about the Mona Lisa robbery? (показывается картина)

What do you know about this picture?

Who painted it?

This picture is a priceless piece of art, painted by Leonardo da Vinci, one of the most famous Italian artists. For centuries people have wondered who the mysterious Mona Lisa really was. Her smile attracts people all over the world, who come to the Louver museum in Paris to enjoy it. New theories say that the reason Mona Lisa is smiling is that she is really... Leonardo himself. Vast numbers of people come to the Louvre museum in Paris to enjoy it.

Ex. 1. Once, in 1911 Mona Lisa was stolen. Guess how it happened.

Ex. 2. Read the first part of the story about the Mona Lisa robbery. Pretend you're a detective. Write a report of the accident (представляем один из возможных готовых вариантов таблицы):

	Time	Who	Actions in the Salon Carre	Then	ML
August 21	7.00 a.m.	three cleaners	were walking through… stopped for a moment to…	went to Cranol Gallery	+
	8.35 a.m.	- // -	were walking through… noticed that the ML had gone thought it was taken away to be photographed	continued repair work	-
August 22	7.20 a.m	Poupardin, a Louvre guard	passed through		-
	9.00 a.m	a painter Louios Beroud	asked the guard where the ML was. Waited all morning		-
		the guard	replied it was being photographed		-
	early afternoon	Louios Beroud	told Poupardin to ask the photographer to send back the painting		-
		Poupardin	went away came back quickly said nobody knew anything	hurried to his Boss, Georges Benedite	-
	3 p.m.	people	knew about the robbery were asked to leave the Louvre		

THE MONA LISA ROBBERY

At seven o'clock on the morning of Monday, August 21, 1911, three cleaners in the Louvre museum, in Paris were walking through one of the rooms -the Salon Carre. The three men stopped to look at one of the world's most famous paintings -the Mona Lisa.

'This is the most valuable picture in the world,' said one of the men. 'They say it's worth one and a half million francs.'

After staring at the famous smile for a moment or two, the three men walked on to the Grand Gallery, which was the next room, to continue with some repair work. It was 8.35 am before they passed through the Salon Carre again, and one of the men noticed that the Mona Lisa had now gone.

'They've taken it away,' he laughed. 'They're afraid we'll steal it!'

The other men laughed with him, and went back to their work. It was not unusual for someone to move a painting in the gallery. They were often taken away to be photographed, and then put back later, so the three cleaners did not think any more about it.

At 7.20 the next morning, Poupardin, one of the Louvre guards, passed through the Salon Carre and noticed that the Mona Lisa was not in its place. He, too, thought someone had taken it away to be photographed.

At 9 am a man called Louios Beroud arrived at the museum. He was a painter, and was painting a picture of the Salon Carre.

'Where is the Mona Lisa?' he asked Poupardin.

'It's being photographed,' replied the guard.

Beroud was annoyed. He wanted to continue his work, but he decided to wait for the return of the famous painting.

He waited all morning.

'What are they doing with it?' he asked himself. Then, early that afternoon, he told Poupardin to go and ask the photographer to send back the painting. 'I don't have much more time,' he said

Poupardin went away -and came back quickly.

'The picture isn't there!' he said excitedly. 'They don't know anything about it!' And he hurried away to find his boss -Georges Bencdite.

At 3 pm that afternoon, people were asked to leave the Louvre. 'The museum is closing,' they were told, but were not given any explanation. It was not until they read the newspapers the next day that most of them discovered the reason.

Someone had stolen the Mona Lisa!

Ex. 3. Before you start reading the 2nd part of the story try to guess, what it is about, answering the following questions (circle the answer that seems to be right):

1. Who stole the picture?
   a) the guard
   b) one of the cleaners
   c) an unknown man
2. When did he do it?
   a) at 8.00 am
   b) at 7.30 am
   c) at 8.30 am
3. How did the thief leave the museum?
   a) by the back stairs
   b) through the central entrance
   c) through the window
4. Did anybody help him? Who?
   a) his friends
   b) a man working for the museum
   c) Beroud
5. How did the thief behave?
   a) pretended to be a visitor
   b) ran quickly away
   c) continued his work

Ex. 4. Read the 2nd part of the story to find if you guessed right.

The museum was closed for a week. Police believed that the famous painting might still be hidden somewhere inside, and they began to search. Everyone working at the museum had their fingerprints taken.

Then the police found the empty frame from the Mona Lisa on some back stairs. Slowly, they began to put together their own 'picture' of what had happened.

The thief came to the museum on Sunday, August 20 and hid in the building after the galleries closed. At 7.30 am next morning he took the Mona Lisa, then went into another room and down the stairs where the police later found the frame. He stopped to take the painting out of the frame, then went on to a door which led into a courtyard. The door was locked so he had to take off the doorknob and break it open. He had only managed to take off the doorknob into his pocket, and sat on the stairs. A man working for the museum walked by. He said later that he thought the man on the stairs was one of the museum cleaners, and he unlocked and opened thew door for him. «

The thief went out into the courtyard, walked across it and opened an unlocked door that led into the street. He ran off towards the Pont du Carrousel, throwing the doorknob away as he ran. (The police found it later).

Ex. 5. Read the 3d part of the text and say why Vincenzo Perugia stole the famous picture of Mona Lisa.

When the Louvre opened again, crowds hurried to look at the empty place on the wall of the Salon Carre. They could not believe their eyes. The Mona Lisa really had been stolen!

Then, one morning in November, in 1913, Alfredo Geri, a man who bought and sold paintings, opened a letter in his office in Florence, in Italy. The letter was from Paris, from someone who signed his name as 'Leonard'.

The writer said that he was an Italian living in Paris. He said that he had stolen the Mona Lisa and wanted to return it to Italy, where it belonged, and where it had been before it was 'stolen' during the war with France in the 19th century.

At first Geri thought the letter was probably from a madman, but to be sure he showed it to his friend Giovanni Poggi at the Uffizi Gallery in Florence. They decided to write to Leonard and ask him to bring the painting to Milan.

On Wednesday, December 10, a thin young man with a small dark moustache arrived at Geri's office. He told Geri that the Mona Lisa was in his hotel room, and that he wanted 500 000 lire (100,000 dollars) for the picture.

Next day, Geri and Poggi went to the young man's room in the Hotel Tripoli-italia – and there was the famous painting. Poggi asked if he could take it to the Uffizi Gallery and look at it together with photographs of the real Mona Lisa. The young man agreed, and the three of them went to the Gallery.

Later, the young man went back to his hotel -and was arrested by Italian detectives.

The young thief's real name was Vincenzo Perugia, and he was a hose painter. He was actually one of the many people questioned by the French police not long after the painting was stolen, because he had once been employed by the museum. They had searched his room at the time, but had found nothing. (Was someone hiding the painting for him?)

Ex. 6. Discuss if Vincenzo Perugia's actions were reasonable. Prove your idea (Group work).

Ex. 7. Read the last part of the story and enumerate all the evidences left by the thief. (Complete the list of evidences taking into consideration the previous parts of the story)

Perugia had been in trouble with the law before -for a robbery. But his fingerprints, kept by the police, only showed his right thunlb, and the thumb from the glass in the empty frame had been a print of the left thumb.

Now, the police searched his Paris rooms once more, and this time they found a 1910 diary with a list of the names of people who bought and sold paintings in America, Germany and Italy.

They also questioned two other Italian house painters; they suspected them of hiding the picture at the time Perugia's rooms were first searched. Finally they had to let them go.

The trial of Vincenzo Perugia began on June 4, 1914 in Florence. When questioned, this is what he told the judge:

'I entered the Louvre about 7 o'clock in the morning. Without being seen, I was able to get into the Salon Carre. I took the Mona Lisa; took it out of its frame, then left.'

'How did you leave?' asked the judge.

'The same way I came in,' answered Perugia.

He was sent to prison for one year and fifteen days, but this was later shortened to seven months.

Some people believe that Perugia was working with other criminals, one of whom was a painter, and that they offered the missing Mona Lisa to rich Americans who collected paintings. Each of the American collectors bought their Mona Lisa secretly, not realising that it was forged by one of the criminals and that other forgeries were being sold, too. Could it be true? We may never know.

Примерный перечень, который может быть составлен в результате работы над заданием:

1. *the fingerprint of the right thumb*
2. *the print of the left thumb on the glass of the frame*
3. *a list of people who bought and sold paintings*
4. *the empty frame*
5. *the evidence of the man working for the museum*
6. *the empty frame on some back stairs*
7. *the broken doorknob in the street*
8. *his letter to Alfredo Geri*

Ex. 8. Taking into consideration all the evidences say what you think

– about the thief
– about the punishment

Discuss it within small groups and then compare your thoughts.

Ex. 9. How would you characterize:
– the police actions
– Alfredo Geri?

Ex. 10. Reread the last passage of the story and try to answer the author's question.

Ex. 11. Years have passed since the Mona Lisa robbery. Many people don't know about this fact. Pretend you're a journalist. What would you tell about this great robbery to the readers of your newspaper?

Ex. 12. Think it over: Why do people steal pieces of art? What for?

Урок 4

Наверное, вы не раз замечали, с каким интересом школьники рассматривают рекламные проспекты, буклеты, путеводители. А если там ещё содержатся иллюстрации или фотографии тех мест, где ребята никогда не были, но мечтали бы оказаться, восторгу нет предела. Ведь то, что для нас, взрослых, является лишь справочной литературой, для ребёнка представляет собой окно в новый неизведанный мир.

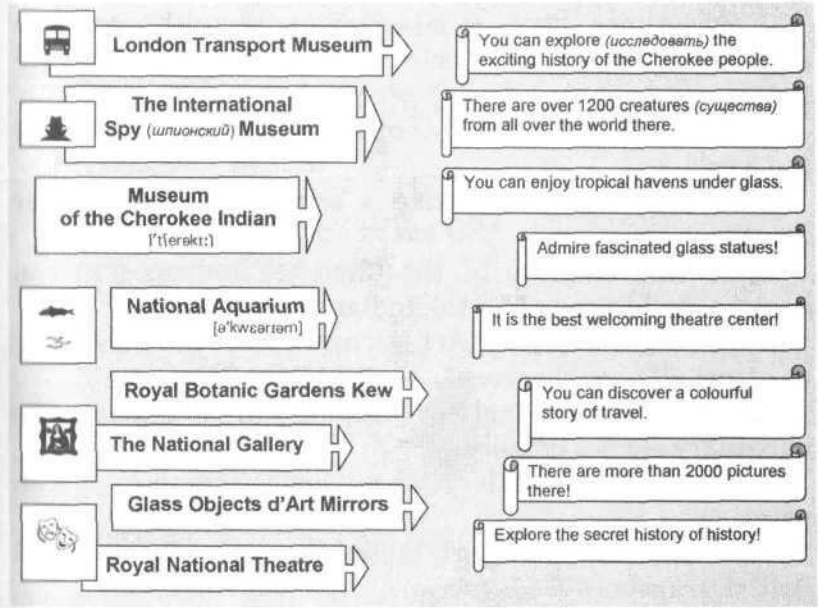
«А что, если посвятить целый урок изучению такого рода проспектов? Заинтересовать учащихся той информацией, которая там содержится, сделать просмотр этих буклетов более детальным, более целенаправленным». Так получились упражнения для развития умения читать, которые мы предлагаем вашему вниманию. Да, да,

именно читать! Ведь изучение справочной литературы является ничем иным как так называемым поисковым чтением.

Вы можете привлекать имеющиеся у вас буклеты и иллюстрации и построить свой урок, опираясь на предложенный нами вариант.

Pre-reading tasks.

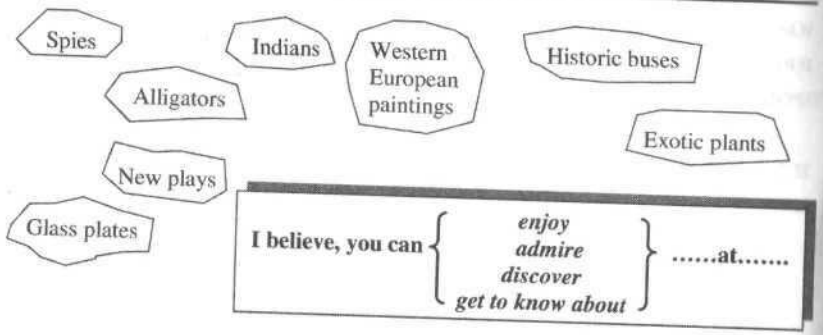
1. Have a look at some tourists' attractions in the USA and in Great Britain. Guess what they are famous for.



2. Read the advertisements *(см. в конце урока)*. Put «G.B.» if you think this place is in Great Britain and «Am.» if you believe it is in the USA.

After – reading tasks.

3. Look through the following key words. Guess what place of interest each of them describes.



4. Sometimes there are misprints(опечатки) in tourists guides. Find and correct them in some of the following sentences.

1) National Aquarium has over 1200 fish from all over the world.

2) Royal National Theatre is situated near the river Severn.

3) At the museum of the Cherokee Indians you can explore the history of all the Indians.

4) In «Glass Objects d'Art Mirrors» there are glass statues from all over the world.

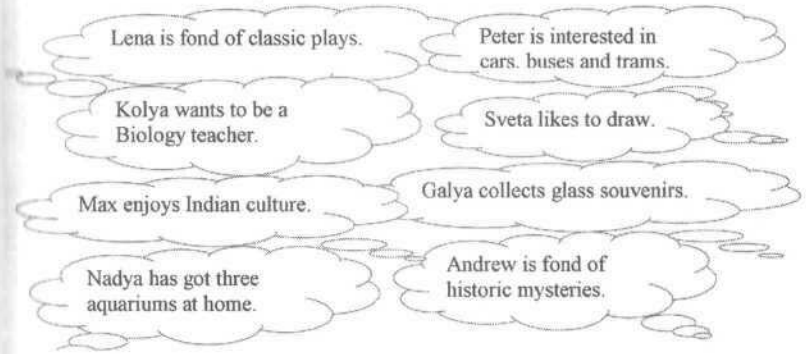
5) In the International Spy Museum you can discover the imaginary stories of spies.

6) The National Gallery houses collection of American painting.

7) In London Transport Museum you can explore old British transport roads (ways).

8) You can visit Royal Botanic gardens Kew only in summer.

5. Pupils of a Russian school are looking through these advertisements. Guess where each of them wants to go. Prove your words.



6. a) Imagine, you are in Great Britain.
Where would (could) you go if ...
* it's Sunday 1 p.m.
* it's Friday 10 a.m.
* it's Saturday 9 p.m.

b) Imagine, you are in the USA.
Where could you go if ...
* it's Saturday 9 a.m.
* it's March, 9 a.m.
* it's May, 10 f.v.

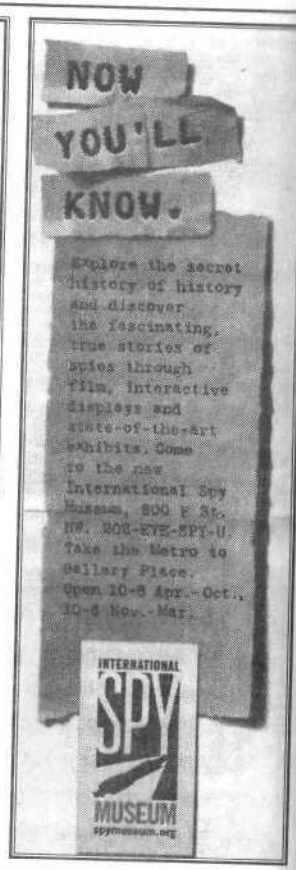
7. Which places would you visit if you travel with ...
* your classmate/best friend
* your parents
* your grandparents
* your neighbour

Explain your choice.

8. Underline the words which are repeated in the tourist guides. Make an advertisement for foreign tourists of any place in your town/this country.

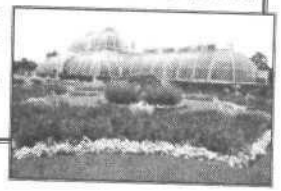
Britain's jewel in the theatrical crown is a lively and welcoming theatre center open 10am-11pm, Monday to Saturday. Catch a top production in one of the three theatres - great classics the best in new plays, musicals, shows for young people and much more. Plus there's behind - the scenes magic on theatre tours, a bookshop with souvenirs, places to eat and drink and, riverside terraces with some of the best views of the Thames.

Royal National THEATRE



ROYAL BOTANIC GARDENS KEW

Tens of thousands of exotic plants from around the world in 300 acres of gardens. At any time of the year Kew has many special attractions. For under J 5.00 even in winter you can enjoy 4 acres of tropical havens under glass.

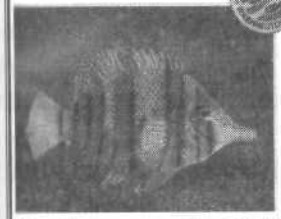


The National Gallery

The National Gallery houses the National Collection of Western European painting - more than 2,000 pictures from the 13th century to the early 20th century.

Monday to Saturday 10am-6pm, Wednesdays until 8pm, Sunday 12noon-6pm

Come Sea Us!



We have over 1200 Creatures from all over the world.

You'll see rare Sea Turtles, American Alligator and Tropical Clownfish.

National Aquarium and Gift Shop
U.S. Pept. of Commerce Bldg. 14th Street Washington P.C.

Glass Objets d'Art Mirrors

Glass, the ethereous matter which has fascinated mankind from pre-history, sensuously expressed by the mind and the hands of the artist Ludwig.

Ludwig

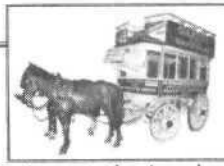
SCULPTOR • ARTIST • DESIGNER

Gallery Hours
Mon-Fri 9-5
Sat 9-1

3026 North Cicero Avenue
Chicago, Illinois 60641
312-286-8484

Shipping Worldwide

London Transport Museum



Journey through time at the London Transport Museum in the Heart of Covent Garden. You'll discover a colourful story of travel, people and the growth of London itself.

- explore Historic buses, trams and trains;
- experience the past with our actors.

Museum shop and cafe open daily 10am - 6 pm. (Fridays 11am - 6 pm)

MUSEUM OF THE CHEROKEE INDIAN

Discover for yourself! At the museum of the Cherokee Indian you can explore the exciting history of the Cherokee People. You'll see the story of the Cherokee through the magic of electronics, audiovisual displays and priceless artifacts, some more than 10,000 years old. The Museum is exciting, entertaining and educational for the young and old.

Open Daily - U.S. 441 at Drama Road, 704-497-3481

§ 8. Уроки на начальной ступени (2-4 классы)

Уроки этого периода специфичны. Их специфика вытекает и из возрастных особенностей учащихся, и из задач, стоящих перед этим периодом, и из его содержания, и из того психолого-педагогического факта, что этот период начинает учение. От того, какую основу заложит начало учения, зависит очень многое в дальнейшем.

Известно, что уровень усвоения материала зависит от степени самостоятельности учащегося. Нужно организовать учение так, чтобы подросток **добывал** знания, а не получал их для запоминания в готовом виде, чтобы он овладевал навыками и развивал умения в результате своего труда. Различные увеселения (песни, игры), если они не имеют прямого отношения к познанию, – лишь развлекательность. Интересной должна быть сама деятельность по овладению умением общаться, а не сопутствующие мероприятия, ибо учебная деятельность – труд, требующий многих и многих усилий, умственных и физических.

Для того, чтобы воспитать трудовое отношение к учебе, следует избегать «разжёвывания» заданий и установок, не бояться перегрузить учеников в интеллектуальном плане, не снимать трудности, а помогать их преодолевать.

Все ученики приходят в школу с разным, чаще всего недостаточно развитым уровнем способностей к овладению речевой деятельностью. Если ученик не может удержать в памяти, скажем, более двух слов, не умеет имитировать, плохо различает звуки, если у него не развита зрительная память, языковая догадка, способность к языковой абстракции и т.п., то чрезвычайно затруднена вся учебная деятельность. Учителя хорошо знают это. Конечно, в процессе учения способности учеников развиваются. Но здесь не должно быть стихийности, способности учащихся надо **специально развивать** и заниматься этим целенаправленно, **начиная с первых уроков**.

Заготовьте десять словосочетаний из двух слов и попросите ваших учеников повторять за вами каждое словосочетание на слух с одного раза. Это займёт не более полминуты в конце урока, когда вся другая работа уже сделана, и не нарушит логики урока. В следующий раз подготовьте словосочетания из трёх слов, потом из четырёх и т.д. Через два месяца ученики будут свободно имитировать большие речевые единицы. Это значит, что развились и слуховая память, и способность имитировать. И вы сразу заметите, насколько улучшится качество речи учеников. Кстати, всё это можно делать не как формальную имитацию, а речевым способом.

Главное – это **система** работы по развитию всех способностей, продуманная и осуществляемая не спорадически, а планомерно и регулярно.

Очень важен во всей системе самый первый урок. Первый урок. Каков он?

Читали ли вы, уважаемый коллега, книгу Ш.А. Амонашвили «Здравствуйте, дети!»?[1]. Вы, конечно, помните, что первый урок для этого прекрасного педагога начинается задолго до того дня, когда прозвенит звонок. Но и ученики ждут этого урока, ведь каждый из них получил поздравительное письмо, полное заботы, теплоты и уважения. А заканчивается оно так: «Я буду ждать тебя в классе, буду рад познакомиться с тобой!» И подпись – Учитель.

Вот бы так подготовиться и встретить учеников, пришедших на свой первый урок иностранного языка! Ведь они сто́ят того: более 97% учеников приходят в школу с интересом к иностранному языку и с желанием учить его. У всех мотивы разные, но желание одно – знать! И не надо их уговаривать учить, нужно просто не обмануть их надежд. А для начала раскройте перед ними перспективы.

– Здравствуйте, дети! – говорите вы. – Я рада, что вы выбрали именно ... язык. Это – прекрасный язык! Послушайте, как он звучит ...

[1] Амонашвили Ш.А. Здравствуйте дети! - М., 1983.

И прочтите детям (наизусть!) несколько стихотворений – вдохновенно, выразительно, увлеченно. То, что ученики ничего не понимают, в данный момент не имеет значения. Если вы будете искренни, они будут слушать не шелохнувшись.

– Красиво? Да! Ведь это ...

Прокомментируйте известное имя каким-либо интересным фактом и продолжите беседу. Вот вкратце её примерное содержание.

Сегодня вы приступили к изучению нового предмета, интересного и очень важного. Я уверен, что вы и ваши одноклассники с нетерпением ждали первого урока по этому предмету. «Иностранный язык» – действительно необычный и удивительный предмет, ведь на его уроках вы не будете решать задачи, рисовать или объяснять явления природы. Вы будете... учиться общаться на (английском)[1] языке. Вы научитесь понимать (английскую) речь, научитесь читать книги и газеты на иностранном языке, писать письма зарубежному другу. На уроках и после уроков вы познакомитесь с обычаями и традициями (Англии), с играми, в которые играют (английские) школьники; вы будете разучивать интересные стихи и песни, а если захотите, то сможете принять участие в работе драматического кружка. А прибавьте к этому вечера, викторины, конкурсы, соревнования, олимпиады! Видите, как много увлекательного ждёт вас впереди! Правда, для этого придётся хорошо потрудиться. Но ведь вы готовы к этому!

Вы не одиноки. Миллионы людей в нашей стране и за рубежом изучают иностранные языки в школах, колледжах, институтах и университетах. Всего (120) миллионов человек ежегодно изучают (английский) язык. Посмотрите на карту мира – (Великобритания, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия) – англий-

[1] Здесь и далее в скобках стоят те слова, которые могут быть заменены, если вы ведёте речь о другом иностранном языке.

ский язык является здесь государственным языком, т.е. на нём говорит большинство населения. Вам, наверное, было бы интересно узнать, а сколько всего человек говорит на (английском) языке. Скажу сразу, что подсчитать это довольно трудно, однако это было сделано, и цифра оказалась внушительная – более 380 миллионов!

Это очень много. Поэтому, наверное, и было присвоено (английскому) языку звание международного. Что же это такое – международный язык? Это такой язык, которым пользуются люди целого ряда стран: ведут на нём переговоры, осуществляют торговлю, обмениваются достижениями науки и техники.

Вы, вероятно, слышали о людях, которые знают несколько иностранных языков – 5, 20 и даже более 50! Таких людей называют полиглотами (от слов «поли» – много, «глотта» – язык). Зачем же нужно знать столько языков?

Одни учат их потому, что не могут обойтись без этого в работе, другие – потому, что им нравится узнавать иностранные слова, третьи – потому, что хотят понимать смысл песен, которые они слушают каждый день по радиоприёмнику и магнитофону. Есть люди, которые увлекаются изучением (английского) языка потому, что их привлекает возможность как можно больше узнать о жизни за рубежом: какие существуют в (Англии) традиции, как живут люди, как они между собой разговаривают, одеваются, что читают, как проводят свободное время и т.д. Это действительно интересно узнать, так как у каждого народа есть не только свои традиции и обычаи, но и свои жесты, свои привычки, своя манера одеваться.

Очень важно, чтобы люди понимали друг друга, знали, о чём говорят или пишут их друзья.

Но ведь есть же переводчики, скажете вы. Да, вы правы! А теперь давайте посчитаем. В нашей стране миллионы специалистов. Все они работают в десятках отраслей. Где же взять столько переводчиков? Вот и было решено ввести иностранный язык в программу школы,

многих колледжей и институтов, ведь вы и ваши старшие братья и сестры – это тоже будущие специалисты.

К сожалению, бывает и такое, что люди не задумываются над тем, что иностранный язык им пригодится. И вдруг – туристическая поездка, экзамен, книга с интересной обложкой и непонятными буквами на чужом языке, афиша, которую очень бы хотелось понять, карикатура в газете, встреча с иностранцем во время службы за границей, приезд иностранной делегации на завод, фабрику, трудный текст, без которого не ясно, как работает импортный станок. Да мало ли какие неожиданности встречаются человеку в жизни! И как обидно, когда не можешь понять, прочитать, ответить.

Я буду очень рад(а), если вы не сделаете такой ошибки. Дерзайте, и у вас будет всё получаться! Только нельзя откладывать. Научиться иностранному языку не просто. Для этого нужно много и добросовестно трудиться. Ваш возраст – самый хороший для того, чтобы начинать изучение этого предмета. Ученые доказали, что чем раньше человек начинает изучать иностранный язык, тем лучше у него это получается, ведь чем он младше, тем лучше у него память, а органы речи намного подвижнее.

Не теряйте времени. Ведь и в вашей жизни наступит такой день, когда вам придётся обратиться к вашим знаниям по (английском) языку. И как хорошо, если вы будете готовы к этому. И какую бы цель каждый из вас ни ставил, он обязательно её достигнет. Но при одном условии: помните, что иностранному языку нельзя научить, ему можно только научиться. Поэтому не ждите, пока кто-то вас научит, учитесь сами. Я буду только помогать вам.

Итак – за дело!

Давайте попробуем! Сначала мы научимся приветствовать друг друга при встрече. (*Показывается картинка встречи двух школьников.*) Что обычно говорят, встретив знакомого? ... Правильно. По-(английски) это звучит так ... Вот один мальчик, назовём его ..., говорит

... На что другой, назовём его ..., отвечает тоже ... Послушайте ещё раз ... А теперь представьте: я прихожу в школу, иду по коридору, а вы все идёте мне навстречу и здороваетесь.

Учитель идёт по рядам, ученики встают, здороваются; учитель показывает правильное произношение приветствия («Вслушайтесь, как произношу я»).

Если мы с вами знакомы, что говорится обычно дальше? Правильно: «Как дела?» – «Спасибо, хорошо».

Разыгрывается этот контакт, а затем весь диалог:

– Здравствуй!

– Здравствуй!

– Как дела?

– Спасибо, хорошо.

– Вот видите, вы уже умеете начать беседу, а ведь вообще беседовать, общаться – это целое искусство. Вот познакомьтесь с его правилами.

Ученикам даётся памятка.

Я ГОВОРЮ, Я СЛУШАЮ

Для того чтобы научиться общаться на иностранном языке, надо не только уметь говорить, но и уметь слушать. Хороший собеседник всегда поступает так:

Когда **говорит сам**, то старается это делать так, чтобы собеседнику его речь была полностью понятна, а для этого:

– следит за своей речью, за её грамматической правильностью, четкостью произнесения каждого слова, выразительностью интонации каждой фразы;

– следит за своим поведением, чтобы лишним жестом, выражением лица или позой не обидеть собеседника;

– выбирает верный тон беседы: спокойный, деловой, уверенный, доброжелательный.

Когда **слушает кого-то**, то старается понять всё, что ему говорят, а для этого:

– смотрит на собеседника, выражая своим взглядом, выражением лица, позой настоящую заинтересованность в том, что ему говорят;

продолжение

– реагирует на речь собеседника выражением лица, недоумевая, соглашаясь, удивляясь. Помнит, что излишняя мимика, «гримасы» могут оттолкнуть, обидеть собеседника;

– всегда помнит и о «волшебной силе» улыбки, которая не только расположит собеседника к общению, но сделает и его самого привлекательным.

Поступай всегда так, и это поможет тебе в беседе с учителем или товарищем на уроке иностранного языка. Но не только здесь! Любому человеку будет приятно с тобой общаться и на родном языке, если он увидит в тебе **хорошего собеседника**!

– А читать вы не хотите научиться? Хотите? Хорошо. Прямо сразу и начнём.

На доске прикрепляется подпись (или учитель пишет её сам) на иностранном языке: Gagarin.

– Прочтите, что здесь написано! ... Не можете? А вот сейчас вы это легко сделаете.

Над подписью прикрепляется портрет Гагарина.

– Здесь написана фамилия этого человека.

Класс, конечно, произносит «Гагарин».

– Давайте узнаем, из каких букв состоит это слово. Смотрите, я подпишу под ним по-русски, вот так:

G a g a r i n

Г а г а р и н

– А теперь пользуясь этим как ключом, прочтите, как зовут этих трёх девочек:

Ira Anna Inga

– Вот видите, прошёл только один урок, а вы уже умеете поздороваться по-... и прочесть слова из пяти разных букв. Молодцы!

Одна из главных забот. Конечно, это произношение учащихся. Правда, многие говорят, что допускается аппроксимированное («приблизительное») произношение. Но каковы пределы этой приблизительности? Безусловно, иностранец поймёт нашего выпускника, даже если он будет очень искажать звуки. Но не теряем ли мы вместе с аутентичным произношением умение **понимать** иноязычную речь? Не учительскую, к сожалению, часто также аппроксимированную до неузнаваемости, а настоящую, аутентичную? Ведь человек, который произносит искажённо, правильную речь не поймёт. А что это за общение, если тебя понимают, а ты собеседника – нет?

Эти соображения приводят к следующим выводам:

1) аппроксимированность должна иметь определённые пределы, не мешающие общению;

2) аппроксимированность касается только произношения ученика, но ни в коем случае не учителя.

Но можно ли добиться необходимого уровня произношения? Реально ли это в современных условиях? Да, реально, если у самого учителя образцовое произношение, если он владеет методикой овладения произносительной стороне речи и если он постоянно уделяет этому внимание.

Первое и третье «если» зависит от самого учителя; что касается второго, то об этом следует поговорить подробнее, поскольку именно в начальный период (и на всей начальной ступени) закладываются основы (формируются навыки) произношения.

Что понимается под «произносительными навыками»? Это:

1) правильное произнесение звуков и звукосочетаний в речевом потоке;

2) правильное ударение в словах;

3) правильное логическое ударение во фразе;

4) правильная (смысловая) паузация, т.е. синтагматичность речи;

5) правильное интонирование.

Именно это всё и следует включать в задачи урока.

Прежде всего необходимо правильно познакомить учащихся с новым звуком.

– Ребята, – говорит учитель, – послушайте, но не повторяйте за мной: Guten Tag!.. Tag!.. /t/ /t/ /t/ ... Tag ... Guten Tag! (Good afternoon!.. afternoon!.. /t/ /t/ /t/ ... afternoon ... Good afternoon!)

Прежде чем начать имитировать, надо наслушаться, «схватить» звуковой образ, поэтому следите за тем, чтобы ученики молчали.

– А теперь произнесите русское [т]. Где кончик языка? На зубах. А чтобы произнести немецкое (английское) [t], кончик языка должен быть на альвеолах, выше зубов. Произнесите все со мной, но тихо, шёпотом, а я громко.

В этом случае класс хорошо слышит вас, и ученики «почувствуют» место артикуляции звука.

– Теперь давайте поздороваемся: Guten Tag! (Good afternoon!)

– Guten Tag! (Good afternoon!)

Сначала обратитесь к хорошим ученикам, затем к двум-трём послабее и только затем вступает хор. Но не наоборот! Ведь нужно удостовериться, правильный ли звук затверживается хором.

Кроме того, не стойте у своего стола. Запишите упражнение на магнитофон, а сами свободно общайтесь: вблизи учащимся легче воспринимать исправления и слышать образец. Магнитофон избавит вас от обязанности и давать образец, и контролировать имитацию.

Наконец, используйте новый звук в других словах.

– Представьте, что вы пришли в кафе и хотите заказать чашку чая. Знаете, как это делается? – Eine Tasse Tee bitte!

А официант отвечает – Bitte!

Англ.: – Two cups of tea, please.

– Twenty pence please.

– Thank you!

Ученики разыгрывают роли клиента и официанта.

Итак – пять ступенек:

а) многократное восприятие звука: во фразе, затем в слове, затем изолированно и в обратном порядке;

б) необходимые пояснения;

в) имитация шёпотом по образцу;

г) громкая имитация;

д) самостоятельное воспроизведение звука в слове и фразе.

Необходимо уметь предупредить ошибку. Скажем, предстоит усвоение немецкого звука [ç]. Учитель знает, что ошибки в данном случае бывают в основном двух видов: либо **хь**, либо **шь**. Поэтому после прослушивания звука нарисуйте па доске:

[шь] – [ç] – [хь]

и произнесите одно и то же слово трояко, но в процессе произнесения крайних вариантов перечеркните их. Тем самым вы покажете, что они неверны.

Однако и такая профилактика не всегда оказывается действенной. Тогда надо определить истоки ошибок. Допустим, ученик произносит вместо английского. [ou] русское **оу**. В чём причина? Несомненно в том, что округляются губы и опускается нижняя челюсть: полость рта расширяется, и возникает **оу**. Вот и объясните это ученику.

Если вы решили развить фонематический слух ваших учеников (а это решение благородно, так как успех в становлении произносительного навыка зависит, главным образом, от развития фонематического слуха), то предложите им такие упражнения:

а) узнать в ряду правильно произнесённых слов одно неправильное и поднять руку;

б) назвать звук, соответствующий букве (что способствует и становлению техники чтения);

в) назвать слова с каким-то звуком;

г) заучить строфу (строчку) из стихотворения, содержащую новый звук и т.п.

Желательно выполнять такие упражнения в игровой, соревновательной форме.

Однажды на уроке ученики повторяли хором за учителем фразы, «разрубленные» на куски:

– Сегодня |хорошая| погода.

– Дети |играют| во дворе. И т.п.

А потом в диалогах ученики произносили:

– **Какая** |сегодня| погода?

– Сегодня |хорошая| погода.

– Где |играют| дети?

– Они |играют| во дворе.

Фактически это разговор глухих. Речь формальна, лишена выразительности и даже элементарного смысла. Если произнесение фраз – пустая формальность и ученики не видят за ними речевой задачи – какое же это общение?

Необходимо разъяснить и показать ученикам, как от логического ударения меняется смысл сказанного, показать, что логическое ударение падает на то слово, которое несёт информационную нагрузку. Следовательно, в ответах можно обойтись без всех остальных слов, а без этого – нельзя. Например:

– Когда ты пойдёшь к нему?

– Завтра.

Затраченное на логическое ударение время окупается сторицей в будущем за счёт темпа речи, выразительности и лучшего понимания на слух.

Большое внимание следует уделять работе над правильной интонацией. Приступая к этой работе, предложите ученикам памятку:

ПРАВИЛЬНЫЕ ЗВУКИ – ЕЩЁ НЕ ВСЁ

Главное в речи – это интонация, мелодия, с которой произносится фраза. Именно интонация и передаёт всё главное, что хочет сказать человек. Например, одно и то же слово «что» в зависимости от интонации может передавать и удивление, и возмущение, и интерес, и сожаление, и насмешку.

Интонация есть в речи на любом языке.

Интонация английской речи необычна и своеобразна.

продолжение

Так что, если хочешь научиться говорить живо и выразительно, то:

1) **вслушайся** внимательно в интонацию учительского голоса, в мелодию данного речевого образца. Слушая **молча**, не пытайся произносить сам, пока не почувствуешь, что уловил мелодию;

2) **следи** за руками учителя: они подскажут тебе, где голос надо повысить, где понизить;

3) **попытайся** поточнее передать мелодию. Если не получается, то:

– помоги себе руками, повторяя движения рук учителя;

– представь перед собой собеседника, которому ты хочешь это сказать;

– повторяй фразу до тех пор, пока не получится.

После ознакомления учащихся с памяткой покажите им, как используется та или иная интонация в общении, что от неё зависит. А усваивать её можно сначала на основе тех микротекстов, которые используются для овладения чтением. Ведь они читаются сначала вслух. Правда, тексты типа: «Это город. Он большой и красивый. В городе есть школа...» и т.п. для этой цели непригодны. Это должны быть микротексты-высказывания. Например:

– Нет, я не согласен с тобой. По-моему, этот город очень интересен. Он, правда, невелик. Но это очень старый город. Ведь здесь ... и т.п.

Какова же цель урока на ранней ступени? Прежде всего скажем, что это урок **формирования речевых навыков**, навыков, входящих во все виды речевой деятельности. Нельзя посвятить урок формированию лишь лексических или грамматических навыков. Даже формирование произносительных навыков, овладение чтением и др. не может занимать весь урок. Хотя бы потому, что ус-

тойчивость внимания в данном возрасте у учащихся недостаточна.

Но и конгломерат из не связанных друг с другом компонентов, тем более если этих компонентов много, неприемлем: такой урок не сможет увлечь учеников из-за отсутствия в нём логики.

Как же быть? Выход, по-видимому, один: комбинировать отдельные виды работы, во-первых, подбирая для каждого урока наиболее сочетаемые, и, во-вторых, находя нечто, что цементировало бы эти виды в единое целое или хотя бы связывало их. Таким «цементом» обычно служит содержание.

Если суммировать основные виды работы, то ими окажутся:

1) усвоение чтения букв иностранного языка и правил чтения;

2) овладение техникой чтения (чтение расширяющихся синтагм) вслух, шёпотом, про себя;

3) овладение умением читать (про себя);

4) усвоение написания букв иностранного языка;

5) овладение записью на слух с однократного предъявления (фраз по синтагмам и целиком);

6) усвоение произношения иноязычных звуков;

7) усвоение ударения в иноязычных словах;

8) усвоение правильного логического ударения;

9) усвоение смысловой паузации (синтагматичности речи);

10) усвоение иноязычной интонации;

11) овладение приёмами учебной деятельности (памятки);

12) развитие способностей:

а) слуховой памяти,

б) зрительной памяти,

в) фонематического слуха,

г) мыслить логически,

д) делать обобщения,

е) догадываться о значении слова и др.;

13) овладение приёмами общения (на основе ролевых игр).

Может показаться странным, что в этом перечне нет ни овладения лексическими единицами, ни овладения грамматическими формами. Разумеется, всё это имеет место и на начальной ступени. Но мы хотим подчеркнуть, что перечисленные виды работы направлены на решение **ведущих задач начальной ступени**, особенно первого года учения:

1) поддержание мотивации учащихся к овладению иноязычным общением;

2) овладение основами иноязычного произношения;

3) овладение основными приёмами осуществления учебной деятельности;

4) развитие самостоятельности в овладении иноязычной культурой;

5) развитие иноязычных способностей как одной из основ успешного дальнейшего учения;

6) овладение основами быстрого чтения;

7) овладение основами каллиграфии.

Пусть не покажутся учителю все эти задачи неким преувеличением возможностей. Дело в том, что необходимо **успеть** до 11 – 12 лет дать (а ученикам – взять) как можно больше: в 12 лет завершается так называемый сензитивный (чувствительный) период развития ребёнка, после которого его возможности, его предрасположенность к усвоению языка резко идёт на убыль.

В коммуникативном иноязычном образовании (см. гл.I) ведущими аспектами должны быть познавательный, развивающий и воспитательный (повторим: особенно во 2-м классе); учебный аспект по мере продвижения по классам будет занимать подобающее ему место.

С чего начать?

Учитель, даже не очень искушённый в теории, знает, что обычно начинают обучать ИЯ с говорения и аудирования, т.е. с устной речи. Нам представляется такой подход неразумным. Очень своевременно поговорить об этом

сейчас, когда во всех школах страны началось обучение ИЯ со 2-го класса и, почти со 100%-ной уверенностью можно сказать, что началось оно с устной речи. Сработает традиция последних 50 лет, может, привычка – как угодно... Учитель, конечно, вправе сам выбирать себе «маршрут». Но мы хотели бы показать, что есть другой путь, на наш взгляд более эффективный. Прежде чем показать урок, ответим на вопрос:

Почему нужно начинать с чтения?

Подход, при котором овладение языком начинается с овладения чтением, имеет ряд преимуществ.

1) Чтение с первых уроков позволяет сразу же реализовать познавательный аспект иноязычной культуры. Если овладение чтением с самого первого урока строится на интересных и новых для учащихся реалиях, фактах культуры страны изучаемого языка, очень скоро иностранный язык начинает восприниматься как дополнительное средство познания.

2) Для учащихся, уже умеющих читать на родном языке и на собственном опыте убедившихся, что без этого учение невозможно, овладение чтением на иностранном языке с первого урока представляется совершенно естественным.

3) Овладение чтением (даже на английском языке) – процесс более легкий, чем овладение говорением. Стоит ли искусственно создавать дополнительные трудности?

4) Учащихся, научившихся читать на иностранном языке, гораздо легче научить общению: чтение может быть использовано как средство создания содержательной **основы для диалога культур.**

К концу первого года учащиеся овладевают системой транскрипционных знаков, у них формируются навыки чтения по транскрипции и, как следствие, они умеют прочитать по транскрипции любое незнакомое слово в словаре. У учащихся развивается умение читать слова, которыми они владеют на продуктивном уровне. Они также овладевают алфавитом. У них формируются навыки

чтения согласных, имеющих устойчивые однозначные графемно-фонемные связи, навыки чтения сочетаний согласных, не образующих новый звук, согласных, имеющих разное звучание в зависимости от позиции в слове, а также некоторых сочетаний согласных, образующих новый звук (согласных диграфов): -ck, -sh, -ch, -nk, -ng, -th. У учащихся формируются навыки чтения с помощью структурного анализа. У них формируются лексические и грамматические навыки чтения, а также развивается умение догадываться о значении ЛЕ по рисункам, по аналогии с родным языком и по контексту. У учащихся происходит формирование навыков чтения вслух предложений в соответствии с основными интонационными моделями, расширяется поле восприятия, развивается умение понимать внутреннюю организацию текста и его содержание на уровне значений, развивается умение читать с целью извлечения конкретной информации и с полным пониманием, развивается скорость чтения.

Овладение чтением начинается с чтения по транскрипции и осуществляется параллельно с овладением произносительной стороной речи на основе принципа комплексности, в соответствии с которым в овладении основными видами речевой деятельности речевой материал «прокручивается» через все виды речевой деятельности, т.е. читается, слушается, проговаривается и записывается. Порядок видов деятельности может быть любым, главное, чтобы ученик совершал их. В этом случае обеспечивается всестороннее формирование речевого механизма: слушая, ученик запоминает речевой образ слова; читая, ученик видит слово и снова произносит его (про себя), без чего невозможна запись, слышит внутренним слухом и затем видит слово. Именно это гарантирует запоминание материала. Во-вторых, комплексность позволяет полнее осуществить принцип индивидуализации и заложить технологию, доступную не только сильным или средним учащимся, но и учащимся с недоста-

точно развитыми способностями. Это становится реальным благодаря возможности компенсировать недостающие способности за счёт более развитых или за счёт использования необходимых опор.

Процесс взаимосвязанного формирования произносительных навыков и чтения по транскрипции проходит в два этапа – этап формирования и этап совершенствования.

Особо важную роль играет этап формирования, который состоит из определенных стадий.

Чтобы правильно понять технологию работы, нужно иметь чёткое представление о том, что происходит на каждой стадии. Описание стадий и их последовательность представлены в таблице .

Взаимосвязанное формирование навыков чтения по транскрипции и произносительных навыков	
I Этап формирования произносительных навыков и навыков чтения по транскрипции	
Стадии формирования навыков чтения по транскрипции	**Стадии** формирования произносительных навыков
1. Восприятие – ознакомление	
а) учащиеся имеют зрительную опору при восприятии на слух звуков в личных именах. При этом в поле зрения учащихся находятся три строчки: графический образ слова (личное имя), транскрипция этого слова и это же имя на русском языке. На подсознательном уровне у учащихся начинают устанавливаться связи между зрительным (графическим) и звуковым (транскрипционным) образами слова;	а) учащиеся воспринимают на слух звуки в личных именах, которые максимально близки по своему произношению своим аналогам в русском языке, так как в них, как и во многих других именах собственных, относящихся к категории заимствованных слов, фонемы английского языка заменяются наиболее близкими к ним фонемами русского языка;

продолжение таблицы

б) у учащихся происходит зрительное восприятие транскрипционных знаков соответствующих звуков, воспринимаемых на слух.	б) учащиеся воспринимают на слух отдельные звуки.
2. Имитация	
Учащиеся видят транскрипционные знаки звуков, которые они имитируют.	Учащиеся повторяют за диктором или учителем (сначала каждый учащийся по отдельности, затем хором) отдельные звуки сначала шёпотом, потом вслух.
3. Дифференциация – осмысление	
а) учащиеся видят транскрипционные знаки английских звуков при выявлении их сходств и различий в произношении в сравнении с соответствующими русскими звуками;	а) учащиеся произносят и сравнивают произношение схожих английских и русских звуков и выясняют сходства и различия в их произношении;
б) учащиеся видят транскрипционные знаки (и транслитерацию в качестве опоры) при объяснении особенностей артикуляции английских звуков;	б) учащиеся знакомятся с особенностями артикуляции английских звуков;
в) учащиеся выполняют упражнения, направленные на дифференциацию схожих между собой транскрипционных знаков и дифференциацию транскрипционных знаков и схожих с ними английских и(ли) русских букв.	в) учащиеся выполняют упражнения, направленные на дифференциацию схожих английских и русских звуков.

продолжение таблицы

4. Изолированная репродукция
а) учащиеся озвучивают («читают») отдельные транскрипционные знаки; б) учащиеся читают знакомые слова и фразы с новыми звуками по транскрипции (учащиеся со слабо развитыми способностями могут пользоваться таблицей соответствий английских и русских звуков («Знаки и звуки»).
5. Комбинирование (переключение)
Учащиеся читают *новый* речевой материал (фразы, сверхфразовые единства). (Учащиеся со слабо развитыми способностями могут пользоваться таблицей соответствий английских букв, транскрипционных знаков и букв русского алфавита («Буквы и звуки»).
II Этап совершенствования навыков чтения по транскрипции и произносительных навыков
Учащиеся выполняют упражнения на формирование лексических и грамматических навыков с использованием транскрипции в качестве вспомогательного средства.

Как это можно делать?

Предлагаем один урок, для изложения которого использованы материалы из *Книги для учителя, Книги для учащихся (SB) и Рабочей тетради (AB)* УМК по АЯ для 2-го класса новой серии для 2-11 классов СШ, созданной В.П. Кузовлевым и соавторами. Мы специально показываем один из первых уроков (третий), поскольку начало всегда сложнее, а, следовательно, полезнее для учителя.

Lesson 3. I'm cool!

Цели урока:

познавательный аспект: знакомство с традицией проведения Парадов, посвященных Дню благодарения в США (Macy's Thanksgiving Day Parade), знакомство с популярными героями сказок (Stuart Little, Pussy Cat,

Henny Penny) и мультфильмов англоязычных стран (Mickey Mouse, Minnie Mouse);

развивающий аспект: развитие способностей к слуховой дифференциации, зрительной дифференциации, к имитации, к догадке о значении слов на основе их звукового и зрительного образов, к выявлению языковых закономерностей.

Развитие учебных умений: умение пользоваться словарём;

воспитательный аспект: воспитание интереса и положительного отношения к культуре англоязычных стран на примере знакомства с обычаями и традициями празднования Дня благодарения в США;

учебный аспект: формирование произносительных навыков, навыков чтения по транскрипции, навыков аудирования и лексических навыков.

Сопутствующая задача: формирование навыков каллиграфии (написание букв Qq, Ss, Uu, Xx,).

Языковой материал:

фонетический: [t], [p], [s], [j], [U:], [ʊ], [aU], [ə], [æ];

лексический: a cat, a hen, a mouse, a cuckoo, mice, little, cute, cool, nice, too;

грамматический: неопределенный артикль «а» (перед нарицательными существительными), отсутствие неопределённого артикля (перед именами собственными).

Речевая функция: identifying (I'm a mouse.).

Оснащение урока: аудиозапись, карточки с транскрипционными знаками.

Сценарий урока:

I. Greeting. Warming up activities.

II. Going over homework.

AB ex. 2, Lesson 2

Teacher: (Let's read the names) *Давайте прочитаем имена тех героев сказки о Винни Пухе, которые нравятся вам больше всего.*

Children: *(имена героев сказки произносят по-русски с английским акцентом)*
I like Винни. *I like Пятачок.* *I like Тигра.*

III. Macy's Thanksgiving Day Parade.

SB ex. 1. 1) ***(Формирование произносительных навыков и навыков чтения по транскрипции).***

T: Вы уже немного знаете о Параде, который проводится в Нью-Йорке в честь Дня благодарения. Вы хотите познакомиться с участниками Парада? Некоторых из участников вы сможете увидеть на страницах учебника. *(Open your books)* Откройте свои Учебники, посмотрите на этих весёлых персонажей и скажите, как их зовут по-русски.

Mickey Mouse
[ˌmɪkɪ ˈmaʊs]
Микки Маус

Stuart Little
[ˌstjuːət ˈlɪtl]
Стюарт Литл

Pussy Cat
[ˌpʊsɪ ˈkæt]
Пусси Кэт

Henny Penny
[ˌhenɪ ˈpenɪ]
Хенни Пенни

Ch: Микки Маус, Стюарт Литл, Пусси Кэт, Хенни Пенни.

T: ***(Now listen to their names in English).*** Теперь послушайте, как звучат их имена по-английски.

Ch: *(слушают аудиозапись, обращают внимание на транскрипцию и имена на русском языке)* **(Стадия восприятия)**

T: ***(Let's pronounce the names of the characters correctly).*** Давайте произнесём правильно по-английски имена этих героев. **(Стадия имитации).**

Ch: Mickey Mouse, Stuart Little, Pussy Cat, Henny Penny.

SB ex. 1. 2)

T: Кто из этих веселых персонажей участвовал в Параде? ***(What do you think?)*** Как вы думаете?

Ch: *(отвечают на вопросы на русском языке)*

T: Правы те из вас, кто сказали, что в Параде участвовал только Микки Маус. ***(What do you know about these characters?)*** Что вы знаете об этих героях?

Ch: *(возможные ответы) Если учащиеся знают мало об этих героях или совсем ничего не знают, вы рассказываете им о них или даете ученикам задание найти соответствующую информацию в лингвострановедческом словаре.*

IV. Let's play «Follow the leader».

SB ex. 2

T: Ребята, не все из вас смогли правильно произнести имена этих героев по-английски. Игра «Follow the leader», поможет вам научиться правильно произносить имена этих и других героев. Итак, давайте поиграем, я буду лидером, а вы слушайте меня внимательно и выполняйте все мои указания.

Посмотрите внимательно на таблицу «Знаки и звуки».

(Listen) *Послушайте,* как правильно по-английски произносятся звуки, встречающиеся в именах героев, с которыми мы познакомились. **(Стадия восприятия** на слух отдельных звуков вслед за диктором или за учителем.

Знаки и Звуки						
[t]	[p]	[s]	[j]	[U:]	[ʊ]	[aU]
[т]	[п]	[с]	[й]	[у]	[у]	[ау]
[ə] ~ э как в слове этаж				[æ] ~ э как в слове это		

(Now repeat after me). Теперь повторяйте за мной сначала каждый по отдельности, затем хором звуки, транскрипционные знаки которых я вам показываю **(Стадия имитации).**

T-Ch: [t], [p], [s], [j], [U:], [ʊ], [aU], [ə], [æ]

T: Вернемся к нашей таблице и посмотрим, на какие звуки в русском языке похожи эти английские звуки **(Стадия осмысления (слуховая дифференциация)).**

Звук [t] похож на звук /т/, но, когда вы его произно-

сите, поставьте кончик языка на альвеолы (бугорки за верхними зубами), а также произносите его с небольшим придыханием [t-t-t]. Английский звук [p] в отличие от русского /п/, тоже произносится с придыханием [p-p-p].

А при произнесении звука [s] кончик языка тоже должен находится на альвеолах, а не у зубов, как при произнесении русского /с/.

Английский согласный звук [j], похож на русский /й/ в слове «йод», «майка».

В отличие от русского звука /у/ при произнесении английского краткого [U] губы вперед не выдвигаются [U-U-U].

В дифтонге (сочетании звуков) [aU] ударным является первый звук, второй произносится слабо.

(Now let's check) А теперь давайте проверим, хорошо ли вы запомнили новые английские звуки **(Стадия изолированной репродукции)**. Разложите перед собой транскрипционные знаки, которые вы принесли к этому уроку. Я буду называть звук, а вы будете показывать соответствующий транскрипционный знак. А теперь наоборот. Я буду показывать транскрипционный знак, а вы будете произносить соответствующий звук.

V. Let's play «Foley artist».

1. SB ex. 3. (AB ex. 1) (Стадия комбинирования).

T: Вы научились произносить многие английские звуки. ***(Let's play the game "Foley Artist")***. Давайте поиграем в игру «Фоули артист».

В Диснейленде есть студия "Foley artist", на которой озвучивают мультфильмы. Там записывают не только голоса героев мультфильмов, но и звуки окружающего мира. Представьте себе, что вы артисты студии "Foley Artist". Как бы вы озвучили голоса этих персонажей и звуки окружающего мира?

Peck-peck, peck-peck
[ˌpek 'pek | ˌpek 'pek]

S-s-s-s!
[s s s s]

Pit - a -pat, pit - a - pat.
[ˌpɪt ə 'pæt | ˌpɪt ə 'pæt]

Toot! Toot!
'tu:t | 'tu:t]

Mew – mew.
[ˌmju: 'mju:]

Cuck–coo, cuck–coo.
[ˌkuk 'ku | ˌkuk 'ku:]

Ch: *(читают)*

T: ***(And now listen)*** А теперь послушайте, как артисты студии «Foley Artist» передают звуки, которые издают животные и предметы, изображенные на картинках. Найдите тех, кто издаёт эти звуки, и соедините линией картинку и звукоподражание.

2. Let's play "Screen test".

T: ***(Now let's play "Screen test")***. А теперь давайте поиграем в игру «Кинопроба» ***(Let's count and divide into two teams)***. Давайте посчитаемся и разделимся на 2 команды:

One, two, three,
You and me,
Nick and Mike,
Helen and Ann,
You and me,
One, two, three!

Ch: *(делятся на две команды с помощью считалки)*

T: Представители 1-й команды будут подражать звукам животных и предметов на русском языке, а другая команда будет переводить их на английский язык. Делать это вы будете по очереди, например:

1 команда	2 команда
Pupil 1: C-c-c!	Pupil 1: S-s-s!
Pupil 2: Мяу! Мяу!	Pupil 2: Mew-mew!

За каждое правильное звукоподражание команда получит очко. Победит та команда, которая наберёт наибольшее количество очков.

SB ex. 4. (AB ex. 2) «Учитесь слушать и слышать».

T: Научиться различать английские звуки очень важно, особенно если пары слов отличаются только одним звуком. ***(Look at the pictures in your Activity Books)***. Рассмотрите картинки в ваших Рабочих тетрадях. ***(Listen)***. Послушайте и найдите пары слов, которые отличаются только одним звуком.

cat
[kæt]

moon
[mu:n]

house
[haʊs]

cook
[kuk]

hook
[hʊk]

mouse
[maʊs]

moose
[mu:s]

hat
[hæt]

Ch: cat – hat, house – mouse, hook – cook, moon – moose

T: Эти пары слов отличаются от других одним согласным звуком и значение у этих слов разное. Какими звуками они отличаются? Какие звуки в каждой паре слов одинаковые? Обведите эти звуки кружочками и назовите их правильно по-английски.

VI. Action time.

T: Ребята, вы, наверное, устали. Давайте отдохнем и сделаем зарядку. Смотрите, что буду делать я и повторяйте за мной движения:

Текст зарядки звучит 2 раза. Первый раз его воспроизводит учитель, сопровождая жестами. Второй раз звучит фонограмма, учитель и ученики сопровождают текст жестами. Впоследствии зарядку могут проводить сами ученики по очереди.

Stand up!	Hands to the sides!
Hands up!	Bend left!
Hands down!	Bend right!
Sit down!	Stand still!
Hands on your hips!	All right!

VII. Hi! I'm Mickey Mouse.

SB ex. 5 (Формирование грамматических навыков.)

T: Микки Маус – один из самых популярных героев мультфильмов в Америке. Он неоднократно принимал участие в Параде. ***Look at Mickey Mouse***. С Микки Маусом хотят познакомиться герои разных сказок. Как они говорят о том, кто они и как их зовут?

Hi, I'm _____
I'm a cat.
[aɪm ə 'kæt]

Я - кошка.

Hi, I'm _____.
I'm **a hen.**
[aɪm ə 'hen]

курочка

Артикль «а» – это слово, которое ставится перед существительным в единственном числе.

Hi, I'm _____
I'm **a mouse, too.**
[aɪm ə 'maʊs | 'tu:]

мышь тоже

I'm Mickey.
I'm a mouse.

Ch: Hi, I'm Pussy Cat. I'm a cat.
Hi, I'm Henny Penny. I'm a hen.
Hi, I'm Stuart Little. I'm a mouse, too.

Учащиеся находят имена этих героев в упр. 1 и зачитывают по транскрипции их полные высказывания. Затем слушают запись и проверяют, правильно ли они это сделали. Поощряйте учащихся в случае правильного выполнения задания.

T: ***(Very well. Thank you! Great! That's great! Fine! Well done!)*** Очень хорошо! Спасибо! Ребята, обратите внимание на рамочки справа, которые помогут вам разобраться в том, как правильно по-английски назвать свое имя и сказать, кто ты.

– I'm (am) Mickey. I'm a mouse.

Особое внимание обратите на короткое слово "a", состоящее из одной буквы. Оно стоит перед словом "mouse". В русском языке такого слова нет, а в английском оно есть и называется неопределённый артикль. Этот артикль ставится перед существительными (словами, отвечающими на вопросы «кто?» или «что?») в единственном числе, если они упоминаются впервые. Перед именами собственными неопределённые артикли никогда не ставятся.

Чтобы закрепить усвоенное, можете попросить учащихся представиться: Hi, I'm Sveta. I am a pupil.

VIII. I'm cute!

SB ex. 6

T: Не только Микки Маус, но и Пусси Кэт и Стюарт Литл хотят участвовать в Параде. Что они могли бы сказать о себе, чтобы их выбрали участниками Парада? ***(What do you think?)*** Как вы думаете?***(Read and choose)*** Прочитайте и выберите нужные предложения из упр. 6. **(Listen and *check*).**

I'm a mouse.
[aɪm ə 'maʊs]

I like **mice**.
[aɪ laɪk maɪs] *мыши*

I'm **little**.
[aɪm'lɪtl] *маленький*

I'm nice.
[aɪm 'naɪs] *Я хороший*

I'm **cute**!
[aɪm'kju:t] *привлекательный*

I'm **cool**!
[aɪm'ku:l] *бесподобный*

I'm **a** mouse.
I'm cute.

Послушайте и проверьте, правильно ли вы догадались.

Ch: I'm nice. I'm cute! I'm cool!

T: Что в этот раз подсказывает вам рамочка справа? ***What do you think?***

Ch: *(отвечают на вопрос)*

Желательно, чтобы учащиеся пришли к выводу самостоятельно. Если им это не удаётся, объясните, что слова nice, little, cute, cool – прилагательные, а перед прилагательными артикль "a" ставить не нужно, если после них нет существительного.

T: А что бы вы могли рассказать о себе, какие вы?

Ch: I'm nice! I'm cool! I'm cute!

T: That's great!

IX. What's the title of the lesson? Why?

X. Setting homework.

SB ex. 7 (AB ex. 3) Let's play «Foley artist».

T: Поиграйте дома в игру «Фоули артист». Помогите героям, желающим попасть в сказочный теремок, представиться. Найдите рисунок героя, соедините линией рисунок, звукоподражание и то, что бы этот герой мог сказать о себе, и прочитайте вслух по транскрипции, затем послушайте и проверьте себя.

Cuck – coo! [ˌkuk 'ku:]	I'm a cuckoo. I'm cool. [aɪm ə 'kuku: | aɪm 'ku:l]
Mew-mew [ˌmju: 'mju:]	I'm a hen. I'm cute. [aɪm ə 'hen | aɪm 'kju:t]
Peck - peck. [ˌpek 'pek]	I'm a cat. I'm cute. [aɪm ə 'kæt | aɪm 'kju:t]

SB ex. 8 «Учитесь писать правильно».

T: Напишите дома буквы Qq, Ss, Uu, Xx, названия которых вы уже можете прочитать с помощью транскрипции. Найдите эти буквы в приложении ***«Пиши красиво»***, прочитайте и отметьте их.

SB ex. 9 (AB ex. 4) I like Mickey Mouse.

T: Герои сказок, которые хотят участвовать в Параде, пишут заявки на участие. Чтобы письмо дошло до адресата, оно должно быть чётко и ясно написано и подписано. Помогите героям отправить письма-заявки. Выберите одно из писем (кто-то, может быть, захочет написать оба письма), обведите слова, отгадайте и подпишите имя автора письма-заявки. Таким образом, вы поможете героям сказок попасть на Парад.

Tinnie Mouse

Hi!
I like Mickey.
I lice mice.
I'm a mouse, too.
I'm nice.

Henny Penny

Hi!
I like milk.
I'm a cat.
I'm cute.

Pussy Cat

XI. Summing up. Saying goodbye.

Игра – дело серьёзное

Это заглавие – не стилистический приём: игра – действительно дело, и дело серьёзное. Если игры используются только как средство увеселения, развлечения, разрядки, отдыха, то польза от них минимальна. Такие функции у игры есть, но они не ведущие, не главные. К сожалению, об этом иногда забывают, и тогда на уроке мы вдруг слышим: «А теперь, дети, мы с вами поиграем». Появляется мяч, который начинает летать от одного ученика к другому, а они по очереди должны успеть произносить слова.

Какое отношение к делу имеет мяч? Как он связан с задачей – усвоить слова? А никак. Думается, что подобным физкультурно-языковым играм на уроке не место. «Важно осознавать, – пишет М. Н. Скаткин, – решению каких дидактических задач должна способствовать данная игра, на развитие каких психических функций она рассчитана»[1].

Игра – это лишь оболочка, форма, содержанием и назначением её должно быть учение, в нашем случае – овладение видами речевой деятельности как средствами общения.

То, что игра – это серьёзно, утверждают её теоретики. Крупнейший знаток проблемы Д.Б. Эльконин наделяет игру четырьмя важнейшими для человека функциями: средство развития мотивационно-потребностной сферы, средство познания, средство развития умственных действий и средство развития произвольного поведения[1].

[1] Скаткин М.Н. Школа и всесторонне развитие детей. – М., 1980. – с. 97.

Именно поэтому мы выделили разговор об игре в отдельный раздел параграфа.

Главным элементом игры является игровая роль, не столь важно какая; важно, чтобы она помогала воспроизводить разнообразные человеческие отношения, существующие в жизни. Только если вычленить и положить в основу игры отношения между людьми, она станет содержательной и полезной. Что касается развивающего значения игры, то оно заложено в самой её природе, ибо игра – это всегда эмоции, а там, где эмоции, там активность, там внимание и воображение, там работает мышление.

Таким образом, игра – это:

1) деятельность (в нашем случае – речевая),
2) мотивированность, отсутствие принуждения,
3) индивидуализированная деятельность, глубоко личная,
4) учение и воспитание в коллективе и через коллектив,
5) развитие психических функций и способностей,
6) «учение с увлечением» (говоря словами С.Л. Соловейчика).

Подобная характеристика игры ставит, конечно, высокие требования к её организации.

Не следует думать, что сказанное относится лишь к детям. Опыт работы Г.А. Китайгородской и её коллег доказал, что и во взрослой аудитории игра полезна и популярна: учащиеся освобождаются от ошибкобоязни, группа объединяется единой деятельностью, создается благоприятный климат общения, группа превращается в субъект учебного процесса, каждый поочередно становится центром общения, поэтому удовлетворяются его потребности в престиже, статусе, внимании, уважении[2].

Можно сделать вывод, что при должном подборе игр и их организации они окажутся полезными и в старших классах.

[1] Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1978..
[2] Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – М.,1982. – С. 39-41.

В каких же целях следует использовать игры на уроках иностранного языка? Основных целей шесть:

1) развитие необходимых способностей и психических функций,

2) развитие определённых речевых умений,

3) формирование определённых навыков,

4) развитие умения общаться,

5) познание фактов культуры,

6) непроизвольное запоминание речевого материала.

Обратите внимание на слова «непроизвольное запоминание». Специфика игры и заключается в том, что учебные задачи выступают перед ребёнком не в явном виде, а маскируются. Играя, ребёнок не ставит учебной задачи, но в результате игры он чему-то научается. Ставить цель – отдохнуть, переключиться тоже нет ни необходимости, ни резона: характер игры как таковой сделает своё дело.

Формы игр чрезвычайно разнообразны. Используется весь их арсенал, накопленный опытом людей: приспособлены и лото, и карты, и домино, и шарады, и загадки, и конкурсы, и детские игры «Чепуха» и «Телефон», и лингвистические игры, и всевозможные жизненные события – оборудование квартиры, сборы в поход и т.п., а также разыгрывание действий всяческих профессий и поведения типов людей (оптимист, брюзга, капризный), и даже приёмы мнемотехники!

Как же организуются игры?

Игра может быть, так сказать, одноразовая и многоразовая, мы называем её большая игра: несколько игр, каждая из которых проводится на одном уроке, связаны единым сюжетом; возможен и такой урок, где проводится большая игра. Для такой игры каждый получает (выбирает) постоянную роль. Если игра требует этого, то каждый получает свою «легенду» – биографические и характеро-логические сведения, определяющие поведение человека в игре (этот приём прекрасно описан в книгах Г.А. Китайгородской).

Профессиональные игры могут сочетаться с ролями-типами, например, не доктор и пациент, а категоричный доктор и капризный пациент.

Перед учащимися должна быть поставлена игровая цель, объяснены условия игры; что касается программы их действий, то это зависит от скрытой учебной цели. Скажем, учебной целью является формирование (совершенствование) навыка; в этом случае нужно дать образец высказывания (программу) и пояснить его; если же цель – развитие умения высказываться, то программу можно не задавать.

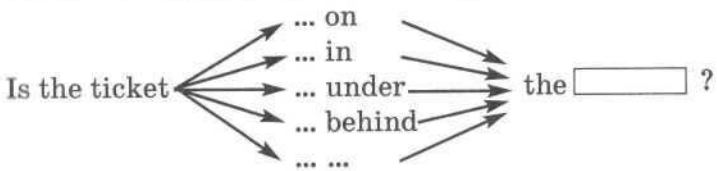
Важно также, чтобы учитель умел увлечь, заразить учащихся игрой. Очевидно, для этого нужно самому быть увлечённым и, по возможности, участвовать в игре. Когда проводится игра-соревнование, следует отметить победителей, утешить побежденных, подбодрить их. А теперь покажем примеры некоторых игр (для каждой из целей по одной-две).

1. Для формирования навыков.

1) Изучаются предлоги места (за, под, в, ...).

Учитель: Вот комната, в которой спрятан билет в кино. Кто быстрее угадает, где он находится?

На картинке изображена полностью обставленная комната. Ребята угадывают. На доске опора



Предлоги места можно не указывать в схеме или постепенно убирать. Предметы для поиска могут меняться. Игру можно проводить в режимах класс → учитель, класс → ученик.

2) Изучается конструкция *Are you going ...?*

Учитель: Отгадайте, куда я собираюсь на выходных.

Учащиеся: – Вы пойдёте в кино? – Нет.
– Вы пойдёте в театр? – Нет.
– Вы пойдёте ...? ...

3) Тема: ***I like animals***[1].

В параде участвуют игрушки. Каких игрушечных животных и птиц могут увидеть зрители на «Платформе игрушек?»

а) Найдите и обведите названия этих животных и птиц.

б) Игрушечных животных и птиц оказалось много для одной платформы. Расположите их по трём платформам в соответствии с правилами чтения окончаний во множественном числе.

[z]	[s]	[ɪz]
raccoons		

4) Послушайте и проверьте, правильно ли вы выполнили задание.

2. Для развития речевого умения.

1) Ребята, вы можете фантазировать? Давайте поиграем в игру «Фантазёры!» (Проводится по завершении циклов уроков, где ребята учатся рассказывать о себе и своих любимых занятиях.)

[1] Английский язык: рабочая тетрадь к учеб. для 2 кл. общеобразоват. учреждений / В.П. Кузовлев, Э.Ш. Перегудова и др. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2008. – с. 30.

Представьте, что вы попали на остров Фантазёров. Представьтесь, кто вы и расскажите как можно больше о себе. Тот, у кого получится самая длинная история станет Управляющим острова.

e.g. I'm Leopold. I'm a cat. I'm from ..., I like ..., I don't like ... I've got a ... и т.д.

2) Есть ребята, которые не любят читать, они предпочитают смотреть телевизор.

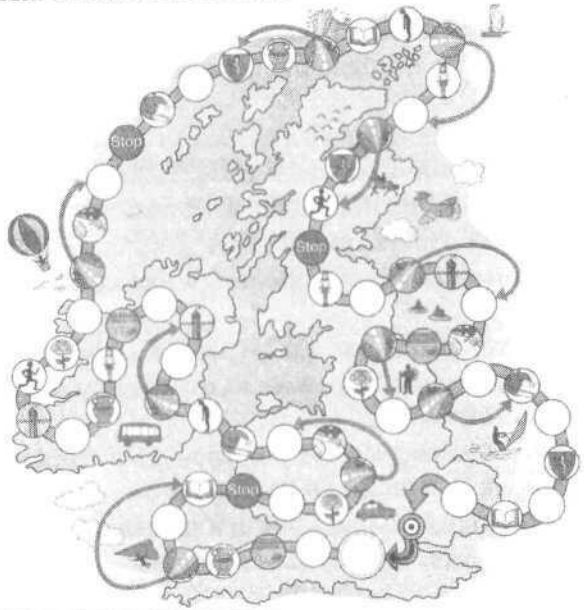
Класс делится на две команды.

Задание для первой команды: придумайте и запишите как можно больше аргументов в пользу чтения.

Задание для второй команды: придумайте и запишите как можно больше аргументов в пользу телевидения.

Затем организуется соревнование, в котором попеременно каждая команда представляет свои аргументы. Выигрывает та, у которой их было больше и они были убедительнее и снабжены примерами.

3) Тема: Brain of Britain[1].



[1] Английский язык: учеб. для 5 кл. общеобразоват. учреждений, 4-й год обучения / В.П. Кузовлев, Н.М. Лапа, О.В. Дуванова и др. – М.: Просвещение, 2006. – с. 149.

3. Для развития умения общаться.

а) Выбираются от каждой из двух команд по одному продавцу. Товар нарисован на карточках. Покупатели команды № 1 покупают у продавца команды № 2 и наоборот. В то время, когда один покупает, другие «мешают»: задают вопросы – «Есть ли у вас ...?», «А сколько стоит ...?» и т.п. Выигрывает тот, кто лучше обслужит, несмотря на помехи.

б) Конкурс на самого вежливого собеседника.

– Вам надо поздороваться с ... (выбираются разные адресаты) и сделать комплимент.

– Выразите свое несогласие (другу, директору, маме и т.п.).

– На вас не обращают внимания, а вы хотите заговорить. Привлеките внимание к себе. (Указывается место и адресат, например: продавец в магазине, девушка на дискотеке, мама в магазине и т.п.)

4. Для развития способностей и психических функций.

а) «Внимательный ли ты?» Петю просили купить хлеб, масло, булку и сахар, а он купил булку, сахар, хлеб и молоко. Что он забыл?

б) «Снежный ком»: $У_1$ – Я родился 8 марта; $У_2$ – Дима родился 8 марта, а я родился 3 апреля; $У_3$ – Дима родился 8 марта, Леня родился 3 апреля, а я родился 12 июня ... И т.д. Побеждает тот, кто больше запомнит и правильно повторит.

в) С интервалом в секунду на экране или на карточках

показываются 3 слова (потом 4, 5 и т.д.; можно показывать и цифры). Побеждает тот, кто больше запомнит и правильно произнесёт (слова можно показывать, озвучивая их).

г) Все ученики – алфавит (каждый – буква), а один – машинистка, которая печатает текст, называя буквы. Кого назвали, показывает карточку с буквой. Выигрывает тот, кто ни разу не «прозевал». (Карточки с буквами меняются.)

д) Вы нашли «древний документ», где часть текста размыта. Восстановите его.

5. Для познания в сфере страноведения и языка **используются викторины,** лото, путешествия, конкурсы на лучший маршрут по стране, городу и т.п.

6. Для запоминания речевого материала.

а) Рифмовки, которые составляют сами ученики.

б) Сопровождение произнесения слов мимикой и жестами («кислый» – сморщиться, «сильный» – сжать кулак и т.п.). (Великолепный приём для запоминания!)

в) Повторение одного слова как бы разными людьми, разными характерами, скажем, оценку какого-то предмета «Прекрасно!» произнесут по-разному учитель и военный, добряк и скептик.

Все примеры – лишь ничтожно малая толика того, что можно использовать. Остальное учитель найдёт в различных пособиях или придумает по аналогии.

§ 9. Нетрадиционные виды уроков

При желании нетрадиционных видов уроков можно было бы привести очень много: слава Богу учительская (методическая) мысль ещё жива и плодотворна. Но для всех видов потребовалась бы отдельная книга. Поэтому мы приведём лишь некоторые примеры.

I. Интегративный урок[1].

Как известно, речь человека появилась в связи с необходимостью первобытных людей осуществлять совместную деятельность, которую речь «обслуживала». Таким образом, общение оказалось неотделимым от других видов человеческой деятельности. Почему же у нас на уроках иностранного языка речь связана только с учебной деятельностью? И появилась идея: а нельзя ли сделать так, чтобы ученики овладевали иноязычной речью в связи с выполнением ими познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельностью? Оказывается, можно. Да ещё как успешно! Это и есть интегративное учение.

Интерактивное учение – это такой процесс иноязычного образования, в котором ученик выступает как субъект какой-либо неучебной деятельности и овладевает речевым материалом самостоятельно, **взаимодействуя** с учителем и другими учениками, не подвергаясь **воздействию** со стороны учителя. Механизмом интерактивного учения является ***интерактивное общение***, в котором переплетаются различные виды человеческой деятельности (преобразовательная, ценностно-ориентационная, познавательная и речевая) и которое происходит при наличии не только речевого, но и неречевого взаимодействия общающихся в процессе неречевой деятельности,

[1] Материал предоставлен Д.В. Фёдоровой, написавшей на эту тему диссертационное исследование (науч. руков. Е.И. Пассов).

Попробуем показать, как осуществляется связь речевой и неречевой деятельности на практике, в процессе организации интерактивного учения. Рассмотрим, как речевые действия учеников соотносятся со следующими этапами совершения неречевой деятельности:

1) этап приглашения к совершению действия;
2) этап объяснения и демонстрации действия;
3) этап совершения действия под руководством учителя;
4) этап совершения действия в присутствии учителя;
5) этап самостоятельного совершения действия;
6) этап обсуждения продуктов деятельности;
7) этап использования продуктов данной неречевой деятельности в последующей (игре, представлении).

Этап приглашения к совершению неречевой деятельности позволяет настроить учащихся на её совершение, заинтересовать их в её результатах и, соответственно, повысить мотивацию к усвоению конкретных речевых единиц, необходимых для общения в рамках этой деятельности. Кроме этого, этот этап также позволяет учителю не только направить общение в интерактивное русло, но и придать ему характер проблемности. С этой целью учитель начинает урок не сразу с приглашения к действию, а с небольшой предваряющей беседы (экспозиции), в которой ученик совершает такие действия, как восприятие, понимание вербальных средств на слух и репродукцию уже знакомых речевых единиц. Приведём пример из практики.

На уроке содержательного блока “Is Autumn Forest Magic?” дети должны заселить волшебный осенний лес, сделанный на прошлом уроке, сказочными персонажами из английских, американских и русских сказок. Этих персонажей они сделают из природного материала (палочки, веточки, шишки, жёлуди и пр.). На этапе приглашения к совершению неречевой деятельности учитель показывает ученикам уже готовый макет волшебного леса.

Teacher: Look at our autumn forest! How do you like it?
Pupils: It's wonderful! It's nice. I like it.
Teacher: Is it English or Russian?
Pupils: I think it is Russian. / I think it is English. / I think it is not an English forest. / It is a Russian forest.

Таким образом, происходит обсуждение продукта предыдущей неречевой деятельности с репродукцией усвоенных речевых единиц с прошлого урока. Предыдущая неречевая деятельность создаёт условия для последующей речевой. Данный этап соответствует побудительно-мотивационной фазе неречевой деятельности, когда коммуникативно-познавательная и познавательная потребности становятся внутренним мотивом последующей деятельности. Далее учитель формулирует проблему:

Teacher: Is our forest magic?
Pupils: Yes, it is a magic forest.
Teacher: Who lives in the magic forest? (перевод учителя)
Pupils: Сказочные герои!
Teacher: Right. **Magic creatures** do (перевод учителя). Magic creatures live in the magic forest. What magic creatures do you know?

Учитель показывает картинки со сказочными лесными персонажами и называет их: an ogre – людоед, Granny Hag – Баба Яга, Wood-goblin – Леший, Brownie – Домовой, a dwarf – гном, an elf – эльф, a hobbit – хоббит.

Далее учитель переходит к следующему этапу урока, а именно собственно к приглашению к действию:

Teacher: Let's make these magic creatures!
Pupils: O'K. Good idea! Sure! Let's!

В последних репликах ученики воспроизводят разговорные клише, выученные ими на предыдущих уроках. Вербальное приглашение к действию побуждает детей к выполнению неречевой деятельности и соответствует её аналитико-синтетической фазе, здесь происходит анализ условий будущей деятельности.

На *этапе объяснения и демонстрации действий* учитель использует первый основной приём интерактивного учения – ***демонстрацию неречевых действий и объяснение их с использованием речевых единиц, подлежащих усвоению,*** сначала озвучивая свои действия с предметами и позволяя учащимся в течение 3-5 минут «купаться» в речевом потоке, а затем предлагая им выполнить неречевые действия по его команде. Это упражнение – своего рода Imperative Drill, т.е. «упражнение в сознательном понимании» (Гарольд Пальмер). Этап объяснения и демонстрации действий в таком виде является примером соединения речевой и неречевой деятельности и позволяет ученикам осуществить выбор средств (речевых и неречевых), необходимых для совершения деятельности. С методической точки зрения этот этап представляется нам важным, так как он позволяет снять объективные трудности, возникающие при выполнении неречевой деятельности; кроме того, комментарии учителя позволяют снизить вероятность произносительных и грамматических ошибок и представляют собой модель содержания и формы высказывания, благодаря чему речевой материал становится более посильным и доступным; механизм внутреннего проговаривания, функционирующий в процессе восприятия звучащей речи учителя, также способствует лучшему запоминанию речевых единиц.

Например, на уроке содержательного блока "Do You Like to dream?" посвященном изготовлению ёлочных украшений из скорлупы яиц, учитель демонстрирует действия, употребляя речевые единицы, подлежащие усвоению: "Children, look! I have got an egg. It is white. *I want to make a chicken. I will paint the egg yellow.* I am holding it carefully in my hands and painting it yellow" (полушёпотом перевод на родной язык).

Далее учитель переходит к упражнению в сознательном понимании и просит учеников: "Now paint the eggs

any colour you want" и, чтобы снять возможные смысловые и формальные трудности, показывает картинки возможных игрушек, сопровождая демонстрацию картинок разделительными вопросами, не требующими трансформации при ответе: "The rabbit is grey, isn't it? The pig is pink, isn't it? The mouse is grey, isn't it?" и т.д.

После этого наступает *этап совершения действия под руководством учителя,* он соответствует исполнительской фазе неречевой деятельности. Учитель ведёт беседу с каждым учеником: "What colour will you paint your toy? What toy do you want to make? What colour is the pig? Paint the egg pink, will you?" Постоянное присутствие учителя и общение в режиме «учитель и ученик – речевые партнёры» позволяет учителю обеспечивать регулярность поступления однотипных речевых образцов и контролировать относительную безошибочность выполнения речевых действий и подготовить ученика к следующему этапу интерактивного учения – *этапу совершения действия в присутствии учителя,* на котором применяется основной приём интерактивного учения – **эксплицитное думанье**. Эксплицитное думанье – интенсивная вербализация в процессе неречевой деятельности, то есть экстериоризация действий и операций, благодаря которой возникают слуховые и речедвигательные раздражения, поддерживающие возбуждение в коре головного мозга и создающие соответствующие речедвигательные доминанты. Следует заметить, что эксплицитное думанье не предполагает сообщения о действиях в логико-хронологической последовательности. В процессе эксплицитного думанья ученик высказывается не только и не столько по поводу совершаемой деятельности, потому что тогда мы бы ограничились лишь формой настоящего длительного или настоящего совершенного времени. Задача ученика – высказаться по поводу **предмета** деятельности, что значительно расширяет диапазон используемых речевых единиц. Например, при раскрашивании подготовленной скорлупы ученик может говорить следующее: "I want to make a pig. The pig is pink. I will paint it pink. I am painting the egg pink. It's fun!" или "The rabbit's ears must be long. The rabbit has got long ears. I am cutting out long ears. It is fun to make a rabbit". С методической точки зрения эксплицитное думанье позволяет соблюсти ряд специфических условий, без которых невозможно формирование навыков в процессе усвоения ИЯ, а именно:

1) однотипность речевого образца на определённом отрезке усвоения; e.g. I enjoy making a puppet. I enjoy making its body. I enjoy colouring the body. I enjoy making its face. I enjoy drawing its eyes, mouth and nose. I enjoy dressing the puppet. I enjoy playing with it.

2) регулярность поступления речевого образца в мозг обучающегося;

3) относительная безошибочность речевых действий обучающихся;

4) управление процессом формирования речевых навыков;

5) комплексность усвоения при ведущей роли одного анализатора.

Следующий этап совершения неречевой деятельности – *этап самостоятельного совершения действия,* который можно рассматривать двояко: как этап самостоятельного совершения собственно неречевого действия и как этап самостоятельного совершения неречевого и речевого действий вместе. В первом случае ученик выполняет неречевые действия, не сопровождая их высказываниями, слушая то, что говорят другие ученики в диалоге с учителем и, соответственно, ещё раз мысленно проговаривая речевой образец, соотнося его с совершаемой им неречевой деятельностью. Во втором случае ученик самостоятелен и в совершении неречевого действия, и в совершении речевого действия. Предыдущий этап – этап совершения действия в присутствии учителя – подгото-

вил ученика к более или менее безошибочной репродукции речевого образца. И в том, и в другом случае неречевое и речевое действия происходят одновременно, что свидетельствует о взаимопроникновении речевой и неречевой деятельности.

Наконец, *этапы обсуждения продуктов неречевой деятельности и использования продуктов данной деятельности в последующей* являются обязательными в организации интерактивного учения в силу стремления подростков видеть смысл в любой деятельности. Поэтому продукты деятельности должны использоваться на последующих уроках в любой форме: как наглядное пособие, как герои постановки на иностранном языке, как подарки и украшения (ёлочные игрушки, открытки, книжки-малышки, стенгазета).

Этапы обсуждения продуктов неречевой деятельности и их использование в последующей деятельности напрямую связаны с предыдущими этапами совершения деятельности и в речевом плане, т.е. в процессе обсуждения учащимися совершаются операции **подстановки, репродукции и комбинирования** тех же речевых единиц, которые употреблялись при совершении деятельности. При составлении высказывания учащимся необходимы логико-синтаксические схемы, которые отражают логику развития мысли и предлагают варианты речевых единиц, которые можно использовать. Благодаря ЛСС, у учащихся не возникает трудностей ни с содержанием, ни с формой, ни с логикой высказывания. Например, после того как микрогруппы приготовили стенгазеты (Our Thankspaper), они должны представить свои газеты и людей, которых они хотят поблагодарить. Для этого им предлагаются ЛСС.

I'd like to thank ...

He/she is my friend / favourite teacher / mother ...

He/she is ... and ... (neat, kind, friendly, trendy, healthy, smart ...).

He/she teaches me to ... (read well, speak English well, write well, tell stories, spell words, retell texts, keep textbooks clean, keep fit, be neat ...).

Thanks to ..., now I can ... well.

В других случаях продукты неречевой деятельности могут быть использованы в постановке сказки, например, «Теремок» ("A Pretty Little Cottage"), тем самым выступая мотивом к речевой деятельности. Текст сказки дети могут составить сами, с помощью учителя, при этом не обязательно строго придерживаться оригинала сказки. Так, в сказке «Теремок» могут участвовать необычные персонажи (вместо медведя – бык, по аналогии с поговоркой (like a bull in a china shop), или обычные персонажи могут вести себя необычно (звери могут рассказывать о своём характере, и, если они добрые, то их пустят в теремок). Главная задача, стоящая перед учениками на данном этапе, – использовать изученный речевой материал в полном объёме, выполняя такие действия, как репродукция, комбинирование, вызов модели, а также осуществляя выбор речевых средств адекватно ситуации. Приведём пример постановки «Теремок».

Теремок: I am a little cottage. I live in the magic forest. I am sad. I have no friends. Help me!

Children: O'K. Sure. With great pleasure!

Pupil 1: Hi! My name is Piglet. I am a pig. I am pink. I am funny. I think I am kind. I want to be your friend!

Cottage: O'K. I like you very much. Let's be friends...

Как мы видим, в постановке дети используют те речевые единицы, которые они усвоили в ходе совершения неречевой деятельности по изготовлению фигурок животных и ранее. Но повторение не воспринимается ими как таковое, потому что знакомые речевые единицы используются в абсолютно новых условиях.

Таким образом, можно сделать вывод об очевидной связи речевой и неречевой деятельности на каждом этапе совершения неречевой деятельности. Поэтому, пост-

роенный на основе предложенной технологии, иноязычный образовательный процесс позволит гармонично вплести речевую деятельность как ведущий аспект интерактивного учения в продуктивную предметно-практическую, познавательную и ценностно-ориентационную деятельность и будет способствовать не только формированию речевых навыков (учению), но и познанию, развитию и воспитанию учащихся.

Посмотрите на поделки учеников. Ради этого стоило потрудиться!

II. Технологический квадрат как модель урока иноязычной культуры

Коммуникативная технология предполагает ещё и такое ведение урока, когда процесс общения трудно или невозможно расчленить на отдельные упражнения, этапы и т.п., когда язык и культура действительно сливаются неразрывно, превращаясь в «языкультуру»[1]. Для этих целей разработана модель такого урока. Эта модель – так называемый **«технологический квадрат»**.

Представим его. Буквы слева означают, что по горизонталям расположены виды речевой деятельности: чтение (ч), аудирование (а), говорение (г) и письмо (п); буквы сверху означают, что по вертикалям расположены аспекты иноязычной культуры: познавательный (п), развивающий (р), воспитательный (в) и учебный (у).

	П	Р	В	У
Ч				
А				
Г				
П				

Коммуникативная технология предписывает овладение материалом, которое предполагает участие всех аспектов ИК и всех видов речевой деятельности (всех модальностей). Если в процессе упражнения «задействованы» все четыре аспекта ИК, такое упражнение правомерно назвать **полиаспектным;** если же «задействованы» все четыре модальности (ученик слышит, говорит, читает и пишет), такое упражнение является **полимодальным.** Таким образом, упражнения, реализующие коммуникативную технологию должны быть и полиаспектными, и полимодальными, т.е. **полифункциональными.** Каков же механизм проведения полифункциональных упражнений?

Заметим, что технологический квадрат (ТК) предназначен не для учащихся, а для учителя. Он служит ему умозрительной моделью его деятельности, которая должна в процессе общения реализовать стратегическую

[1] См. гл. I.

формулу «культура через язык, язык через культуру» в содержательном и организационном планах. Эта формула, как уже говорилось, предполагает, что ведущим компонентом в ней является «культура». Именно отталкиваясь от факта культуры, следует выстраивать образовательную технологию. Для объяснения и реализации этого и предназначен ТК.

Суть и цель работы заключается в том, чтобы, обсуждая какой-либо факт культуры, дать определенное количество установок (заданий), которые в своей совокупности обеспечивали бы включение всех аспектов ИК и видов речевой деятельности, т.е. полифункциональность упражнений. Если установки в их последовательности обозначить цифрами, то ТК может принять, к примеру, следующий вид:

	П	Р	В	У
Ч	1,3			1,3
А	2	3		2
Г	4		4	4
П	3	3		3

Приведём несколько установок, в результате которых ТК принял такой вид. Представим себе, что ученикам предъявляется некий факт культуры, скажем, расписание уроков в английской школе (оно напечатано в учебнике). Учитель начинает урок, как всегда, с экспозиции: «Вы знаете, что в каждом классе и каждой школе есть свое расписание. Оно, конечно, везде разное, но изучаемые предметы у нас в стране одни и те же. А знаете ли вы, какие предметы изучают английские школьники? Нет? Тогда познакомьтесь с этим расписанием и скажите, какие предметы есть и у вас, а каких нет» (Так через чтение включается познавательный аспект, см. 1).

«А теперь послушайте, какие предметы изучают в английской гимназии. Что совпадает с нашей школой, а что нет?» (Познавательный аспект включается через аудирование, см. 2).

«Можете ли вы сказать, уроков по какому предмету больше всего в неделю? Не помните? Просмотрите и прослушайте расписание ещё раз (даю вам 30 секунд) и запишите их» (Через чтение и письмо включается развивающий аспект, см. 3).

«Какие из этих предметов вы бы не включили в расписание?» или «Составьте то расписание, которое бы хотели вы». Эти установки дают повод для беседы о значимости того или иного предмета, когда учитель, не навязывая своего мнения, покажет своё отношение к предмету, что может иметь воспитательный эффект (см. 4).

Чем больше будет установок, тем чаще включаются и аспекты ИК, и виды речевой деятельности, и тем успешнее и прочнее овладение речевым материалом (в данном случае – названиями предметов, умением их охарактеризовать, высказать о них своё отношение и т.д.). Главное при этом заключается в том, что ни одного задания, которое бы работало на учебный аспект **непосредственно** (типа: запомните, выучите и т.п.) ученикам не задаётся. Овладение речевым материалом происходит как бы непроизвольно, на втором плане, в то время как идёт нормальный процесс общения по поводу факта культуры, идёт упражнение-общение, точнее, упражнение, закамуфлированное в общение. Это и есть реализация формулы «культура через язык, язык через культуру», когда общение играет роль механизма образовательного процесса.

Для этого созданы следующие предпосылки:

во-первых, изначальный *эмоциональный фон*, когда ученик включается в деятельность на уровне переживания;

во-вторых, не только восприятие, но и *эмоциональная оценка* факта культуры;

в-третьих, *осмысление* его учеником и включение в систему своих отношений;

в-четвёртых, «*встраивание*» факта культуры в смысловое пространство и его увязка с уже присвоенными смыслами (определение места в иерархии ценностей).

Коммуникативная технология, моделируя ситуацию реального взаимодействия, обеспечивает максимально естественное вхождение в мир «языкультуры».

Урок 1

Представим использование технологии на примере интерпретации стихотворения американской поэтессы Эдны Миллей (Edna Milley)[1]:

Love is not all: it is not meat nor drink
Nor slumber nor a roof against the rain;
Nor yet a floating spar to men that sink
And rise and sink and rise and sink again;
Love cannot fill the thickened lung with breath,
Nor clean the blood, nor set the fractured bone;
Yet many a man is making friends with death
Even as I speak, for lack of love alone.
It well may be that in a difficult hour,
Pinned down by pain and moaning for release,
Or nagged by want past resolution's power,
I might be driven to sell your love for peace,
Or trade the memory of this night for food.
It well may be. I do not think I would.

(by Edna Milley)

Экспозиция:

Учитель: Скажите, есть ли такие вещи, без которых человек не может обойтись в жизни, без которых он просто погибнет? *(возможные ответы: пища, вода, кров, деньги и т.п.)* Всё, что вы перечислили, думаю, действительно важно, без этого очень трудно, может быть невозможно. Я хотела бы предложить познакомиться сегодня со стихотворением, как раз посвящённым тому, что является важным для человека. Кстати, поэт называет почти те же вещи, о которых говорили вы, например: meat, drink, slumber, roof against the rain, food, peace (слова и фразы записываются на доску и проговариваются). Похоже, не правда ли?

Воспитательный аспект через говорение. Данная экспозиция позволяет подготовить учащихся к презентации материала: выявляются имеющиеся у них ассоциативные связи с понятием «насущные потребности», выявляются стереотипы, свойственные прагматическому мировосприятию, те стереотипы, которые дальнейшие задания должны поставить под сомнение и разрушить (если есть необходимость). Подойти к обсуждению места любви в шкале личных и общечеловеческих ценностей через сопоставление этого чувства с чисто материальными ценностями – лишь один из возможных путей. Но именно этот путь, как нам кажется, подсказывает само стихотворение.

[1] Занятие разработано К.Ф. Коцаревой в рамках диссертационного исследования (научн. руководитель Е.И. Пассов).

Задание 1. В стихотворении речь идёт ещё об одной важной для человека вещи. Пока ещё никто её не назвал. Мне кажется, что вы сможете догадаться, что это, когда прочитаете «поэтическое определение» автора. Прочитайте и попробуйте догадаться, какое слово пропущено (раздаётся первая часть стихотворения, пропущено слово *love*):

... is not all: it is not meat nor drink
Nor slumber nor a roof against the rain;
Nor yet a floating spar to men that sink
And rise and sink and rise and sink again;
... cannot fill the thickened lung with breath,
Nor clean the blood, nor set the fractured bone;
Yet many a man is making friends with death
Even as I speak, for lack of ... alone.

Познание, развитие и воспитание через чтение. Интерпретация стихотворения почти всегда дешифровка. Данное задание позволяет «открыть» факт культуры через постижение (возможно, интуитивное) хода мыслей поэта – представителя иной культуры, а также самим подняться над обыденностью. Это первый шаг в диалоге с поэтическим произведением, который в нашем случае становится и диалогом культур. Между тем, чтобы сделать этот шаг ученику необходимо установить связи между высказываниями, задействовать механизмы восприятия и понимания. Следовательно, познание и воспитание здесь неразрывно связано с развитием.

Задание 2. Вы думаете, что поэт говорит о любви? Как вы думаете, может человек прожить без любви? Но ведь «love is not meat, nor drink, nor slumber, nor a roof against the rain.»? Если вы захотите пить или вам будет нужно укрыться от непогоды, как может любовь помочь?

Развитие и воспитание через говорение. Здесь продолжается разговор о ценности любви, ещё больше заостряется сравнение её с материальными благами, что, возможно является новым опытом для ученика.

Задание 3. Кстати, обратите внимание на первую строку: «Love is not... meat, nor drink». Подумайте, можно ли по-русски использовать слова с тем же значением? А какие слова лучше использовать? Почему? *(возможные варианты: хлеб, вода)*

Познание и развитие через говорение. Как было сказано выше, понимание того, что между двумя культурами возможны и сходства, и различия – важное условие Диалога культур. На этом небольшом примере ученик может убедиться, что, говоря о насущных потребностях, представители двух культур используют понятия очень похожие, но всё же не одинаковые. И различия далеко не случайны, они обусловлены всем ходом истории наших народов.

Задание 4. Прочитайте ещё раз этот отрывок, какое слово чаще всего использует автор? (...not, ...nor) Какое чувство вызывает у вас такая настойчивость? Что хотел сказать этим поэт?

Познание, развитие и воспитание через чтение. На первый взгляд, данное задание направлено лишь на анализ языкового явления. В действительности, от ученика требуется уловить закономерность, установить причинно-следственные связи в тексте: таким образом, реализуется развивающий аспект через чтение как вид речевой деятельности. Одновременно идёт обращение к чувственной сфере ученика и к его воображению – повтор здесь не мёртвый оборот, поэт использовал его для того, чтобы вызвать у читателя определённое напряжение. Помочь уловить такого рода нюансы – важная задача учителя.

Задание 5. Прочтите строчку «nor yet a floating spar to men that sink...» Словарь даёт такие варианты перевода слова *spar:*

1) рангоутное дерево *(мор.)* (совокупность круглых деревянных... частей оснащения судна (мачты, стеньги, гафели, бушприт), предназначенные для постановки парусов и т.п.;

2) лонжерон (продольный несущий элемент конструкции самолета, корабля и т.п.) *(авиац.)*;

3) штанга; перекладина; брус; балка;

4) кусок бревна или бруса средней толщины.

Какое значение имеет в виду поэт? Что значит «a floating spar»? Какая ситуация здесь описана? Какой образ возникает перед вами, когда вы читаете «a floating spar to men that sink...». Возможно, вы вспомните эпизоды из книг, фильмов, картины, которые описывают подобное? Когда я прочла эту строку, я вспомнила знаменитую картину Айвазовского «Девятый вал», посмотрите...

Познание и развитие через аудирование и говорение. Данное задание – обращение к механизму антиципации, для наиболее полного понимания фразы в контексте стихотворения требуется выявить как очевидные, так и скрытые связи. Ассоциации (картины, фотографии, фильмы, песни, которые вспомнят ученики) могут быть самыми непредсказуемыми, тем выше их ценность. Интересно и полезно услышать об ассоциациях других людей, в процессе обмена мнениями ассоциативные связи могут значительно усложниться. Это позволяет, прикоснуться к внутреннему миру, к чувствам другого и, тем самым, «расширить горизонты незнаемого». В определённом смысле диалог учеников внутри группы – тоже Диалог культур.

Задание 6. Прислушайтесь, автор повторяет снова и снова «rise and sink and rise and sink again». Зачем, как вы думаете? Что вы чувствуете, когда слышите эти строки?

Развитие через аудирование и говорение. Образ из предыдущего задания предлагается «услышать». Приём, использованный поэтом, позволяет ученику с развитым воображением не только «увидеть» картину кораблекрушения, но и услышать за словами шум бушующих волн. Другим ученикам требуется небольшая подсказка, именно эту роль выполняет задание.

Задание 7. Итак, похоже, любовь не может помочь терпящим кораблекрушение... Что ещё она не может? (clean the blood, set the fractured bone...) Никакой практической пользы? Как же в таком случае понять следующие строки:

Yet many a man is making friends with death
Even as I speak, for lack of ... alone.

Воспитание через чтение и говорение. Задание вновь возвращает нас к разговору о любви как о высшей ценности. Поэт, а вслед за ним и учитель, лишь дают «условия задачи». Решить её для себя каждый должен самостоятельно. Но и поэт, и учитель вправе показать и своё отношение. Через этот диалог возможна реализация воспитательного потенциала стихотворения.

Задание 8. Какие чувства испытывает человек, лишённый любви? *(Возможные ответы: одиночество, страх...)*

Может ли он чувствовать боль? По-английски можно по-разному сказать о том, что чувствуешь боль. Как обычно говорят? *(возможный ответ: to feet pain)* А что, как вы думаете, означает выражение "to be pinned down by pain"? Что сильнее? Как лучше перевести эту фразу? Когда мы испытываем сильную боль, мы просим о помощи, не правда ли? И просить о помощи тоже можно по-разному? Если вы не просто испытываете боль, а «пригвождены болью», какое слово лучше подойдёт, чтобы описать эту просьбу о помощи? (cry? moan? scream?..)

Развитие через аудирование и говорение. Данное задание позволяет ввести новые слова и выражения, которые встретятся в следующем отрывке стихотворения, однако не просто «узнать» об этих словах и выражениях, но, что важнее, ощутить. Воображение и эмпатия способствуют построению очередных ассоциативных связей, важных для понимания стихотворения как факта культуры и способствующих запоминанию.

Задание 9. У стихотворения есть продолжение. Давайте прочитаем.

It well may be that in a ... hour,
Pinned down by pain and moaning for release,
Or nagged by want past resolution's power,
I might be driven to sell your love for peace,
Or trade the memory of this night for food.
It well may be. I do not think I would.

Одно слово, как видите пропущено. Каким должен быть час, чтобы человек решился отдать любовь? (difficult? wonderful? terrible? ...) Почему? Как лучше перевести «nagged by want past resolution's power»?

Развитие и воспитание через чтение (аудирование). Данное задание – следующий шаг интерпретации стихотворения. Отдельные слова и выражения уже знакомы читателю благодаря предшествовавшей работе, тем самым не только сняты излишние трудности восприятия, но и создана основа для формирования новых связей, для появления умозаключений, суждений на их основе. И в случае с определением подходящего прилагательного, и когда нужно предложить перевод фразы, требуется творческая догадка – это ещё одна возможность для учителя использовать развивающие возможности стихотворения.

Задание 10. Какие слова выбрал поэт, говоря о том, что в трудный час может отдать любовь? (sell, trade) По-

пробуйте заменить их синонимами (change? leave?) Что изменилось? Почему, как вам кажется, автор выбрал эти слова?

Познание, развитие и воспитание через письмо. «Старые», давно знакомые слова получают «новое» прочтение, новый контекст, контекст, вполне соотносимый и с личными ценностями читателей, и с ценностями родной культуры. Мы продолжаем находить сходства и различия между культурами через диалогическое прочтение поэтического произведения.

Задание 11. Как вам кажется, стихотворение закончено? Есть ещё одна строка, последняя и, может быть, самая важная. Как бы вы её написали? (Следуют предложения учащихся). Сравните с авторской: It well may be. I do not think I would.

Развитие и воспитание через письмо. Последняя строка связывает воедино всё стихотворение, наиболее отчетливо демонстрирует отношение поэта к любви как ценности. За внешне холодной, рассудочной фразой – живое чувство, опыт переживании, сомнений и нравственного выбора, который нашим ученикам ещё только предстоит сделать. Возможность написать самим эту строку, а не получить решение «задачи» в готовом виде, – это возможность собственной интерпретации, возможность заявить о своём кредо, возможность выбора. Если, сравнивая свою строку, свой выбор, с выбором поэта ученик почувствует, что эти две позиции близки – не значит ли это, что в процессе диалога было достигнуто согласие? С другой стороны, если такое согласие не достигнуто и ученик сделал иной выбор или пока не смог принять для себя однозначного решения – это стимул для дальнейшего диалога.

Задание 12. Прослушайте стихотворение ещё раз:

а) представьте, какого оно цвета;

б) каково стихотворение на ощупь.

Развитие через аудирование. Задание позволяет задействовать воображение, образное мышление. Образы, в процессе выполнения задания получают определенную «фактуру», осязаемость, что способствует как запоминанию, так и развитию воображения.

Задание 13. Прослушайте три музыкальных отрывка, определите, какой, по вашему мнению, лучше всего передаёт настроение стихотворения?

Развитие через аудирование и говорение. Данное задание позволяет интерпретировать стихотворение «на уровне чувств».

Задание 14. Перед вами несколько картин. Как вы думаете, какая из них могла бы послужить иллюстрацией к нашему стихотворению? Почему?

Развитие и воспитание через говорение. Соотнесение со зрительным рядом в данном задании помогает более глубокому пониманию стихотворения. Однако выбор требуется обосновать, для этого нужно оценить, сравнить, выразить эмоционально-нравственное отношение, наконец, попытаться убедить в своей правоте.

Задание 15. Прочитайте, стараясь передать различные чувства (радостно, гневно, злобно, равнодушно, беспечно). Что изменилось? Какое на самом деле настроение, чувство передаёт автор?

Развитие эмоциональности и способности выражать различные чувства через чтение.

Задание 16. Подготовьте выразительное чтение стихотворения. Продумайте не только интонацию, но и то, какие жесты, какая мимика украсят прочтение, помогут вашим слушателям лучше понять ваши чувства.

Развитие через чтение. Сама декламация, интонации, жесты, мимика являются показателем глубины понимания и своего рода высшей точкой в интерпретации стихотворения.

Задание 17. Перескажите стихотворение
– прозой (письмо),
– белым стихом,
– в стихотворной форме.

Развитие через письмо (говорение). Ученикам предлагается творчески переосмыслить прочитанное стихотворение. В силу разной подготовленности и поэтической одарённости далеко не каждый может написать стихотворение, но важен здесь не жанр, а сама творческая деятельность. Кроме того, подобного рода пересказ в другом жанре способствует непроизвольному запоминанию материала.

Задание 18. Мы так долго говорим об этом замечательном стихотворении, мне кажется, мы уже понимаем многое из того, что хотел сказать автор. Но о самом поэте не сказали ещё ни слова. Как вам кажется, автор – мужчина или женщина? Почему вы так думаете? А мог бы написать такое стихотворение мужчина? Почему?

Познание через чтение и говорение. Ученикам предлагается «вычитать» необходимую информацию из текста, догадаться, уловить такие нюансы, которые отражают и раскрывают личность автора. Обращаем, однако, внимание на то, что интерпретация личности автора во многом может быть обусловлена читательскими представлениями, возможно даже стереотипами в отношении гендерных различий в проявлении чувств.

Задание 19. В действительности, это стихотворение было написано очень яркой американской поэтессой XX века Эдной Миллей. С творчеством каких женщин-поэтов вы знакомы? Может быть, вы знаете стихи русских женщин, созвучные стихотворению Миллей?

Познание через чтение и говорение. От учеников требуется соотнести стихотворение как факт иноязычной культуры с фактами культуры родной. Успешное выполнение такого задания возможно в группе учеников, хорошо знающих родную культуру, интересующихся литературой и имеющих сравнительно большой читательский опыт.

Задание 20. Как вы представляете себе самого автора? Обсудите в группах и напишите, какой вы видите женщину, которая написала этот замечательный сонет (80-100 слов).

Познание, развитие, воспитание через письмо. Выполнение задания происходит на основе собственной интерпретации стихотворения учениками. В самом стихотворении, безусловно, есть «ключи», однако их нужно распознать (познавательный аспект), использовать воображение для их интерпретации (развивающий аспект) и оценить (воспитательный аспект).

Задание 21. В разных странах, в Америке, в Великобритании, в России во все времена поэты воспевали любовь, пытались понять, что это за чувство, почему именно оно «движет Солнце и светила». Мы не всегда понимаем любовь одинаково, не правда ли? Прочитайте несколько отрывков о любви, какое из стихотворений близко по духу сонету Эдны Миллей? Подумайте, какое из определений любви ближе вам? Почему?

Я улыбаться перестала,
Морозный ветер губы студит,
Одной надеждой меньше стало,
Одною песней больше будет.
И эту песню я невольно
Отдам на смерть и поруганье,
За то, что нестерпимо больно
Душе любовное молчанье.
***
Had we never loved sae kindly,
Had we never loved sae blindly,
Never met – or never parted,
We had ne'er been broken hearted.
***
Ятаган? Огонь?
Поскромнее – гуда так громко!
Боль, знакомая, как глазам – ладонь,
Как губам –
Имя собственного ребенка.
***

Я люблю, как араб в пустыне,
Припадает к воде и пьёт,
А не рыцарем на картине,
Что на звезды смотрит и ждёт.
***
... Love is not love
Which alters when it alterations finds,
Or bends with the remover to remove:
That looks on tempests and is never shaken;
It is the star to every wandering bark,
Whose worth's unknown, although his height be taken.
***
How do I love you? Let me count the ways.
... I love thee freely, as men strive for right;
I love thee purely, as they turn from praise.
I love thee with the passion put to use,
In my old griefs, and with my childhood's faith...
***
If thou must love me, let it be for naught
Except for love's sake only. Do not say,
"I love her for her smile – her look – her way
Of speaking gently – for a trick of thought
That falls in well with mine..."
***
Моя любовь к тебе сейчас – слонёнок,
Родившийся в Берлине иль Париже,
И топающий ватными ступнями
По комнатам хозяина:
Не предлагай ему французских булок
Не предлагай ему кочней капустных,
Он может съесть лишь дольку апельсина,
Кусочек сахара или конфету.
***
Может быть, от дней этих,
жутких, как штыков острия,
когда столетия выбелят бороду,
останемся только
ты
и я,
бросающийся за тобой от города к городу.
***

В зное пустыни вытянешь караваны,
где львы начеку, –
тебе
под пылью, ветром рваной,
положу Сахарой горящую щёку.
***
Сильный,
понадоблюсь им я –
велят:
себя на войне убей!
Последним будет
твоё имя,
запёкшееся на выдранной ядром губе.
***
Сердце обокравшая,
всего его лишив,
вымучившая душу в бреду мою,
прими мой дар, дорогая,
больше я, может быть, ничего не придумаю.

Познание и воспитание через чтение и говорение. Обращение к «гипертексту» о любви позволяет говорить о ней как об общечеловеческой ценности на языке поэзии. Существующие различия в понимании любви мужчинами и женщинами, американцами и русскими – лишь основа для диалога. Задание требует высшего уровня понимания – возникновения эмоционально-ценностного отношения к факту культуры, и, на основе этого отношения – достаточно свободного оперирования продуктами мышления (суждениями, умозаключениями, понятиями).

Задание 22. Какие из этих отрывков, по вашему мнению, могли быть написаны женщинами? Какие стихи принадлежат мужчинам? Почему вы так думаете? Есть ли здесь стихи, близкие друг другу? Что их объединяет? А есть ли те, что как бы спорят друг с другом?

Воспитание и развитие через чтение. Предлагая такое задание мы затрагиваем важную и порой болезненную для подростков тему: насколько по-разному (или всё-таки схоже) относятся разные люди

(мужчины и женщины, представители различных культур) к любви.

Задание 23. В этом небольшом собрании поэзии о любви, одно из произведений заметно отличается от других резкими, совсем не сентиментальными образами. Это отрывок из поэмы Владимира Маяковского «Флейта – позвоночник». Приходилось ли вам уже читать эту поэму на уроках литературы? Давайте вновь перечитаем отрывок: в какие тона окрашены *эти* стихи? Прислушайтесь к своим чувствам, что, как вам кажется, пережил поэт, чтобы могли родиться такие строки? Скажите, а отличается ли любовь в стихах Маяковского, от любви в стихотворении Эдны Миллей? Чем? В чём, как вам кажется, основное сходство представления о любви двух поэтов?

Познание, развитие и воспитание через чтение. Вводя в диалог новое действующее «лицо» – новое стихотворение, мы намеренно предлагаем почти полную противоположность стихотворению Миллей, как по настроению, так и по ритмике, по образности. Это стихотворение, принадлежащее иной культуре, иной эпохе, перу поэта совершенно другого склада, выводит нас на качественно новый этап Диалога – мы предлагаем найти единство в противоположностях.

Задание 24. Составьте свою подборку определений любви / антологию стихотворений о любви на разных языках.

Познание, воспитание через чтение и письмо.

Задание 25. Сделайте поэтический перевод стихотворения Эдны Миллей.

Развитие и воспитание через письмо. Такое задание не может быть обязательным, однако, для некоторых читателей может возникнуть потребность создать поэтический перевод, который покажет полноту и глубину понимания и сопереживания автору.

Таким образом, действуя по модели ТК при прочтении и интерпретации стихотворения мы коснулись всех аспектов иноязычной культуры: познавательного, развивающего, воспитательного и учебного посредством четырех видов речевой деятельности. Это дало возможность в значительной мере использовать образовательный потенциал рассматриваемого поэтического произведения. В нижеприведённой таблице показано, как задания распределяются по технологическому квадрату в соответствии с тем, какие в них включены виды деятельности и аспекты иноязычной культуры.

	П	Р	В	У
Ч	2,5,11,19, 20,21,22,24	2,5,6,9,10, 16,17,23	2,5,8,10,22, 23, 24	2,5,6,9,10, 11,16,17,20, 21,22,23,24
А	6	6,7,9,10,12, 13, 14,16	10,12,9	6,7,9,10,12, 13, 14,16
Г	4,9,11,18, 19,20,22	3,4,6,7,9, 15,18	1,3,11,22	1,3,4,6,7,9, 11,15,18,19, 20,22
П	11,18,21,25	11,12,18,21	8,11,12,21, 24,25	8,11,12,18, 21,24,25

Данная таблица показывает наглядно, что задания, выбранные для работы с данным поэтическим произведением и реализующие коммуникативную технологию полифункциональны. Так, например, задание 9 вовлекает такие виды речевой деятельности как чтение, аудирование и говорение и позволяет задействовать и познавательный, и развивающий, и воспитательный, и, что немаловажно, учебный аспекты иноязычной культуры. В задании 11 познавательный, развивающий, воспитательный и учебный потенциал стихотворения реализу-

ются через чтение, говорение и письмо. Не все задания, как можно заметить, одинаково полифункциональны. Так, задание 25 скорее полиаспектно: оно направлено только на один вид речевой деятельности, но позволяют раскрыть практически все аспекты иноязычной культуры. В ряде заданий такие виды речевой деятельности как чтение и аудирование оказываются взаимозаменяемыми (см. напр. задание 10). Важно отметить, что в конечном итоге, хотя технология не предусматривает заданий, направленных исключительно на учебный аспект, последовательное выполнение предлагаемых полифункциональных заданий позволяет решать и типичные учебные задачи, такие как, например, расширение словарного запаса, не выходя за рамки моделируемой естественной ситуации общения читателя и поэтического произведения.

Из сказанного достаточно ясно, что весь урок представляет собой диалог-размышление, содержанием которого является Диалог культур. А технологический квадрат – лишь та модель, по которой строится урок. Как правило, ученики даже и не замечают, что они учатся.

Урок 2

Артикль. Английская загадка для русских (5-6 класс)

1. *(Познание через аудирование)* У многих людей, для которых русский язык является родным, возникают сложности с употреблением английского артикля. Кажется, и правила мы знаем, и упражнения выполняли, но все равно допускаем ошибки. Ведь в русском языке этого грамматического явления просто нет, нам к нему привыкнуть трудно.

А между тем артикль есть во многих языках. Знаете, в каких языках еще используют артикль? В немецком, албанском, венгерском, турецком языках, многих славянских (например, в болгарском) языках, в романских языках (во французском, итальянском, румынском, испанском), в семитских языках, например в арабском, в скандинавских языках, в некоторых языках Африки (в нигеро-конголезских языках) в древне-греческом. Тем, для кого родным является один из этих языков, английский артикль не составляет проблемы, ведь они интуитивно понимают главное: зачем он нужен. Давайте и мы попробуем в этом разобраться.

2. *(Познание через говорение)* А в русском языке есть артикль? Если можно обойтись без артикля, зачем же англичане его используют? Давайте посмотрим на примере.

3. *(Познание и развитие через чтение и письмо)* Перед вами предложение, смысл которого может полностью поменяться, если изменить артикли (предлагается предложение с пропущенными артиклями). Подставьте во всех случаях определённый артикль.

He knocked at ... door and ... voice answered[1]. Попробуйте перевести получившийся текст на русский язык *(Он постучал в дверь (ту самую, к которой целенаправленно шёл) и ему ответил знакомый голос).*

Конечно, нормальная ситуация.

Теперь давайте подставим везде неопределённый артикль. Что происходит с нашим героем? *(Он постучал в первую попавшуюся дверь и ему ответил какой-то голос).* Немного странная история, но случается и такое.

Попробуем снова изменить смысл фразы, подставим разные артикли:

He knocked at **the** door and **a** voice answered.

Наша история превращается в детектив! *Он постучал в знакомую дверь, и какой-то НЕИЗВЕСТНЫЙ голос ответил!* А если наоборот?

He knocked at **a** door and **the** voice answered...

История таинственная и кошмарная: *Он постучал в какую-то неизвестную дверь, но ответил ему ТОТ САМЫЙ голос...*

[1] Фраза заимствована из книги Марии Колпакчи.

4. *(Развитие и познание через письмо)* Напишите продолжение каждой из историй (делим на 4 группы, каждая группа получает свое предложение). Вариант: написать продолжение в виде небольшого сценария.

5. *(Развитие и воспитание через говорение, аудирование)* Презентация сценок.

6. *(Развитие через чтение)* Итак, артикль может полностью изменить смысл сказанного, как мы только что убедились. Между прочим, эту особенность артиклей часто обыгрывают в английских анекдотах. Говорят, что английский юмор – особенный. А особенный он во многом потому, что основан на игре слов. И на игре с артиклями в том числе! Попробуем понять? Вот один из анекдотов, который на русский язык очень сложно (если вообще возможно!) перевести. Прочитайте, используя словари, попробуйте понять и объяснить!

– I went to a hotel for a change and a rest.

– Did you get it?

– The bellboy got the change and the hotel got the rest.

(for a change – для разнообразия; a rest – отдых; the change – мелочь; the rest – остальное, остаток)

7. *(Развитие, воспитание через чтение и письмо)* Усложним задачу? Попробуйте понять и оценить ещё один образчик английского юмора, только теперь у нас не будет артиклей-подсказок, их нужно поставить самим!

... cat dies and goes to Heaven. God meets him at ... gate and says, 'You've been ... good cat all of these years. Anything you desire is yours, all you have to do is ask.'

... cats says, 'Well, I lived all my life with ... poor family on ... farm and had to sleep on hardwood floors.' God says, 'Say no more.' And instantly, ... fluffy pillow appears. ... few days later, 6 mice are killed in ... tragic accident and they go to Heaven. God meets them at ... gate with ... same offer that He made ... cat.

... mice said, 'All our lives we've had to run. We've been chased by cats, dogs and even women with brooms. If we could only have ... pair of roller skates, we wouldn't have to run anymore.' God says, 'Say no more.' And instantly, each mouse is fitted with ... beautiful pair of tiny roller skates. About ... week later, God decides to check and see

how ... cat is doing. ... cat is sound asleep on his new pillow. God gently wakes him and asks, 'How are you doing? Are you happy here?'

... cat yawns and stretches and says, 'Oh, I've never been happier in my life. And ... Meals on Wheels you've been sending over are ... best!

(A cat dies and goes to Heaven. God meets him at the gate and says, 'You've been a good cat all of these years. Anything you desire is yours, all you have to do is ask.'

The cats says, 'Well, I lived all my life with a poor family on a farm and had to sleep on hardwood floors.' God says, 'Say no more.' And instantly, a fluffy pillow appears. A few days later, 6 mice are killed in a tragic accident and they go to Heaven. God meets them at the gate with the same offer that He made the cat.

The mice said, 'All our lives we've had to run. We've been chased by cats, dogs and even women with brooms. If we could only have a pair of roller skates, we wouldn't have to run anymore.' God says, 'Say no more.' And instantly, each mouse is fitted with a beautiful pair of tiny roller skates. About a week later, God decides to check and see how the cat is doing. The cat is sound asleep on his new pillow. God gently wakes him and asks, 'How are you doing? Are you happy here?'

The cat yawns and stretches and says, 'Oh, I've never been happier in my life. And the Meals on Wheels you've been sending over are the best!)

8. *(Познание, развитие, воспитание через чтение и письмо, говорение)* Как же мы в русском языке обходимся без артикля? Какие средства есть в нашем языке, которые бы тоже передавали значение определённости/неопределённости? Если бы мы с вами были переводчиками, перед нами эта проблема вставала бы довольно часто.

Перед вами история, которая произошла более 100 лет назад. Однако главные герои – реальные люди – и по сей день являются гордостью Великобритании:

His name was Fleming, and he was a poor Scottish farmer. One day, while trying to eke out a living for his family, he heard a cry for help coming from a nearby bog. He dropped his tools and ran to the bog. There, mired to his waist in black muck, was a terrified boy, screaming and struggling to free himself. Farmer Fleming saved the lad from what could have been a slow and terrifying death.

The next day, a fancy carriage pulled up to the Scotsman's sparse surroundings. An elegantly dressed nobleman stepped out and intro-

duced himself as the father of the boy Farmer Fleming had saved. "I want to repay you," said the nobleman. "You saved my son's life." "No, I can't accept payment for what I did," the Scottish farmer replied, waving off the offer. At that moment, the farmer's own son came to the door of the family hovel.

"Is that your son?" the nobleman asked. "Yes," the fanner replied proudly.

"I'll make you a deal. Let me take him and give him a good education. If the lad is anything like his father, he'll grow to a man you can be proud of."

And that he did. In time, Fanner Fleming's son graduated from St. Mary's Hospital Medical School in London, and went on to become known throughout the world as the noted Sir Alexander Fleming, the discoverer of Penicillin.

Years afterward, the nobleman's son was stricken with pneumonia.

What saved him? Penicillin.

The name of the nobleman? Lord Randolph Churchill.

His son's name? Sir Winston Churchill.

Someone once said what goes around comes around.

Как вы поняли основную идею этого рассказа? А знаете ли вы о роли, которую сыграли в истории сэр Александр Флеминг и сэр Уинстон Черчилль? Предложите учащимся свой вариант перевода этого рассказа, обратив особое внимание на перевод артиклей.

Сравните (в мини-группах) свои варианты, выберите один для презентации перед классом. Постарайтесь объяснить, почему вы предпочли именно этот вариант.

Вот как выглядит технологический квадрат данного урока:

	П	Р	В	У
Ч	3,8	3,6,7,8	7,8	3,6,7,8
А	1	5	5	1,5
Г	2,8	5,8	5,8	2,5,8
П	4,3,8	4,3,7,8	7,8	4,3,7,8

III. Киноурок

Вполне понятно, что урок, предложенный ниже, уместен скорее в профильных классах, нежели в обычных. Он посвящён проблеме любви. Эта проблема весьма актуальна среди старшеклассников.

Содержательно он базируется на видеоэпизоде, отражающем ситуацию взаимоотношений двух людей. Не все читатели найдут этот видеоэпизод, поэтому изложим кратко его содержание. Эпизод называется «Берегите любовь»

В последних числах июня, когда лето уже в разгаре, листва на деревьях стала тёмной и по всей Москве цветут тополя, звенит последний звонок в тысячах московских школ. Последний в жизни – для тех, кто в этом году кончает школу и получает школьный аттестат.

По традиции это происходит двадцать пятого – двадцать шестого июня. Сданы выпускные экзамены, школа уже опустела (ученики других классов давно разъехались на каникулы), и вчерашние школьники, одетые уже не по-школьному, а по-взрослому, собираются вечером в актовом зале родной школы на свой выпускной бал. Девушки в белых, по традиции, платьях, молодые люди – в строгих вечерних костюмах.

В огромном зале звучит красивый и немного грустный вальс. Множество юных пар самозабвенно кружатся в танце. Среди них и Таня с Сергеем.

После бала – а кончается он, как правило, заполночь – молодые люди всем классом направляются в центр Москвы, к Красной площади, на Тверскую улицу и на Воробьёвы горы. В эти дни бывают особенно тихие, тёплые, светлые ночи, и до утра на улицах слышны молодой смех, звонкие песни, в полутьме белеют нарядные платья выпускниц...

Выходят на улицу и Таня с Сергеем. Кругом безлюдно. Они останавливаются, смотрят друг на друга и целуются, счастливые и беззаботные.

Но вот навстречу им едет машина. За рулём молодой мужчина, рядом – молодая женщина. Они неистово ругаются. Что они говорят – не слышно, но видно, что они в чём-то непримиримо обвиняют друг друга.

Неожиданно машина останавливается, и Таня с Сергеем

наблюдают такую сцену: мужчина выходит из машины, открывает дверцу, с силой вытаскивает женщину, а сам снова садится за руль.

Сквозь стекло ничего не слышно, но по губам мужчины можно понять, что он кричит: «Дура! Дура!» Затем он заводит машину и уезжает, но вдруг резко останавливается и выбрасывает на мостовую шляпу женщины.

Машина вновь срывается с места и уезжает.

Женщина устало, обессиленно бредёт по улице.

Таня подбирает шляпу, догоняет её.

– Вы забыли шляпу.

– Что?!

– Вы шляпу забыли...

Женщина неожиданно горько улыбается, напяливает шляпу Тане на голову и – уходит.

Растерянно, недоумевая, Таня и Сергей смотрят ей вслед. Затем Сергей обнимает Таню за плечи и прижимает к себе...

Экспозиция:

– Ребята! Пройдёт время и все вы закончите школу. Расскажите, какие традиции, связанные с окончанием школы, есть в нашей стране.

Задание 1. – Посмотрите фрагмент видеоклипа и попытайтесь догадаться, кто и зачем собрался в огромном, празднично убранном зале одной их московских школ. (*Показывается первый эпизод – начало выпускного бала – акцентирующий внимание на лозунгах над сценой: «Выпускной бал», «Прощай, школа!»*)

– Да, вы правы! В последних числах июня, звенит последний звонок в тысячах школ. Последний в жизни – для тех, кто в этом году кончает школу и получает школьный аттестат.

Эта традиция свято соблюдается во всех российских школах. Как она называется?

Задание 2. – После бала – а кончается он, как правило, заполночь – молодые люди всем классом направляются в центр Москвы, к Красной площади, на Тверскую улицу и на Воробьёвы горы. До утра на улицах слышны смех, звонкие песни. Не правда ли, прекрасная традиция? Давайте ещё посмотрим, как веселятся выпускники. Как вы думаете, какие чувства они испытывают?

(*Включается та часть клипа, где показана прогулка по ночной Москве*).

Задание 3. – Но в выпускном бале всегда есть доля грусти: немного страшно прощаться со школой, где всё было понятно и привычно. А тут ещё множество других не менее важных проблем: любимая девушка собирается поступать в медицинский институт, а у юноши совсем другие планы, как же быть? У неё там будут новые друзья... да и вообще, что будет связывать его с этой, теперь уже взрослой, девушкой?

– Как вы думаете, что связывает этих двух молодых людей – юношу и девушку (назовём их Сергей и Таня)?

(*Показываются те кадры клипа, где они вдвоём.*)

Задание 4. – Наверное, любовь. Вообще, если спросить человека, какое чувство самое прекрасное, большинство людей, не задумываясь, ответят – любовь. И будут правы! Но это чувство не только самое прекрасное, но и самое загадочное, и самое хрупкое...

Какие ассоциации, мысли возникают у вас, когда вы слышите это слово? Запишите их.

Задание 5. – Но «любовь» – более широкое понятие. С ней в жизни связано очень многое, если не всё. Вы легко убедитесь в этом, если внимательно ознакомитесь с таблицей (с. 604).

1) Какие выражения в таблице для вас непонятны?
2) А вы согласны:
   – что любовь бывает разной? (п.4)
   – что её проявляют именно так? (п. 2)

   – что она может многое? (п. 5)
   – что нельзя многого делать, если любишь? (п.6)
   – что жениться надо по любви?
   – что любовь зла – полюбишь и козла?
   – что старая любовь не ржавеет?

Задание 6. – А теперь давайте подумаем, какая же любовь связывает наших влюблённых – Таню и Сергея?

Задание 7. – Как вы думаете, что будет с их любовью в будущем?

Задание 8. – Конечно, будущее Сергея и Тани зависит от многого, от разных обстоятельств, но прежде всего от них самих, от того, как они сами поведут себя. Ведь чаще всего бывает так, что люди сами разрушают своё счастье. Вот посмотрите, какую сцену увидели они на ночной улице, когда гуляли после бала, и скажите: вы никогда не были свидетелями таких сцен?

(Показываются те кадры, где мужчина и женщина выясняют отношения в машине, вне машины, включая выбрасывание шляпы).

Задание 9. – Очевидно, это был их последний разговор. Что же произошло? Предложите свою версию, используя таблицу на с. 606.

Последний разговор

Кто ехал в машине?	Чужие люди?	Старые знакомые?	*Любовники?*	*Жених и невеста?*		*Муж и жена?*
Что происходило между ними?	Договаривались о свиданиях?	Не сошлись во мнении?	Спорили?	Ругались? Ссорились?		Делили имущество?
Почему это произошло?	Не договорились?	Не поняли друг друга?	Не уступили друг другу?	Не уважали друг друга?		Не любили друг друга?
Как поступил мужчина?	(Не) милосердно? Оскорбительно	(Не) достойно? Эгоистично	Зло (Не) справедливо?	Обидно (Не) разумно?		Безрассудно (Не) прилично?
Какие они люди?	Смелый Трусливый Скромная	Сильный Ревнивый Глупая	Воспитанный Злой Благородная	Культурный Хам Сдержанная		Решительный Хулиган Тактичная

Задание 10. – Вы не слышали их диалога, но ситуация вам, конечно, знакома. Как вы думаете:

а) по поводу чего возникла ссора?

– Мне кажется, что ...

– Я думаю, они ...

– Вероятно, он (она) ...

б) какие фразы могли прозвучать в их диалоге? Запишите их.

Он сказал:	Она сказала:
– Одумайся!..	*– И не подумаю!..*
– Это же глупо ...	*– У тебя нет сердца!..*
– Дура!...	*– Подлец!..*
и т.д.	и т.д.

Задание 11. – А теперь представьте себя на их месте. Определите свою роль и главное – свою позицию: какие у вас отношения друг к другу, что произошло, какая у вас цель разговора, какая главная черта характера каждого из вас и т.д.

Например: вы оба возвращаетесь из гостей, навещали мать жены. У зятя и тёщи с самой женитьбы отношения были неважные. А когда тёща начала вмешиваться в жизнь молодых, отношения совсем испортились. На этот раз тёща снова дала какой-то совет, зять не очень вежливо ответил, жена обиделась...

Он
офицер в чине майора,
любит командовать,
настойчив, справедлив,
хороший друг,
честен,
грубоват,
не признаёт компромиссов ...

Она
красива и гордится этим,
капризна,
работала парикмахером,
сейчас домохозяйка,
любит красиво одеваться детей не хочет,
хорошо готовит,
держит собаку

Попробуйте продолжить диалог.

Задание 12. – Скажите, можно назвать их диалог «Последний разговор»? Почему?

Задание 13. – А как сберечь любовь? Если вы небольшой эксперт в этом деле, то посмотрите п.2 и 6 в таблице на с. 604.

– Чтобы сберечь любовь, надо ...
..., нельзя ...
– Если не ... и ... , то ...

Задание 14. – А как бы поступили вы в случае, если:

а) узнали, что любимый (любимая) вам изменил(а)?

б) узнали, что он(она) дурно о вас говорил(а)?

в) вас попросили бы дать совет этой паре?

– Если бы я узнал, что ..., я бы сначала ...
увидел
убедился
Потом подумал бы о причине. Может быть, ...
Жизнь сложна. Каждый может ...
Я попытался бы ...

Задание 15. – Чем же закончилась эта история? Посмотрите заключительный эпизод и скажите:

* Почему мы назвали его «Последний урок»? Для кого случившееся было уроком?

* Как бы назвали этот эпизод вы? Почему?

(Просмотр эпизода и ответы на вопросы.)

Задание 16. – Согласны ли вы с такими мнениями:

а) **Любовь – это** чувство, когда не чувствуешь ничего, кроме неё.

б) **Если любишь, то** простишь всё.

в) **Любовь способна** победить даже смерть.

г) **Только тот достоин любви, кто** забыл о себе.

Задание 17. – Русский поэт Степан Щипачёв писал:

Любовью дорожить умейте,
С годами дорожить вдвойне.
Любовь – не вздохи на скамейке
И не прогулки при луне.
Всё будет: слякоть и пороша,
Ведь вместе надо жизнь прожить.
Любовь с хорошей песней схожа,
А песню нелегко сложить.

Напишите краткое эссе и попытайтесь ответить в нём на вопрос, на который пытаются ответить лучшие умы вот уже 200 лет: Что такое любовь?

Вот главные тезисы:

– Любовь – это ...
Если любишь, то ...
Она способна ...
Чтобы быть достойным любви, надо ...

Если не уверены в себе, просмотрите ещё раз Таблицы.

Задание 18. Послушайте некоторые сочинения: какое мнение самое оригинальное? (Решают все).

Задание 19. – Вернёмся к нашим героям. Посмотрим теперь весь фильм и подумаем над тем, какой же вывод из увиденного можно сделать?

(Просмотр всего фильма и ответы учащихся.)

Задание 20. – Я думаю, что самым удачным выводом является название фильма «Берегите любовь!» Это – очень умный призыв ко всем. Кстати, так называется и таблица на с. 610. Она поможет нам провести дискуссию по фильму, ведь мнения, как я вижу, у вас всех различные.

Берегите любовь!

А. Ознакомьтесь сначала с таблицей. С её помощью вы сможете выразить любое своё мнение (см. колонку «Ваше мнение?): сообщить что-то, объяснить, одобрить, опровергнуть и убедить в чём-то. Для каждой из этих речевых задач можно использовать данные в соответствующем квадрате клише – начала фраз, которые можно наполнить любым содержанием и, соответственно логике высказывания, менять их порядок.

В колонке 1 даны слова для выражения мыслей об эпизоде с мужчиной и женщиной, в колонке 2 и 3 (соответственно) для мыслей, которые могли возникнуть у Сергея и Тани. Но эти слова не для обязательного употребления, они должны наводить вас на мысль, подсказывать её. При необходимости можно (и даже нужно!) брать слова и из других квадратов.

ВАШЕ МНЕНИЕ?	Мужчина и женщина разошлись…	Сергей наблюдал…	Таня задумалась…	ГОВОРЯТ, ЧТО…
	1	2	3	
СООБЩИТЕ - Они (он, она)… Для них (него, неё)… Никто… Правда… Они (он, она) и…	были в гостях неважные отношения любит командовать любит советовать уступать разругались	думал о будущем быть счастливыми преодолеть все трудности жить отдельно устроиться на работу	тоже были одноклассниками любили объяснялись говорили дарили забыли всё	«Нельзя жить как кошка с собакой»: постоянно ссориться, цапаться, ругаться.
ОБЪЯСНИТЕ - Беда в том, что… Их ссора … Они (он, она) просто… Они (он, она) не… По-моему, … Вот они (он, она) и …	честный грубоватый бескомпромиссный обиделся на… сорвался на стороне матери не поддержала вышел из себя	избалован плохо воспитан что-то не поделили уступить спокойно разобраться не портить настроения	не доверяли лгали навязывали… не понимали не уступали ревновали не слышали друг друга	«Милые бранятся – только тешатся»: пошумят и перестанут, всё образуется, это несерьёзно.
ОДОБРИТЕ - Всё время … Никогда… Даже если… Ведь они (он, она)… Наверняка… Потому что…	терпел не спорил надоело решительный сильный не любила иметь детей равнодушна	нарушать веселье портить праздник вмешиваться в чужие дела вступиться за… побороть страх	скромная терпеливая сдержанная благородная потрясена расстроена подарила шляпу	«Муж и жена – одна сатана»: оба виноваты, никто не уступает, одинаковые характеры.
ОПРОВЕРГНИТЕ - Вы сказали,… Но я… Ведь… Можно…, но … Сколько всяких… Надо, однако,…	ревнивый злой надеялся на… глупая эгоистично неприлично не нашёл подхода к…	виноват (а) быть терпимым друг к другу иметь своё мнение уважать взгляды другого Беречь друг друга Не обижать	немилосердно недостойно грубый злой вытащил швырнул эгоист хам хулиган	«Лучше быть холостяком»: не с кем ссориться, сам себе хозяин, никаких забот.
УБЕДИТЕ - Не думаю, что… Во-первых,… Нужно было… Конечно,… Однако… Всегда… Во-вторых, …	Сами виноваты Пожалеют Разрушить легко… Забыть обиды Родить ребёнка Наладить отношения с…	не боюсь забочусь не о себе проводить женщину поговорить успокоить случается сами разберутся	не такой добрый культурный тоже любит маму ревнивый безрассудный равнодушный	«Худой мир лучше доброй ссоры»: лучше уступить, ссоры к добру не приводят, лучше спокойно разобраться.

В колонке «Говорят, что...» приведены и объяснены устойчивые словосочетания и поговорки. Они всегда украшают любое высказывание.

Запомните: учащиеся могут сколько угодно времени и раз читать таблицу во время подготовки, но когда они

уже начали говорить, смотреть в неё нельзя! Итак,...

■ Давайте поразмышляем: «работаем» только глазами и думаем про себя. Обратитесь к колонке 1, к эпизоду «Мужчина и женщина разошлись» («Последний разговор»). Прочтите слова в первом квадрате и подумайте, какие мысли они у вас вызывают. Потом просмотрите клише слева под словами «Сообщите», представьте, что вам нужно сообщить об этом кому-либо из ваших знакомых и, не отрываясь от таблицы, **мысленно** выскажитесь, вернее, **продумайте** своё высказывание. Проделайте то же самое со всеми квадратами колонки 1 и соответствующими клише для «Объяснения», «Одобрения», «Опровержения», «Убеждения».

■ Сцену раздора (ссоры, скандала) наблюдали Сергей и Татьяна. Она наверняка произвела на них сильное впечатление и вызвала много мыслей. Но – разных.

Попробуйте угадать их мысли, проделав с колонками 2 и 3 то же, что и с колонкой 1. Работайте индивидуально.

Б. Надеюсь, теперь вы готовы к дискуссии.

1) В народе есть поговорка: «Глас народа – глас божий». Как вы понимаете данные ниже народные выражения и согласны ли с ними?

– Живут как кошка с собакой.
– Милые бранятся – только тешатся.
– Муж и жена – одна сатана.
– Лучше быть холостяком.
– Худой мир лучше доброй ссоры.

2) Предложите сами какие-нибудь проблемы, мысли, связанные с любовью, напишите их по одной на бумажке, а мы будем выбирать и обсуждать.

3) Припомните какие-либо случаи из своей жизни или жизни знакомых, связанные с проблемой любви, и расскажите их.

IV. Урок-дискуссия.

О том, как проводить споры, диспуты, дискуссии, написано немало книг. Но все они предназначены не для учителя, точнее, не для процесса иноязычного образования. В этом процессе всегда считается главным развитие умения общаться. И это в общем-то верно. Но ведь наши учащиеся часто не владеют умением вести диспуты и споры даже на родном языке. Поэтому учитель сталкивается с дополнительной трудностью – он вынужден учить этому на своих уроках. И если он этого не сделает, то потеряет в главном. Отсюда единственный вывод: учитель не может не освоить сам технологию ведения диспута. спора, дискуссии.

Вот некоторые советы в помощь и тем, и другим.

Дискуссия в полном смысле этого слова – форма организации очень сложная. Поэтому мы рекомендуем начинать с обмена мнениями по проблеме. А что такое «обмен мнениями»? Как это соотносится с «дискуссией», «спором», «диспутом», «полемикой»?

Разобраться в этом для учителя чрезвычайно важно, так как необходимо понять прогрессию развития умения участвовать в дискуссии.

Слово «дискуссия» происходит от латинского discussio – рассматриваю, исследую. Особенно важна дискуссия в науке, когда обсуждаются, сопоставляются различные точки зрения с целью выявления истины, получения нового знания.

Слово «диспут» тоже латинское: disputo – рассуждаю, спорю. Диспут понимается обычно как коллективное обсуждение различных проблем – нравственных, политических, профессиональных, научных и т.п., проблем, у которых, как правило, нет и не может быть однозначного решения, общепринятого ответа.

«Спор», как утверждают некоторые, это такое обсуждение, в котором каждая сторона, отстаивая своё мнение, претендует на монопольное установление истины.

Если дискуссия и диспут чаще всего заканчиваются мирно, то в полемике участники хотят одержать победу во что бы то ни стало (polemikos – по-гречески «враждебный», «воинствующий»).

Из приведённых определений видно:

1) что и «дискуссия», и «диспут», и «спор», и «полемика» объединены одним понятием – **обсуждение** проблемы;

2) что границы между ними весьма размыты, поскольку у этих форм много общих черт;

3) что если и есть у каждой из форм некоторая специфика, то она заключается в уровне отношения общающихся к самой проблеме и к собеседнику.

Учитывая эти обстоятельства с одной стороны и необходимость конкретизации задач иноязычного образования на разных ступенях с другой, предлагаем соблюдать три стадии, каждая из которых решает более или менее конкретные задачи.

Покажем это в таблице (см. с. 614).

Разумеется, подобное деление весьма условно: умения разделены на группы для того, чтобы на каждой стадии решать **ограниченное** количество **определённых** задач. Всё, чем учащийся овладел на 1-й стадии, включается в группу умений для 2-й стадии и интегрируется с ними, в результате чего умение обсуждать проблемы поднимается на новый уровень. Затем на 3-й стадии, где доминантой в работе выступит уже своя – третья – группа умений, они интегрируются с первой и второй группами, а общее умение обсуждать поднимется на ещё более высокий, завершающий уровень.

Но предлагаемые стадии овладения умением обсуждать проблемы (дискутировать) рекомендуются не только для решения указанных задач. Уровень высказывания учащихся и уровень требований к нему на разных стадиях разный, что определяется ведущей организационной формой общения.

Если это **обмен мнениями**, то его и следует понимать в

Стадии	Форма общения	Ведущий вид высказывания	Что надо уметь	
			говорящему	слушающему
3 ↑	ОБСУЖДЕНИЕ – дискуссия	Убеждение	Обосновать, подкрепить примером, ссылаться на..., доказывать, делать вывод, обобщать, определять понятие, анализировать, дать совет, логично изложить, побудить, настоять, склонить, уговорить, опровергнуть, упросить, внушить, воодушевить.	Оценить позицию оппонента и отнестись к ней.
2 ↑	ОБСУЖДЕНИЕ – диспут	Одобрение Осуждение	Описать, сопоставить, сравнить, рекомендовать, предложить, посоветовать, подтвердить, поддержать, оправдать, подсказать, похвалить, возразить, отвергнуть, отрицать, покритиковать, обвинить, оспорить, указать, протестовать.	Отнестись к одобрению или осуждению: выразить удовлетворение, недоверие, разочарование, сомнение, возмущение и т.п.
1	ОБСУЖДЕНИЕ – обмен мнениями	Сообщение Объяснение	Объявить, доложить, известить, информировать, охарактеризовать, выделить, конкретизировать, заострить внимание, подчеркнуть, показать, уточнить своё высказывание.	Проявить интерес, прореагировать, уточнить услышанное, запросить информацию, выразить благодарность и др.

прямом смыле: участники обсуждения должны уметь высказать своё мнение по проблеме, решая речевые задачи, намеченные в таблице: **объявить** о своей позиции по отношению к проблеме, **информировать** о том, что известно о проблеме, **выделить** главное в высказывании, **подчеркнуть** важные моменты, **уточнить**, пояснить что-либо из своего высказывания и т.п. Кроме того ученик должен уметь **реагировать** на услышанное (вербально и невербально), **выразить** благодарность за сведения, **запросить**

то, что захочется узнать, **переспросить**, если что-то неясно, **поддерживать** беседу, проявляя интерес, и др.

Чтобы быть в состоянии всё это делать, ученик должен уметь грамотно строить монологическое высказывание и владеть элементарными умениями диалогического (группового) общения.

Там, где имеет место **диспут**, задачи усложняются. Дискутировать – значит не только выражать своё мнение, обозначать позицию и объяснять её, но и одобрить или осудить позицию оппонента, т.е. это – рассуждение, спор, где пытаются доказать свою правоту. А для этого ученик должен быть в состоянии: **описать** предмет обсуждения, **сравнить** его с чем-либо, **похвалить** оппонента за..., **предложить** иной ход обсуждения, **указать** на какие-то противоречия, **оспорить** тезис оппонента, **возразить**, независимо от авторитетности мнения, **осудить** чей-либо поступок, **поддержать** чьё-либо мнение, **заметить** что-то ценное в высказываниях собеседников и т.д.

В диспуте требуется уже, кроме умения участвовать в диалоге и строить монологическое высказывание, соблюдать всё, что связано с этикой спора.

Если кратко суммировать то, что написано об этике спора, то мы получим следующие правила.

ЕСЛИ ХОЧЕШЬ ПОБЕДИТЬ В СПОРЕ...
(десять заповедей хорошего спорщика)

1. Помни, что истина не принадлежит никому, в том числе и тебе.
2. Будь готов выслушать любую точку зрения, любой аргумент.
3. Имей смелость согласиться с оппонентом, если чувствуешь, что он прав.
4. Сначала выслушай другого, потом себя.
5. Умей терпеливо объяснять свою точку зрения.
6. Отрицая что-либо, объясни почему и аргументируй это.
7. Критикуя что-либо, предлагай что-то взамен.
8. Громкий голос – плохой аргумент в споре. Ещё худший – выпад против оппонента.
9. Мыслям противопоставляй мысли, а не амбиции. Ищи слабые места в позиции оппонента, а не в нём самом.
10. Следи не только за аргументами оппонента, но и за его настроением, мимикой, жестами, интонацией.

Учитель может при желании сократить, расширить, изменить что-то в этой памятке, но её нужно обязательно дать учащимся (написать на плакате, размножить и раздать каждому, записать и прокомментировать в классе или как-то иначе). Если позволяет уровень учащихся, сделайте это на русском языке.

Главное, чтобы постоянно соблюдалась этика спора, ибо это имеет значение как в учебном, так и в воспитательном аспекте.

Кстати, если говорить о воспитательном потенциале диспута как формы общения, то он (диспут) может внести немалую лепту в подготовку учащихся к реальной жизни.

В диспуте, как и в жизни, проявляются характеры участников. В любом коллективе, тем более сложившемся, есть уже определённые «типы»:

1) **лидер** – человек, способный взять обсуждение в свои руки и руководить им;

2) **авторитет** – человек, с чьим мнением в классе считается большинство учащихся;

3) **критик** – тот, кто всегда будет искать недостатки в любой позиции, в любом предложении. Единственно действенный способ борьбы с критиком – предложить ему представить свои конструктивные предложения или найти в его критике рациональные идеи;

4) **принципиальный** («упрямый Фома») – несмотря на аргументы и доводы, будет твердить своё;

5) **оптимист** – человек, который в споре верит в то, что можно договориться, прийти к соглашению. Чаще всего он обладает чувством юмора, что очень смягчает атмосферу спора;

6) **скептик** – тот, кто подвергает сомнению все чужие мнения, часто не имея своего. Для него нет авторитетов, поэтому ссылки на них на скептика не действуют;

7) **наблюдатель** – это пассивный участник диспута, который может примыкать к тому или иному «лагерю». Желательно вовлекать его в спор постоянно;

8) **конформист** – человек, принимающий сторону большинства, даже если сам придерживается иного мнения, или мнения влиятельного человека, учителя.

Зная свой класс, учитель может определить и другие роли. Их использование в диспуте делает его естественным и интересным. Но есть такие «роли», которые обязательно необходимы для успеха организации дискуссии.

1. **Ведущий.** Им, кроме учителя, может быть кто-то из учащихся (например, «лидер»). Желательно сначала учителю вести диспут со стажёром-учеником, а потом дать возможность вести ученику самому. Конечно, следует его для первого раза заранее подготовить.

2. **«Докладчик».** Поручите кому-то из учащихся, кто оригинально мыслит, высказать интересное мнение по проблеме. Это будет хорошей затравкой для спора.

3. **Оппонент.** Вероятность успеха диспута ещё больше увеличится, если выступит оппонент, представивший другую точку зрения.

Вполне понятно, что и докладчику, и оппоненту надо будет помочь подготовить свои выступления.

4. **«Провокатор».** Его роль заключается в том, чтобы провоцировать высказывание мнений по поводу услышанного. На эту роль следует назначить того, кто хорошо знает учащихся, знает, как задеть ту или иную струнку их души.

5. **«Эксперт».** Их может быть и два, и три. Задача – заранее подготовиться, прочитав что-либо интересное по обсуждаемой проблеме, побольше узнать о ней мнений и фактов.

Разумеется, диспут можно организовать и иначе, скажем, как свободную беседу, в которой ничего не планируется. Но вести такую беседу значительно сложнее, ибо это требует большого искусства. Это так называемый эвристический подход. В связи с этим, уместно напомнить учителю и о некоторых других подходах к ведению спора, диспута.

Например, логический подход, когда учитель шаг за шагом жёстко ведёт анализ проблемы и приводит к конкретным выводам, даже сам формулирует их. Но это – не лучший подход.

Ещё хуже – авторитарный подход, когда учитель буквально навязывает своё мнение, нетерпимо относится к другим высказываниям, часто апеллируя к авторитетам, традициям и т.п. Такая манера ведения спора абсолютно противоречит коммуникативности, где учитель и ученик – **равноправные** партнёры.

Для того, чтобы ученики могли свободно высказываться, не озираясь на учителя, не боясь встретить осуждение, необходимо создать соответствующую психологическую атмосферу. Что для этого нужно?

Во-первых, сделать хорошую **экспозицию**, ввести участников диспута в проблему. Причём это следует делать не формально, а заинтересованно, чтобы ученики не только поняли, о чём пойдёт спор, но и то, что учитель сам заинтересован в предстоящем обсуждении, сам готов честно высказывать своё мнение, наряду со всеми, а не быть контролёром хода дискуссии.

Во-вторых, установить **контакт**: *эмоциональный*, когда ощущается обоюдосторонняя эмпатия; *смысловой*, когда собеседники (обе стороны) «приняли» ситуацию, т.е. поняли, в каких взаимоотношениях они находятся; *личностный*, когда обеим сторонам понятен и важен предмет обсуждения.

В-третьих, осуществлять постоянное **взаимодействие**: координацию, взаимопомощь, поддержку, доверительное сотрудничество.

Это – обязательный минимум, без которого нет настоящего общения, а следовательно, и нормального обсуждения.

Дискуссия проходит на основе так называемой **логико-смысловой карты проблемы** (ЛСКП) (см. с. 620-631).

Её строение достаточно сложно, ибо сложно само явление – проблема, которую ЛСКП моделирует, представляя её упрощённую структуру.

Прежде всего в ЛСКП выделяется **ведущий уровень**, который выражен различными, принципиально отличными и потенциально возможными вариантами отношения к проблеме (см. тезисы, содержащиеся в четырёх прямоугольниках вверху каждого вертикального блока). Обычно они располагаются в ЛСКП от положительного к отрицательному отношению, что знаково можно выразить как (1)+, (2)+, (3)+, (4)–. Это даёт учащемуся возможность найти нужную ему позицию.

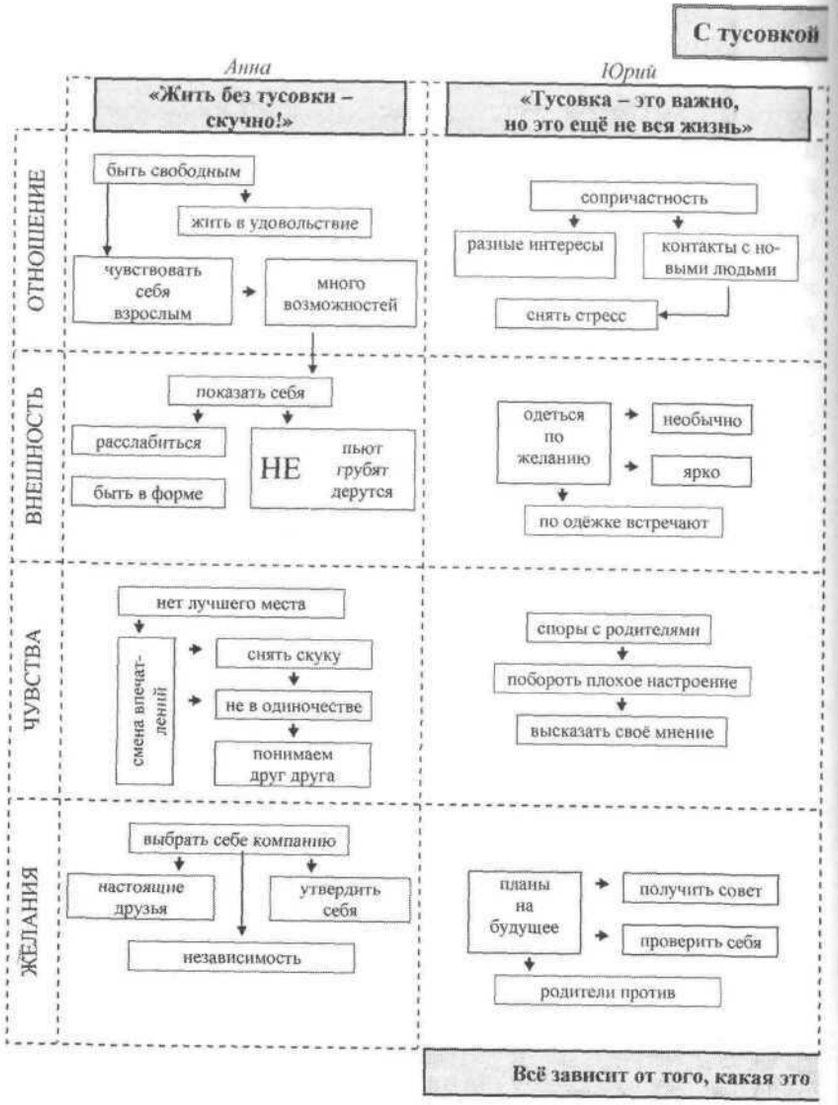
Далее **на основном уровне** расположены слова, словосочетания, фразы, раскрывающие в логическом и смысловом плане ведущий тезис-отношение. Эти речевые единицы при общем проблемном подходе соотносимы с различными областями действительности (темами): *театр, литература, музыка, хобби, торговля* и др. Таким образом, так называемые традиционные темы имплицитно включены в ткань проблемы.

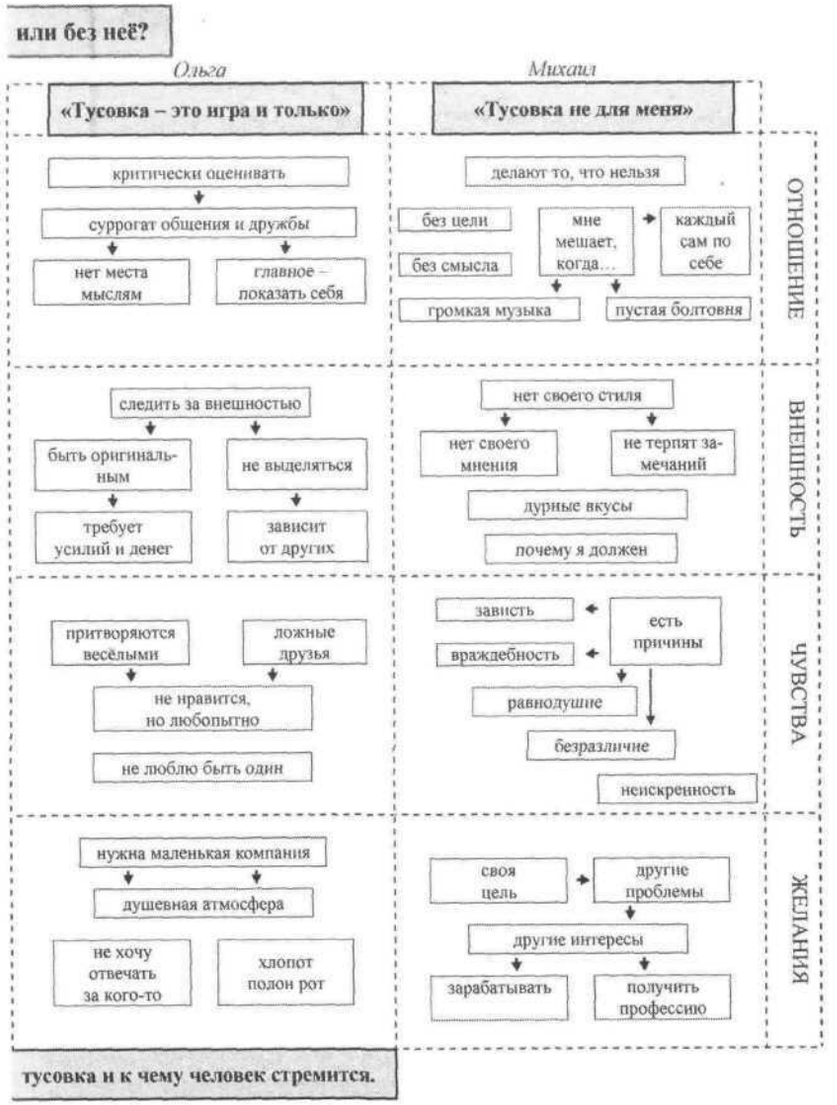
Замыкает схему **ключевой уровень** – высказывание, являющееся логическим выводом, идеей проблемы, ключом к её решению, хотя следует отметить (и это очень важно), что каждый, не только учитель, но и любой ученик, которого коммуникативность делает равноправным речевым партнёром, вправе претендовать на своё, индивидуальное решение проблемы.

Методическое значение ЛСКП достаточно велико:

а) получив такую карту перед обсуждением проблемы, учащийся сможет охватить всю проблему как бы с птичьего полёта, увидеть её логическое развитие и предметное содержание, ознакомиться с разными точками зрения. Всё это даёт ученику необходимый психологический настрой;

б) карта поможет высказываться аргументированно. Высказывания будут связаны с решением речемысли-


С тусовкой
Анна
«Жить без тусовки – скучно!»
Юрий
«Тусовка – это важно, но это ещё не вся жизнь»
ОТНОШЕНИЕ
быть свободным
жить в удовольствие
чувствовать себя взрослым
много возможностей
сопричастность
разные интересы
контакты с новыми людьми
снять стресс
ВНЕШНОСТЬ
показать себя
расслабиться
быть в форме
НЕ
пьют
грубят
дерутся
одеться по желанию
необычно
ярко
по одёжке встречают
ЧУВСТВА
нет лучшего места
смена впечатлений
снять скуку
не в одиночестве
понимаем друг друга
споры с родителями
побороть плохое настроение
высказать своё мнение
ЖЕЛАНИЯ
выбрать себе компанию
настоящие друзья
утвердить себя
независимость
планы на будущее
получить совет
проверить себя
родители против
Всё зависит от того, какая это


или без неё?
Ольга
«Тусовка – это игра и только»
Михаил
«Тусовка не для меня»
ОТНОШЕНИЕ
критически оценивать
суррогат общения и дружбы
нет места мыслям
главное – показать себя
делают то, что нельзя
без цели
без смысла
мне мешает, когда...
каждый сам по себе
громкая музыка
пустая болтовня
ВНЕШНОСТЬ
следить за внешностью
быть оригинальным
не выделяться
требует усилий и денег
зависит от других
нет своего стиля
нет своего мнения
не терпят замечаний
дурные вкусы
почему я должен
ЧУВСТВА
притворяются весёлыми
ложные друзья
не нравится, но любопытно
не люблю быть один
зависть
враждебность
есть причины
равнодушие
безразличие
неискренность
ЖЕЛАНИЯ
нужна маленькая компания
душевная атмосфера
не хочу отвечать за кого-то
хлопот полон рот
своя цель
другие проблемы
другие интересы
зарабатывать
получить профессию
тусовка и к чему человек стремится.

тельных задач проблемного характера и, в зависимости от задачи, могут включать одно или несколько умозаключений;

в) карта создаст основу для богатства ассоциаций и тем самым будет способствовать развитию качества продуктивности речевого умения;

г) полнота сведений по проблеме (познавательная сторона логико-смысловой карты) будет способствовать не только повышению коммуникативной мотивации, но и более глубокому и правильному пониманию проблемы, а следовательно, воспитанию учащихся;

д) карта явится одним из средств развития логичности речи, её связности;

е) необходимость в постоянном обращении к карте и многократном её просматривании будет способствовать более прочному запоминанию лексических единиц и развитию механизма чтения.

В работе с ЛСКП используются речевые упражнения уже без каких-либо других опор. Главное – создать атмосферу доброжелательности.

Атмосфера доброжелательности и сотрудничества вовсе не отменяет требований, которые должны быть предъявлены учащимся:

1) совершенствование уже освоенных умений, особенно умения проводить свою речевую стратегию. Например, если ученик хочет, **похвалить** какой-то фильм, то в своём высказывании он должен уметь и **передать** основную идею фильма, и **назвать** актёров, и **сравнить** этот фильм с другим, и **оценить** тематику или игру актёров и т.п., т.е. для решения стратегической задачи ему необходимо решить несколько тактических задач;

2) развитие умения участвовать в диспуте в различных ролях, которые попеременно поручаются каждому ученику. Каждый ученик в течение года должен выступить (и не раз!) в качестве ведущего, докладчика, оппонента, «провокатора», эксперта и др.;

3) развитие умения общаться в коллективе;

4) развитие умения высказываться более **обоснованно**, более **логично**, более **связно**, более **содержательно**, более **продуктивно**;

5) развитие умения говорить более **выразительно**, чтобы точнее доносить свою мысль;

6) развитие умения говорить **экспромтно**, без предварительной подготовки, что крайне необходимо для диспута;

7) умение вести необходимые **записи** во время беседы: фиксировать чьи-то мысли, намечать план своего высказывания и др.

На всё это и способен урок, проводимый на основе ЛСКП.

Приложение

Анализ урока иностранного языка

Что такое анализ урока

Анализ урока – одно из важнейших дел учителя В.А. Сухомлинский считал, что от вдумчивого анализа урока зависит культура всего педагогического процесса.

Современные дидакты справедливо полагают, что всякие требования к учителю, упрёки, указания не приведут к желаемому результату, «пока мы не разработаем эффективную методику анализа урока»[1].

Анализ урока – дело очень сложное. Оно требует и всесторонних знаний об уроке, и специальных умений анализировать, вскрывать то, что не всегда лежит на поверхности. Философы говорят: «Явление существует, а сущность является». Это, несомненно, так. Но эта сущность не сама по себе. Её нужно узреть, выявить, сформулировать, доказать. Иначе говоря, чтобы сущность урока «явилась нам», нужны значительные знания, усилия, умения.

Главным врагом анализа урока является вкусовщина. К сожалению, она очень распространена в учительской среде. То ли от неумения, то ли от лености ума, но часто возникает «анализ», основанный на единственном критерии: это мне понравилось, а это – не понравилось. Конечно же, это несерьёзно и недостойно учительской профессии.

Не менее злой враг анализа – так называемый поэлементный разбор. Протестуя против него, Т.И. Шамова и Ю.А. Конаржевский пишут: «От урока отрываются некоторые его характеристики», он разбирается на части, причём очень часто внимание останавливается на случайных, несущественных элементах, связанных между собой лишь порядком следования друг за другом в уроке, а не существенной связью. И всё это называется анализом! При таком подходе мы попросту разрушаем урок как систему, не только не формируем у учителя системного взгляда на урок, но, наоборот, ликвидируем у него и без того смутное представление об уроке как сложнейшей целостно-динамической системе».

[1] Шамова Т. И., Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ урока в системе внутришк-ольного управления. – М., 1983. – С. 4.

Уровень анализа всегда определяет теоретическую и практическую компетентность учителя. Перефразируя известную поговорку, можно сказать так:

> покажи мне, как ты анализируешь урок,
> и я скажу тебе, какой ты учитель

Сложность анализа заключается не только в многоплановости урока, в его многофакторности, но и в специфике отдельных видов и типов. В связи с этим далее предлагается сначала некая общая схема анализа, где выделены моменты, в одинаковой мере присущие урокам всех типов и важные для их понимания и воплощения. Затем перечислены те моменты, которые свойственны отдельным видам уроков.

Заметим, что собственно анализ показать в книге невозможно, поскольку настоящий анализ требует предварительного просмотра конкретного урока, проведённого конкретным учителем в конкретном классе. Поэтому будут представлены лишь схематические конспекты анализа, которые предстоит наполнить жизнью тому, кто анализирует урок. Анализ урока – это наука, поэтому в его основе должны лежать все те принципы и положения, о которых шла речь в предыдущих главах. Анализ урока – это творчество, но, как и во всяком творчестве, в нём есть некие обязательные алгоритмизованные компоненты.

Общая схема анализа урока

1. Сначала определите правомерность формулировки целей (познавательной, учебной, воспитательной, развивающей) и задач урока, насколько они вписываются в цикл уроков.

2. Установите по последнему упражнению, а также по ответам учащихся в упражнениях репродуктивного и продуктивного характера, насколько достигнута учебная цель и решены ли соотнесенные с нею задачи.

3. Определите меру адекватности упражнений, что выявит первопричину того, решены или не решены задачи урока.

На другие причины успеха (неуспеха) указывают следующие три пункта анализа.

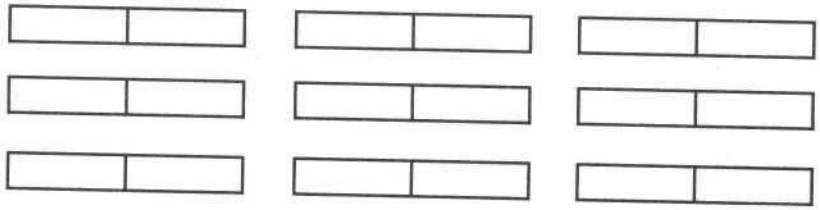
4. Выявите соотношение упражнений: между упражнениями в развиваемом виде деятельности и другими, между условно-речевыми упражнениями в уроках I и II типа, между упражнениями имитативного и подстановочного характера, с одной стороны, и упражнениями трансформационными и репродуктивными, с другой, между упражнениями с опорами и без них.

5. Установите, соответствует ли последовательность выполнения упражнений стадиям формирования навыков и стадиям развития умения.

6. Подсчитайте, как распределено время на уроке: на главную цель, на развитие того или иного вида речевой деятельности, на время говорения учителя и учеников, на ту или иную задачу урока. Для этого при конспектировании урока отведите первую графу схемы анализа для фиксирования расхода времени.

Кроме того, можно предложить использовать для этой цели специальную карточку активности учащихся.

Нарисуйте в тетради для анализа такую схему размещения учеников в классе:



Придумайте для себя систему знаков для обозначения

видов работ, например, постановка вопросов – ?, ответы – ¿, высказывание без опоры – □, с опорой – ⍗, и т.п.; можно использовать и начальные буквы: И – имитация, А – аудирование и т.п. По ходу урока заполняйте квадраты (можно с указанием времени), и вы получите полную картину занятости учащихся и содержание их работы.

7. Определите общую логику урока (его целенаправленность, целостность, динамичность, связность), содержательность урока, его воспитательную ценность (насколько использован воспитательный потенциал урока).

8. Установите, как осуществлял учитель индивидуализацию учебного процесса, как учитывал личностные, субъектные и индивидные свойства учащихся.

9. Проанализируйте, как владеет учитель технологией урока: умением дать четкую установку, использовать различные опоры и организационные формы работы в их адекватности целям и задачам урока, умением занять работой всех, оценить работу учащихся, проводить отдельные виды работы, использовать приёмы исправления ошибок и др.

10. Оцените учителя как речевого партнёра (его умение общаться, говорить адаптивно, выразительно, держать себя, владеть голосом и т.п.).

В зависимости от вида урока пункты 7-10 могут анализироваться и в другой последовательности. Кроме того, и содержание анализа различных видов урока будет различным.

Что вносит в содержание анализа специфика того или иного вида урока?

Особенности анализа уроков различных видов

1. Урок формирования лексических навыков говорения.

При анализе лексического урока следует учесть, по какой стратегии усвоения он построен: традиционной – с использованием этапа семантизации и строгим соблюде-

нием стадий формирования лексических навыков говорения или с использованием функционально-смысловых таблиц.

В первом случае необходимо обратить внимание на следующее:

– играет ли ведущую роль функциональная сторона лексических единиц на всех ступенях формирования лексических навыков говорения;

– адекватен ли выбор приёмов семантизации характеру новых лексических единиц, уровню владения учащимися иностранным языком, возрастным особенностям учащихся и ступени обучения;

– записаны ли лексические единицы в речевых образцах или микротексте;

– какова степень комбинируемости лексических единиц с единицами, усвоенными ранее;

– соблюдено ли требование усваивать новые лексические единицы на знакомом грамматическом материале;

– уместны ли зрительные подкрепления и их характер;

– адекватен ли контроль усвоения новых лексических единиц.

Оценка уроков с использованием функционально-смысловых таблиц должна, во-первых, учесть, соблюдены ли следующие три стадии: предъявление экстралингвистического объекта, работа с функционально-смысловыми таблицами, использование лексических единиц для выражения собственных мыслей учащихся без таблицы.

На ***первой*** стадии необходимо обратить внимание на то,

– имеет ли экстралингвистический объект (фильм-эпизод, сюжетная картина, рассказ учителя и т.д.) проблемный характер;

– проведена ли предварительная подготовка учащихся к восприятию экстралингвистического объекта (не более 2-4 минут);

– велика ли степень речевой интенции учащихся;

– носят ли вопросы для обсуждения проблемный характер.

На ***второй*** стадии следует обратить внимание на то,

– сформированы ли приёмы работы учащихся с функционально-смысловыми таблицами;

– естественен ли характер речевых высказываний учителя и учащихся;

– соблюдена ли логика обсуждения экстралингвистического объекта и проблемных вопросов, транспонируемых на личность самих учащихся;

– проведена ли тщательная работа над слуховым образом новых лексических единиц;

– какова комбинируемость лексических единиц как внутри одной группы слов, так и между группами;

– соблюдён ли приём «Прочти и скажи».

На ***третьей*** стадии следует обратить внимание на постепенный и обоснованный отход от функционально-смысловых таблиц.

2. Урок формирования грамматических навыков.

При анализе данных уроков необходимо в дополнение к общим параметрам урока оценить:

– правильно ли распределено учебное время между презентацией и автоматизацией грамматического явления (учтён ли при этом вид речевой деятельности, в котором данное грамматическое явление преимущественно используется);

– как сформулировано учебное правило, правильно ли определено место квантов учебного правила и последовательность их предъявления;

– подготовлено ли к восприятию новое грамматическое явление в речевой зарядке (актуализированы ли в речевом опыте учащихся усвоенные ранее грамматические явления, имеющие сходство в функциональном плане с новым грамматическим явлением);

– правильно ли выполнены условно-речевые упражнения.

3. Урок совершенствования речевых навыков.

При анализе этих уроков следует дополнительно определить:

- правильно ли поставлена проблема, которая будет обсуждаться на уроке на основе разговорного текста;
- связана ли речевая зарядка с проблемой, обсуждаемой в тексте;
- соответствуют ли вопросы логике развития мысли в тексте;
- употребляют ли учащиеся в ответах лексические единицы и грамматические явления из текста;
- организованы ли упражнения в трансформации и комбинировании материала текста.

4. Урок развития речевого умения.

1. При анализе урока развития монологической речи следует прежде всего исходить из конкретного аспекта речевого умения, который планировалось развивать. Необходимо ответить на вопрос о том, как в ходе урока реализованы требования к конкретному комплексу речевых упражнений. При этом следует оценить:

- соблюдена ли последовательность речевых упражнений во всем комплексе и на каждой из стадий;
- правильно ли количественное соотношение речевых упражнений по стадиям;
- достаточен ли диапазон речевых задач, использованных в речевых упражнениях;
- удачны ли формулировки установок.

2. Анализируя урок развития собственно общения, следует обратить внимание (кроме сказанного) на то,

- умеет ли учитель мотивировать высказывания путём создания соответствующих ситуаций;
- правильно ли он организовывал парную и групповую работу в зависимости от цели;
- обучал ли стратегии и тактике общения;
- обучал ли приёмам общения и насколько умело и удачно.

5. Урок обучения чтению.

При анализе уроков развития умения читать следует исходить из специфики чтения как умения извлекать информацию из печатного текста. При этом необходимо обратить внимание на следующее:

- правильно ли выбран текст для данного вида чтения (содержание, композиция, языковые трудности);
- соблюдены ли основные стадии работы над текстом;
- проведена ли (и как) подготовительная работа для чтения текста (психологическая подготовка к восприятию текста, упражнения для развития скорости чтения; упражнения для развития умения преодолевать трудности при чтении текстов с полным извлечением информации);
- дано ли предваряющее задание перед чтением текста;
- какова доля упражнений, в процессе выполнения которых происходит развитие различных механизмов чтения.

Психолого-педагогический ракурс анализа урока иностранного языка

Урок – настолько сложное явление, что «даже прямое наблюдение осуществлять нелегко, поскольку оно касается слишком многих аспектов урока, слишком многих проблем»[1]. В самом деле, в уроке, можно выделить, кроме собственно методического аспекта, и общедидактический, и психологический, и педагогический, и культурологический; урок можно рассматривать с точки зрения и его структуры, и его организации, и познавательной деятельности учащихся, и управления учебной деятельностью учащихся со стороны учителя, и выработки навыков самостоятельной работы и т.д. Собственно говоря, нет ни одного аспекта урока, который не мог бы стать предметом самостоятельного наблюдения и анализа. Но в любом случае урок должен быть представлен как целост-

[1] Махмутов М. И. Современный урок, – М., 1985» – С, 160.

ная, целенаправленная система, где нет ничего случайного, где всё взаимосвязано и взаимообусловлено.

Не отрицая важности любого аспекта урока (вплоть до соблюдения гигиенических требований), нужно всё же признать, что психологический и педагогический аспекты являются первичными, исходными. Соблюдение психолого-педагогических требований, предъявляемых к уроку, настолько важно, что от этого зависит всё остальное, общий успех дела. Поэтому напомним учителю эти требования: они помогут глубже и точнее анализировать уроки и оценивать их эффективность.

Итак, на что следует обращать внимание, если при анализе нас интересует психологический аспект урока?

1. Развивалось ли (как, в какой мере) речемышление учащихся; репродуктивное или творческое мышление преобладало на уроке.

2. Имело ли место развитие памяти; какие виды памяти развивались и какими средствами; запоминание какого вида использовалось – произвольное или непроизвольное.

3. Способствовали ли создаваемые ситуации развитию воображения.

4. Происходило ли развитие речевых способностей учащихся: фонематического слуха, догадки, способности к имитации, различению, логическому изложению и т. д.

5. Развивалась ли мотивация учащихся к овладению иностранным языком, какие способы для этого использовались, насколько успешно; каково соотношение побуждения учащихся и принуждения их к деятельности.

6. Каков был уровень самостоятельности в овладении иностранным языком (соотношение готовых и добываемых знаний, уровень задач, наличие проблемности, использование самоконтроля, взаимоконтроля, самоанализа и т. д.).

7. Был ли учитель настроен на урок, собран, внимателен, энергичен, целеустремлен, настойчив в достижении

цели; как это сказывалось на рабочем настроении учащихся.

8. Какой психологический климат царил в классе, чем достигался этот климат; умеет ли учитель создавать и поддерживать деловой контакт, личностные отношения; какие качества учителя способствуют или препятствуют нормальному педагогическому общению.

Не менее важна и педагогическая сторона урока. Её анализ предполагает выявление тех моментов, которые способствуют воспитанию учащихся. Следовательно, можно анализировать:

- осуществляется ли (какими средствами и насколько удачно) формирование мировоззрения учащихся; то же самое относится к трудовому, эстетическому, патриотическому, интернациональному, экологическому, нравственному воспитанию; соответствуют ли используемые материалы всем видам воспитания; поставлена ли в уроке специальная воспитательная задача и насколько последовательно она решается;
- развивает ли учитель у учащихся умение учиться; какие средства для этого используются, какие результаты достигнуты;
- обладает ли учитель педагогическим тактом, в чём он проявляется;
- связан ли изучаемый материал (его содержание) с жизнью;
- осуществляются ли межпредметные связи;
- насколько и как расширяется кругозор учащихся, велика ли образовательная ценность используемых материалов.

Психолого-педагогический аспект вовсе не обязательно выступает объектом самостоятельного анализа. Мы выделили его лишь для того, чтобы подчеркнуть значимость этого аспекта для оценки урока. В комплексном анализе он может либо вклиниваться в соответствующие пункты, либо служить дополнением к нему (в качестве пунктов 11, 12, 13 и т. д.).

Начиная рассказ об анализе, мы говорили, что это дело чрезвычайно сложное. Мастерство анализа базируется на науке анализа, но, к сожалению, эта наука весьма слабо разработана. Опыт работы в школе сам по себе очень мало прибавляет к мастерству анализа. Единственно верный путь овладения какой-либо деятельностью – это заняться данной деятельностью. Поэтому хотелось бы посоветовать учителю не только не пренебрегать анализом, но и специально им заниматься. Анализировать можно как уроки коллег, так и свои собственные. Анализ уроков – не просто увлекательная деятельность, она чрезвычайно полезна для становления учительского мастерства. Тот, кто хорошо анализирует уроки, грамотно их планирует и успешно проводит.

Схема анализа может быть любой. Здесь трудно посоветовать что-либо определенное, пригодное для всех. У каждого со временем вырабатывается своя схема, удобная именно для него.

И ещё одно замечание. Оно касается этики анализа. Анализ урока ни в коем случае не должен превращаться в разнос, как это иногда бывает, особенно если урок посетил инспектор, директор, завуч. Высокое служебное положение посетившего не даёт права на обидные замечания, на унижение достоинства учителя. В.А. Сухомлинский говорил, что ловить ученика на незнании – безнравственно. То же относится и к анализу урока. Задача анализа – не уличить учителя в различных методических грехах, а помочь ему увидеть недостатки урока и посоветовать пути их ликвидации. «Критикуя, предлагай!» – таков девиз анализа. Вот почему любой анализ должен быть уважительным и конструктивным.

Когда-то С.Л. Соловейчик мечтал о том, что настоящие уроки, как лучшие спектакли, будут показывать по телевидению. Сколько пользы мог бы принести такой показ! Тем более, если бы он сопровождался подробным, квалифицированным, искусным анализом.

Оценка урока

Говоря об анализе, нельзя не сказать об оценке урока. Дело в том, что каждый компонент урока обладает неодинаковой значимостью, причём как общей (для образования в целом), так и конкретной (для достижения цели данного урока). Так, например, если учителю не удалось в достаточной мере по-речевому сформулировать установки, или он не лучшим образом определил место для опроса домашнего задания, или использовал не ту опору, или допустил ошибки в своей речи и т.п. – это, конечно, плохо. Всё это, однако, не скажется пагубно на достижении цели (задач) данного урока. Если же учитель использовал неадекватные упражнения, выбрал неверное их соотношение, грубо нарушил логику урока и т.п. – такие просчёты никогда не могут привести к достижению цели ни при каких других удачах.

Конечно, значимость каждого компонента урока зависит ещё и от того, какого это вида урок и как сформулирована его цель (задачи). Тем не менее, можно установить определённые ранговые группы недостатков урока, в зависимости от чего он может оцениваться по-разному. Сознавая всю относительность и условность таких рангов, мы считаем всё же полезным дать их учителю.

Недостатки в планировании и реализации плана урока можно разделить на четыре ранговые группы, которые представлены далее по степени убывания их значимости.

1. а) Неверно сформулированная или нереальная цель (задачи) урока.
   б) Неадекватность упражнений цели (задаче).
   в) Неправильное соотношение упражнений (преобладание имитативных упражнений над другими, преобладание «подготовительных» над речевыми упражнениями и т.п.).
   г) Неверное распределение времени на работу учащихся (управляемую и самостоятельную) и речевые действия учителя.

д) Грубое нарушение целенаправленности и целостности урока.

е) Неумение при необходимости по ходу перестроить урок.

2. а) Неверная последовательность упражнений (нарушение динамики урока).

б) Отсутствие индивидуализации или её неверное использование.

в) Неверная технология проведения условно-речевых и речевых упражнений.

г) Отсутствие активизации класса, работа лишь с определенными учащимися.

д) Неверное соотношение практики и теории.

е) Неиспользование воспитательного и образовательного потенциала урока.

3. Неверная технология общения:

а) неадекватное содержанию и цели начало урока;

б) установки, сформулированные неречевым образом, нефункционально;

в) невыразительность речи, жестов, мимики;

г) отсутствие учёта собеседника;

д) недоброжелательность, нервозность, грубость и т.п.;

е) отсутствие связности урока.

4. Неверная технология:

а) использования опор;

б) исправления ошибок;

в) приёмов контроля;

г) использования ТСО;

д) формулировок домашнего задания;

е) использования записи на уроке и т.п.

Вполне понятно, что в уроке чаще всего оказываются недостатки разных рангов. Да и сам недостаток может проявиться в большей или меньшей степени. Поэтому значимость ранга (кроме первого) должна определяться при анализе только конкретно для каждого урока.

Заключение

Наш разговор об уроке подошёл к концу. И прежде чем учитель станет использовать в своей работе то, что ему показалось интересным и важным, хотелось бы сказать несколько слов о творческом подходе к методике урока.

Всё, о чем говорилось до сих пор, вряд ли осуществимо, если не подойти к уроку творчески. А что это значит?

Это значит, во-первых, работать с полной отдачей, не жалея сил. Успех никогда не приходит к тому, кто трудится вполсилы. Да, конечно, на уроке должны работать ученики, тем более при обучении речевой деятельности, которой можно научиться, только будучи постоянно занятым речевой практикой. Но роль учителя в данном случае не сводится к тому, чтобы при этом присутствовать. Его задача – управлять учебным процессом. А управление требует постоянного напряжения, внимания и активной мыслительной деятельности. Поэтому согласитесь, что не может быть и речи о какой-то отдаче со стороны учеников, если учитель «окопался» за своим столом, и только звонок заставляет его встать со своего места.

Урок – это плацдарм, на котором разворачивается битва за знания; учитель же – полководец. Он должен четко знать цель, стратегию осуществления цели, хорошо владеть средствами «борьбы» и сам активно сражаться. Но предвидеть все возможные ситуации нельзя. Тактика обучения всегда остается тем, что учитель вынужден решать каждый раз заново. Иначе говоря, конкретные практические задачи требуют творческого решения в зависимости от условий обучения. «Хороший педагог тем хорош, – писал В.А. Сухомлинский, – что он, видя, как развивается урок, умеет пойти по тому единственно необходимому пути, который подсказывается логикой именно данного урока»[1].

[1] Сухомлинский В.А Этюды о коммунистическом воспитании // Народное образование. – 1967. – № 10. – С. 17.

Для осуществления тактики обучения необходима и интуиция. Она не передается по наследству, ее надо в себе развивать. И.П. Павлов считал, что интуиция есть результат длительной практической деятельности, плод предварительной работы над собой. Нужно лишь иметь в виду, что не длительность опыта сама по себе порождает интуицию, а прежде всего его качество. Это значит, что необходим постоянный анализ своих успехов и, главное, неудач, постоянное стремление к осознанию опыта, к совершенствованию методики. «Вдохновение никогда не приходит к учителю на уроке, если он не овладел материалом... Вдохновение и знания, подъем творческих сил и профессиональная выучка находятся в прямой зависимости».

Но опыт работы может оказаться и врагом творчества. Немало есть учителей, которые довольствуются своим опытом и не стремятся к совершенствованию приёмов работы.

Бывает и так, что «учитель строит свою работу, опираясь только на нормативные положения и методические рекомендации, превращаясь в ремесленника» (Поляков Е.Н., Балаева В.И.).

И то и другое одинаково плохо.

Не следует, конечно, думать, что творческий подход означает полную произвольность в действиях учителя. Свобода творчества, как и всякая свобода, есть осознанная необходимость. Тем более это справедливо для обучения, где требуется осознание (учет) огромного количества факторов, где все действия строго целесообразны.

Наконец, чтобы работать творчески, надо поверить в то, что ты на это способен.

В своей замечательной книге «Здравствуйте, дети!» Ш.А. Амонашвили выделил жирным шрифтом такие слова: «Каждый урок должен быть осмыслен педагогом как подарок детям». Давайте же дарить детям как можно больше таких подарков!

Содержание

Слово к учителю 3
Глава I. Образовательный потенциал урока иностранного языка....7
§1. Познавательный потенциал урока иностранного языка....10
§2. Развивающий потенциал урока иностранного языка....18
§3. Воспитательный потенциал урока иностранного языка....27
§4. Учебный потенциал урока иностранного языка....33
§5. Урок ИЯ как реализация иноязычного образования....41
Глава II. Методическое содержание урока иностранного языка....50
§ 1. Принцип организации образовательного процесса как модели процесса общения 52
§2. Принцип индивидуализации....73
§3. Принцип речемыслительной активности....95
§4. Принцип функциональности 108
§5. Принцип ситуативности 124
§6. Принцип новизны 141
Глава III. Логика урока иностранного языка....157
§1. Целенаправленность урока....158
§2. Целостность урока....166
§3. Динамика урока....180
§4. Связность урока....187
Глава IV. Средства управления образовательным процессом на уроке....192
§1. Методические умения учителя как основа управления 192
§2. Методическая характеристика класса (МХК) как инструмент управления 218
§3. Опоры как средство управления процессом овладения иноязычной культурой 249

§4. Установка как средство управления 295
§5. Контроль как средство управления 314
Глава V. Типы и виды уроков иностранного языка ...335
§1. Урок как звено в цепи уроков 337
§2. Уроки формирования лексических навыков...361
§3. Уроки формирования грамматических навыков...400
§4. Уроки совершенствования речевых навыков...431
§5. Уроки развития умения высказываться.....449
§6. Уроки развития умения общаться.....473
§7. Уроки развития умения читать 502
§8. Уроки на начальной ступени (2-4 классы).....534
§9. Нетрадиционные виды уроков 570
Приложение. Анализ урока иностранного языка 624