



Министерство образования и науки Украины
Севастопольский национальный технический
университет

Курс лекций по дисциплине
« Методика преподавания иностранных языков»
для студентов 3-го курса
дневной формы обучения
направления «Филология»

Часть 1

« Методика обучения иностранному языку
в средней школе»

Севастополь
2009

2

УДК 800

Курс лекций по дисциплине «Методика преподавания иностранных языков» для студентов 3-го курса дневной формы обучения направления «Филология»: в 2 ч./ Сост. Барабанова Г.В. – Севастополь: Изд-во СевНТУ, 2009. – Ч.1: Методика обучения иностранному языку в средней школе. – 52с.

Цель: данный курс лекций предназначен для студентов 3-го курса гуманитарного факультета СевНТУ и аспирантов педагогических вузов, учителей средней школы, а также преподавателей иностранного языка высшей школы.

Рассмотрен и утвержден на заседании кафедры ТПП СевНТУ (протокол №3 от 28 октября 2009 г.)

Допущено учебно-методическим центром СевНТУ в качестве курса лекций.

Рецензенты:

Клепикова Т.Г. - кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедры практики романо-германских языков Севастопольского Национального технического университета

Тарнопольский О.Б. - доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе, заведующий кафедры методики, педагогической коммуникации и новых технологий в обучении иностранных языков Днепропетровского университета экономики и права



Содержание

Вступление	3
Лекция 1. Основные категории методики обучения иностранному языку. Главные принципы обучения иностранному языку. Содержание обучения иностранному языку в средней школе.	4
Лекция 2. Коммуникативное обучение иностранному языку в украинской средней школе	15
Лекция 3. Проблемы усвоения знаний и формирования навыков и умений в процессе обучения иностранному языку в средней школе. Классификация упражнений	26
Лекция 4. Обучение иноязычному материалу: лексика и грамматика	38
Библиографический список.	51

Вступление

Дисциплина «Методика преподавания иностранных языков» включает 18 часов лекционного курса (9 лекций) и 18 часов практических занятий (9 семинаров) в соответствии с Программой Министерства образования и науки Украины. Предлагаемый курс лекций рассматривает базовые вопросы Методики преподавания иностранных языков и организации учебного процесса по иностранному языку. Учебный материал, представленный в Курсе лекций, направлен на оказание помощи студентам при подготовке к семинарам и самостоятельному изучению основных тем по данной дисциплине.

ЛЕКЦИЯ 1. ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ. ГЛАВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ. СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ.

План лекции

1. Общее определение методики обучения иностранному языку как педагогической науки
2. Специфика предмета «Иностранный язык»
3. Объект и предмет методики обучения иностранному языку
4. Основные категории методики: подход, метод и технология обучения
5. Принципы обучения иностранному языку в средней школе
6. Содержание обучения иностранному языку в средней школе

Методика обучения иностранному языку – это наука, которая исследует цели, содержание, методы и средства обучения и воспитания обучаемых на материале иностранного языка.

Методическая подготовка учителя иностранного языка имеет особое значение. В большинстве случаев одно знание предмета иностранный язык (ИЯ) не может обеспечить успеха в преподавании.

Практическое владение ИЯ должно быть обязательно подкреплено владением теорией обучения ИЯ. Только практика, не подкрепленная теорией, редко достигает поставленных целей при обучении ИЯ в массовой средней школе за те немногочисленные учебные часы, которые отводятся на иностранный язык в Украине.

Учитель ИЯ – особый учитель в школе, прежде всего в силу специфики предмета ИЯ. Сравним, например, химию и английский язык как учебные предметы по их целям и функциям.

Если целью обучения химии в средней школе является заложить основы науки, дать ученикам понятия об основных законах химии, то целью обучения ИЯ в средней школе является обучение речевой деятельности (РД), практическое владение учениками иностранным языком в ограниченных рамках. Учащиеся в средней школе получают и определенные практические навыки по химии (решение задач, умение обращаться с реактивами и т.д.), тогда как по иностранному языку формируются умения и навыки практического владения в четырех видах РД: говорении, аудировании, чтении и письме с разным уровнем компетенции.



Схематически это сравнение можно представить следующим образом:

Химия в школе	Иностранный язык в школе
1. основы науки (понятия, законы) 2. практические навыки (решение задач, умение обращаться с реактивами)	1. практика (обучение деятельности) 2. формирование умений и навыков в 4-х видах РД

Значительные отличия ИЯ как учебного предмета от предмета «родной язык» (РЯ), состоящие в **примате коммуникативной цели**, делают правомерной постановку вопроса, не уподобляется ли преподавание ИЯ, особенно в младших классах, овладению РЯ ребенком в дошкольном возрасте, ибо именно в дошкольном возрасте как раз складывается система умений и навыков пользования РЯ в устной форме.

Действительно, на первый взгляд кажется, что оба процесса имеют много общего. Но **между условиями протекания** этих процессов имеются существенные различия, прежде всего в отношении к процессу мышления при овладении языком.

Процесс овладения РЯ непрерывно связан с **одновременным развитием мышления**. Ребенок не только усваивает языковые средства выражения мыслей, одновременно он познает и окружающую действительность, у него формируются понятия. Ученики, начинающие изучать ИЯ, уже имеют сформировавшиеся понятия. Всегда были методисты (М.Вальтер, Б.В.Беляев), которые считали, что при обучении ИЯ следует формировать мышление на ИЯ. (Заметим, что в наше время это направление вылилось в Метод погружения).

Большинство же методистов полагает, что ученики к началу изучения ИЯ в средней школе уже овладели всеми мыслительными операциями (анализ, синтез, сравнение, обобщение). Задача учителя ИЯ – обучить иным способам выражения мысли (Л.В.Щерба, И.А.Зимняя). И тогда вопрос о мышлении на ИЯ сводится к автоматизмам навыков и объему лексики у обучаемых. Что отличает учебный предмет ИЯ от учебного предмета РЯ?

Ниже мы попытались схематически представить эти отличия.

Родной язык	Иностранный язык
1. Учащиеся к началу обучения в школе практически владеют языком на уровне общения 2. Цель обучения РЯ – обучение грамотности (письменная речь и	1. Учащиеся к началу обучения ИЯ не имеют никаких знаний, умений и навыков по ИЯ 2. Цель обучения ИЯ – формирование умений и навыков

развитие УР через чтение и письмо)	пользования языком как средством общения (коммуникативная цель)
3. Совершенствование речевых умений и навыков осуществляется и на других уроках, и вне школы (телевизор, книги)	3. Отсутствие языковой среды или создание искусственной среды приводит к интерференции (отрицательное влияние РЯ)
4. Результат на выходе: усвоение нормативного курса РЯ	4. Конечный результат обучения: умение общаться с носителем языка

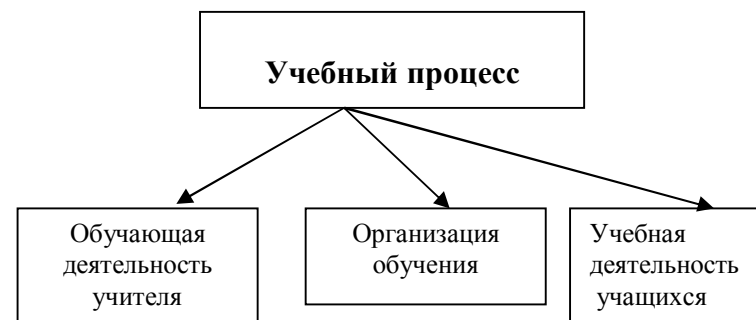
Термин «методика» употребляется в трех значениях:

- 1) методика как учебная дисциплина в педвузе («лектор сейчас читает методику обучения ИЯ»)
- 2) методика как набор форм, методов и приемов работы учителя («учитель Шевченко хороший методист»)
- 3) методика как наука, имеющая свой объект и предмет исследования, свою экспериментальную базу и другие присущие ей характеристики

Методика как наука имеет три компонента учебного процесса:

1. обучающая деятельность учителя
2. учебная деятельность учащихся
3. организация обучения

Любой процесс обучения – процесс совместной деятельности учителя и учеников, это взаимодействие того, кто учит, и тех, кого обучают.



Обучающая деятельность учителя включает ряд обязательных учебных действий. Учитель 1) управляет учебными действиями



учеников, 2) создает мотивацию и стимулирует обучение, 3) организует работу на уроке с целью максимального эффекта, 4) дает материал для усвоения и ориентиры учебной деятельности учащихся, 5) контролирует эффективность усвоения.

Под организацией подразумевается:

1) цель обучения; 2) содержание; 3) методы и приемы; 4) средства обучения.

Методика делится на общую и специальную (например, методика обучения английскому языку, методика обучения лексике).

Общая методика занимается изучением закономерностей и особенностей процесса обучения ИЯ независимо от того, о каком ИЯ идет речь. Сюда относятся: принципы отбора учебного материала, соотношение устной речи (УР) и письменной речи на различных этапах урока, интенсификация учебного процесса, управление процессом обучения и т.д. В равнозначных условиях обучения все эти проблемы будут решаться одинаково для любого западно-европейского языка, изучаемого в общеобразовательных школах Украины.

Но знания общих закономерностей обучения ИЯ оказывается недостаточно, когда учитель сталкивается со специфическими особенностями конкретного ИЯ. Например, способы овладения группы времен Continuous специфичны только для английского языка, громоздкие модели словосложения (Betreibungsbewegung), склонение существительных и прилагательных в немецком языке, наличие частичного артикля для французского. Еще более существенные особенности наблюдаются в фонетике. Во всех подобных случаях необходимо разрабатывать и осуществлять такие приемы, способы и формы обучения, которые вели бы к рациональному овладению учащимися соответствующими специфическими явлениями в том или ином иностранном языке. Это все – объекты частной методики.

Частная МОИЯ – это обучение тем языковым и речевым явлениям, которые специфичны для конкретного ИЯ.

Выделяют также историческую методику, экспериментальную, методику применения технических средств.

Методика как каждая наука имеет свой объект и предмет. Объектом науки являются реальные явления данной сферы деятельности, результаты познания в данной области, выступающие в объективированном и материальном виде. С этой точки зрения основные объекты методики – это программы, учебники, процесс преподавания дисциплины, состоящий из деятельности учителя и учащихся. **То есть объект методики – обучение ИЯ.**

Предмет науки – это абстрактная система её объектов. То есть это не процесс обучения, а обобщение возможных моделей, вариаций взаимодействия явлений, связей, отношений сферы деятельности, связанных с обучением. **То есть предмет – метод обучения.**

Установим различия в категориях: **подход, метод и технология обучения.** В 1963 году американский методист Edward Antony определил эти различия следующим образом:

An approach is a set of correlative assumptions dealing with the nature of language teaching and learning. An approach is, axiomatic. It describes the nature of the subject matter to be taught.

Method is an overall plan for the orderly presentation of language material, no part of which contradicts, and all of which is based upon, the selected approach. An approach is axiomatic, a method is procedural

Within one approach, there can be many methods...

A technique is implementational – that which actually takes place in a classroom. It is a particular trick, strategem, or contrivance used to accomplish an immediate objective. Technique must be consistent with a method, and therefore in harmony with an approach as well (цитата дается по книге Richards, J.C. & T.S. Rodgers. Approaches and Methods in Language Teaching, с.15).

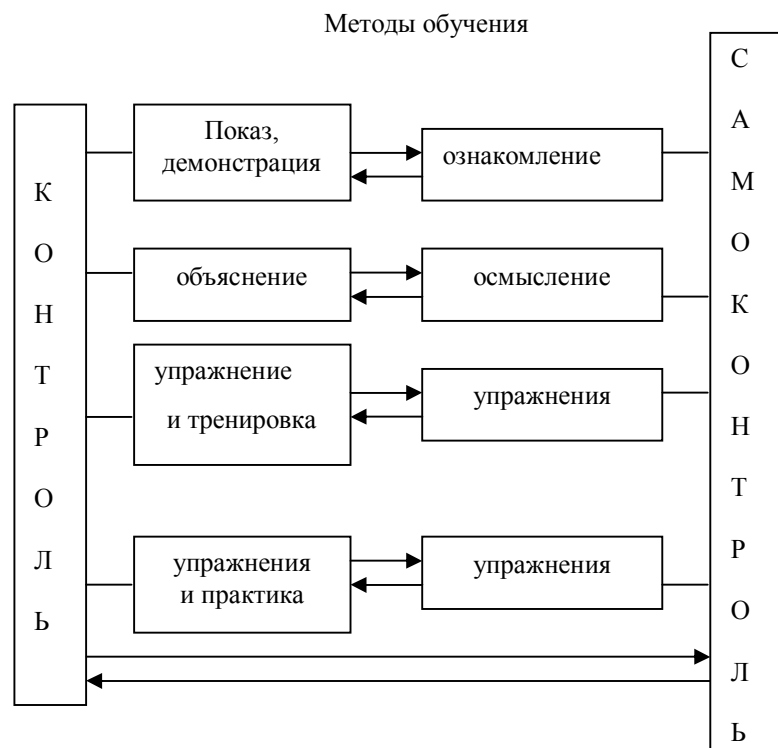
По модели Энтони, **подход – это уровень, на котором дифференцируются допущения и представления о языке и изучении языка; метод – это уровень, на котором теория осуществляется на практике и на котором рассматриваются содержание и отдельные умения обучения; технология – это уровень, на котором осуществляются приемы обучения в классе.**

О.Б.Тарнопольский рассматривает подход как общую стратегию обучения. Метод отвечает на вопрос: как учить? Термин «метод» можно рассматривать в двух значениях, широком и узком. В широком значении метод – **принципиальное направление обучения** (прямой метод, коммуникативный метод, аудиolingвальный и т.д.), а в узком значении – **один из способов обучения.**

Метод в широком смысле – это приемы, способы и средства обучения ИЯ, используемые избирательно в соответствии с методической концепцией, лежащей в основе обучения (грамматико-переводной, прямой, аудиовизуальной, коммуникативной).

С общедидактических позиций способ организованной деятельности учителя и учащихся включает независимо от дисциплины следующие этапы, которые тоже можно назвать методами.





Технология обучения – конкретный набор приемов, используемых преподавателем.

Технология обучения – наука техники обучения (то есть чему учить, как учить, почему учить так, а не иначе). Технология включает **конкретный набор приемов**, которые непосредственно используются преподавателем. Есть и более узкое понимание технологии, как использование технических средств.

Прием – элементарный методический поступок, направленный на решение конкретной задачи. Деятельность учителя и учащихся должна состоять из серии последовательных и целенаправленных приемов. В чем разница между методом и приемом? Метод связан с **основной деятельностью** (ознакомление, тренировка, применение), а прием – с **конкретным действием** (приемы беспереводной семантизации, приемы построения вопросительного

предложения по структурной модели, приемы выработки произношения). Профессор Г.В.Рогова образно сравнивает понятие метода с емкостью, а понятие приема с заполнителями. Естественно, что емкость должна быть заполнена качественными заполнителями.

Главные принципы обучения иностранному языку

Среди основных категорий методики выделяют дидактические принципы и методические принципы, причем установившейся точки зрения на их перечень на сегодня отсутствует. Среди дидактических принципов Г.В. Рогова выделяет общедидактические и специфические принципы. К общедидактическим она относит наглядность, сознательность, научность, активность, доступность и посильность, индивидуализация и др. К специфическим дидактическим принципам относится коммуникативная направленность, дифференцированное и интегрированное обучение, учет РЯ.

Среди методических принципов обучения ИЯ большинство исследователей называют принцип коммуникативности, принцип доминирующей роли упражнений, принцип взаимосвязанного обучения видов РД, принцип учета РЯ.

Остановимся более подробно на методических принципах. Под принципом **коммуникативности** понимается такая организация учебного процесса, которая максимально адаптирована и приближена к реальному процессу общения. **Доминирующая роль упражнений** воплощается в доминировании на занятиях тренировки учеников в иноязычном общении с минимальным сообщением им правил оперирования языковым материалом. **Взаимосвязанное обучение видам РД** выражается в комплексном формировании навыков и умений различных видов РД, протекающим параллельно и взаимосвязано. **Принцип учета РЯ** заключается в положительном переносе особенностей формирования умений и навыков РЯ, или же, в крайнем случае, в предупреждении интерференции.

Е.И. Пассов вводит также принципы обучения иноязычной культуре. Среди принципов иноязычной культуры наиболее интересными являются принцип управления учебным процессом на основе его квантования и программирования, принцип моделирования содержания аспектов иноязычной культуры.

Понятие система обучения и ее содержание

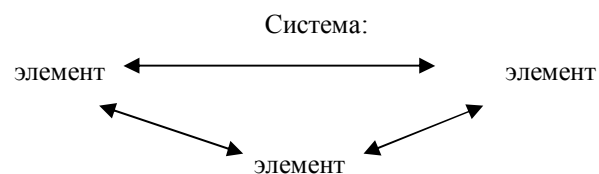
Система обучения – общая мысль учебного процесса, отвечающая определенной методической концепции, которая



обуславливает отбор материала, цель, формы, содержание и средств обучения.

В любую систему входит понятие множества элементов и понятие целостности. В методической системе обучения заметны два уровня: обучение и обученность.

Система – любое сложное явление, в состав которого входят элементы, составляющие определенную совокупность благодаря наличию между ними внутренних связей. В МОИЯ понятие система используется постоянно, это один из методических принципов в любой области знаний. Мы говорим: система упражнений, система уроков, система обучения языку.



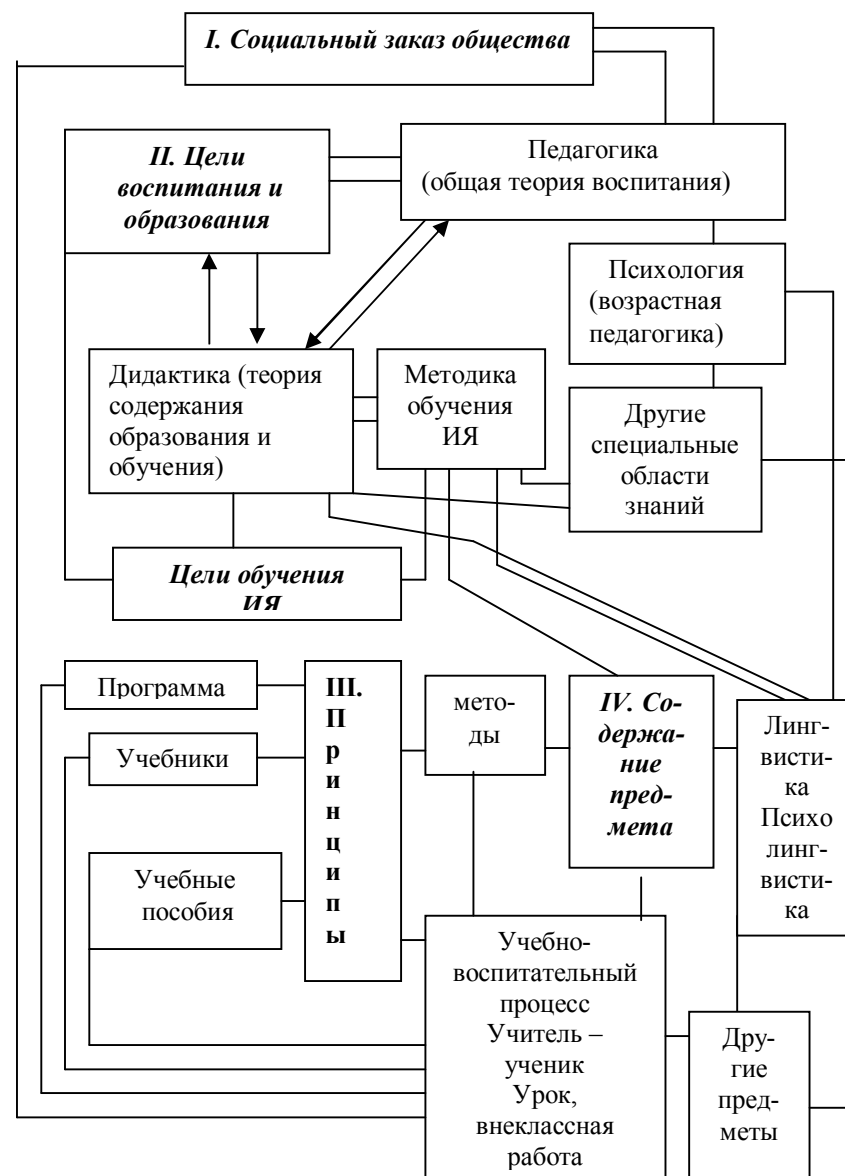
Система имеет свою **структуру**. Каждый элемент, который входит в структуру рассматривается как **подсистема**. По функциям подсистемы находятся в **иерархической зависимости**, то есть, их функционирование направлено на достижение одной цели.

Обучение ИЯ в средней школе представляет собой систему. Её функционирование обусловлено:

- 1) социальным заказом общества
- 2) целями обучения и воспитания
- 3) принципами обучения
- 4) содержанием обучения

И.Л.Бим выделяет три уровня в структуре системы ОИЯ в средней школе.

Система обучения иностранному языку



Из этой схемы вытекают три уровня общей теории обучения:

1. Взаимодействие методики как науки и всей объективно-предметной отрасли.
2. Система обучения и сфера обучения конкретному ИЯ.
3. Учебно-воспитательный процесс (учитель, ученики и средства обучения)

Средства обучения ИЯ

Под средствами понимается совокупность материалов и орудий, применение которых на занятии способствует успешному выполнению поставленных целей.

В преподавании ИЯ таким средством является **учебно-методический комплекс (УМК)**. В нем есть **основные средства**: Программа, Книга для Учителя, Книга для учащихся; **вспомогательные**: аудиовизуальный материал, пленка, наглядные пособия, диафильмы, кино – realia и т.д.

Средства обучения ИЯ всегда выступают в материальном виде.

Основные средства обладают большими методическими возможностями. Они позволяют решать главные проблемы овладения иноязычной речью, так как создают ориентировочную основу управления как деятельностью ученика, так и учителя; создают заверченный комплекс упражнений.

Вспомогательные – повышают мотивацию учения, интенсифицируют учебный процесс, дают образцы речи носителей языка, обеспечивают необходимые предпосылки для взаимодействия различных анализаторов: слуховых, зрительных, речедвигательных.

Содержание обучения

В методической литературе встречаются разные точки зрения на содержание обучения ИЯ. Одни считают, что это языковой материал, подлежащий усвоению (И.Л.Бим), другие же – включает в это понятие и владение материалом, то есть соответствующие навыки и умения (С.Ф.Шатилов, Н.И.Гез). В последнее время в содержании обучения стали включать только навыки и умения плюс лингвосоциокультурный компонент (Е.И.Пассов).

Остановимся на компонентах содержания обучения.

1. **Языковой материал** (грамматический, лексический, фонетический). Так как время на изучение ИЯ ограничено, то методисты выдвигают требование ограничения объема языкового материала, подлежащего активному усвоению.

Методически обоснованный отбор материала до необходимого минимума требует выполнения следующих положений:

- 1) языковой минимум должен быть **достаточным**, чтобы обеспечить коммуникативно-достаточный уровень;
- 2) он должен быть реальным в заданных условиях.

Завышение объемов отрицательно сказывается на качестве усвоения и на формировании автоматизмов.

2. **Знание правил** оперирования языковым материалом, то есть правил образования и употребления языковых явлений.

3. **Навыки и умения**, обеспечивающие владение различными видами РД. К ним относятся: фонетические, грамматические и лексические навыки говорения, чтения, аудирования и письма; к коммуникативным умениям относятся умения говорения, аудирования, чтения и письма.

4. Овладение указанными видами умений и навыков и, соответственно, различными видами и аспектами РД осуществляется **на связном речевом материале (текстах)**, организованных по-разному, в зависимости от вида РД. Для УР и чтения важна его тематическая направленность, что позволяет включать тексты и тематическую речь в содержание обучения ИЯ.

5. С.Ф.Шатилов предлагает включать в содержание и **воспитание эмоциональной сферы учащихся**, их эстетическое и этическое воспитание, осуществляемое в процессе обучения устного общения и чтения на ИЯ.

Весь комплекс содержания обучения ИЯ представлен в Программах, учебных пособиях и в учебно-воспитательном процессе. Как известно, **содержание обучения, представленное в школьных программах включает три компонента: тематику для УР и чтения, умения и навыки практического владения основными видами РД и языковой материал вместе с правилами.**

В учебных пособиях программный материал структурируется в единицы, удобные для практического использования – в упражнения различного рода, включая и тексты. И.Л.Бим полагает, что в учебном процессе текста без задания не существует и, следовательно, текст – тоже компонент упражнения. Ситуации общения тоже включаются в учебный материал.

Каковы принципы отбора содержания обучения в современной методике преподавания? Их два:

адекватность содержания комплексу целей – практических, образовательных, развивающих и воспитательных;



1) **доступность, возможность усвоения содержания** учащимися в данных условиях.

Согласно первому принципу отбор языкового материала должен проводиться дифференцированно – для **рецептивного** (аудирования и чтения) и **продуктивного** (говорения) владения иноязычной речью. Дело в том, что при порождении речи говорящий может пользоваться имеющимся в его распоряжении относительно **ограниченным языковым запасом**, а при восприятии устной и письменной речи он в этом отношении целиком зависит от источника информации. Следовательно, языковой материал при рецептивном владении речью будет несколько большим по объему и различным по своему качественному составу.

Что касается доступности содержания, то Программа с учетом результатов обучения в школе делала ставку на неуклонное сокращение объема изучаемого языкового материала (1985 – 700 лексических единиц). За счет повышения мотивированности комплекса целей преподавания ИЯ увеличивается сейчас объем.

Процедура отбора содержания обучения имеет два пути – **индуктивный и дедуктивный** (Пример индуктивного метода: опыт французских лингвистов и педагогов при разработке аудиовизуального метода: фиксация типичных ситуаций обучения, последующий анализ лексического грамматического материала).

Дедуктивный метод отбора предполагает вначале критерии отбора материала. Оба правомерны и дополняют друг друга.

ЛЕКЦИЯ 2. КОММУНИКАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УКРАИНСКОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

План лекции

1. Причина возникновения коммуникативного подхода в обучении иностранному языку
2. Коммуникативность. Отличия коммуникативного подхода от аудиолингвального
3. Лингвометодические основы метода
4. Роль учителя, ученика и учебных материалов
5. Технология обучения при коммуникативном подходе

В условиях массовой школы во всем мире делаются попытки найти эффективный метод овладения иностранным языком, позволяющий ученику к моменту окончания школы достичь уровня,

достаточного для адаптации в обществе носителей языка. Пока самым эффективным, хотя и самым дорогостоящим из методов, признается «метод бонны», который представляет собой непосредственное индивидуальное беспереводное общение на иностранном языке.

Происхождение коммуникативного подхода (Communicative Language Teaching, сокращенно CLT) датируется концом 1960-х. В Британских школах наступило разочарование в ситуативном подходе к обучению иностранным языкам.

N. Chomsky в своей новой лингвистической теории – порождающей грамматике показал, что структурализм не в состоянии учесть фундаментальные характеристики языка – **к р е а т и в н о с т ь** и **у н и к а л ь н о с т ь** отдельных предложений. И вот в ответ на эту критику британская методика обучения обратила внимание на такие характеристики языка как функциональность и коммуникативный потенциал, в противовес простому овладению структурами. Появляются работы в лингвистике John Firth, M.A.K. Halliday, в социолингвистике – Dell Hymes, John Gumpers (США), в философии – John Austin, John Searle. Развитие смежных с методикой наук, таких как психолингвистика, социальная психология, теория деятельности привело к смещению акцентов обучения на учет личностных особенностей ученика, коммуникативную мотивированность учебного процесса.

Изменилась и образовательная обстановка в Европе. Европейские страны становятся всё более взаимозависимыми, возникает Европейский общий рынок, Совет Европы (Council of Europe), организация, отвечающая за культурное и образовательное сотрудничество всех стран Европы. В связи с изменениями в потребностях в рабочей силе возникает необходимость в ускоренном обучении взрослых иностранным языкам по специальности (English for Specific Purposes). Совет Европы организовал ряд международных конференций по обучению языкам, опубликовал ряд монографий по методике, была сформирована IAAL – International Association of Applied Linguistics.

В 1971 г. группа экспертов во главе с Van Ek и Alexander предложила систему языковых курсов по unit – credit system: учебные задачи делились на порции, или units, каждая unit соответствовала потребностям обучаемого. Эта идея была обоснована D.A. Wilkins, который рассмотрел язык с функциональной точки зрения. В соответствии с анализом языка Д. Уилкинса с точки зрения понимания и выражения есть два типа значений: **понятийные категории** (время, количество, **расположение**, частота и т.д.) и **категории**



коммуникативных функций (просьба, отрицание, предложение, жалоба и т.д.).

Совет Европы включил этот семантико/коммуникативный анализ в программу коммуникативного языка первого, порогового уровня (threshold level), было написано очень быстро много пособий, учебников.

С 1970 г. появился термин CLT – коммуникативный подход. Это *подход, а не метод*, который направлен на решение следующих задач:

- 1) сформировать коммуникативную компетенцию как цель обучения;
- 2) развивать приемы в четырех видах речевой деятельности, объединяющие язык и общение.

В широком смысле имеются две версии CLT – сильная и слабая.

Слабая версия (learning to use) ставит своей целью обеспечить обучаемым возможность использовать иностранный язык в целях общения.

Сильная версия (using to learn) стремится учить школьников общению через общение, обеспечить им возможность использовать ИЯ как средство обучения.

Оба варианта сильно отличаются от широко распространившегося в Европе аудиolingвального метода. М. Finocchiaro и С. Brumfit (1983) сделали сравнение аудиolingвального

метода и методики коммуникативного подхода по принципам и наиболее типичным приемам.

Табл.1

Сравнение двух методов (по Финокьяро и Брамфиту)

Аудиolingвальный метод	Communicative Language Teaching
1) Структура и форма языка важнее, чем значение	1) Значение – главное
2) Заучивание диалогов, базирующихся на структурах, обязательно	2) Диалоги, если используются, строятся вокруг коммуникативной функции и не заучиваются
3) Единицы языка изучаются, как правило, изолированно	3) Контекстуализация – обязательное правило овладения языком
4) Изучение языка – это изучение структур, звуков, слов	4) Изучать язык – это учиться общению

- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 5) Основная техника – дриллование 6) Цель при обучении произношению – как у носителей языка 7) Объяснения при обучении грамматике следует избегать 8) Общение начинается только после долгого периода дрилла и упражнений 9) Родной язык исключен, перевод исключается 10) В начале речь, а потом чтение и письмо 11) Конечная цель обучения – формирование лингвистической компетенции 12) Ошибок у обучаемых избегать и их всячески предупреждать | <ol style="list-style-type: none"> 5) Дриллование возможно, но не обязательно 6) Цель обучения произношению – порог понимания 7) Все приемы, помогающие усвоить грамматику, приветствуются 8) Попытки общаться идут с самого начала обучения 9) Если надо, возможен и перевод на РЯ, и толкование на РЯ 10) Чтение и письмо сразу, если есть необходимость 11) Конечная цель – формирование коммуникативной компетенции 12) Главное для обучаемых - беглость и приемлемый язык (fluency and acceptable language) |
|--|--|

Категория коммуникативности в методике достаточно размыта и окончательно не определена. Наиболее яркое определение коммуникативного метода мы находим у Е.И. Пассова: «учить общению через общение».

Существует масса интерпретаций этого подхода. Так, Sandra Savignon видит в этом вариацию прямого метода, его дальнейшее развитие на современном этапе, и включает версию **learning by doing** (научить действовать).

Что же объединяет разные версии в единый подход? Это теория языка, рассматривающая язык как общение.

Где используется язык? Каковы его функции? Делл Хаймз определил семь таких функций, а именно: инструментальную, регуляторную, интерактивную, личностную, эвристическую, имажинативную и репрезентационную. По его мнению, каждая функция используется говорящим для решения конкретных задач.

Функции языка (по Хаймзу)

- 1) Instrumental язык используется для получения вещей;



- 2) regulatory язык используется для управления
function: поведением других;
- 3) interactional язык используется для
function: взаимодействия с другими людьми;
- 4) personal язык используется для выражения
function: личных чувств и значений;
- 5) hereuristic язык используется для научения и
function: открытий;
- 6) imaginative язык используется для создания мира
function: воображения;
- 7) representational язык используется для передачи
function: информации.

С позиций Хаймза выучить иностранный язык - это означает овладеть языковыми средствами для выполнения вот этих семи функций. Ибо главное в языке – это его коммуникативная природа.

Понятие коммуникативная компетенция (КК) является центральным в коммуникативном подходе обучения иностранным языкам. John Firth, M.A.K. Halliday в лингвистике, Dell Hymes в социолингвистике, Van Ek, M. Finocchiaro, C. Brumfit, Sandra Savignon и многие другие в прикладной лингвистике ставят в качестве цели обучения ИЯ формирование у обучаемых КК.

История возникновения самого термина КК связана с именем Н. Хомского, который понимал КК как **знание** изучаемого языка, а точнее знание правил порождения структур.

В западной методике общепринятым является определение КК, предложенное Д. Хаймзом и понимаемое как **умение** управлять тем, что, где, когда, почему и как говорят люди. Суть этого определения – умение правильно и уместно использовать язык в разнообразных ситуациях общения. Видимо, исходя из этого, С.Ю. Николаева определяет КК обобщенно как “здатність користуватись мовою залежно від конкретної ситуації”.

Язык – это общение людей. Говорящий имеет потребность что-то узнать, чтобы вступить в общение. Человек, у которого сформирована КК, приобретает и знание, и умение, и способность в использовании ИЯ.

Под коммуникативной компетенцией в настоящее время большинство российских и украинских авторов понимают **способность** к иноязычному общению, адекватную любым коммуникативным ситуациям (Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, и др.). См., например, у Н. Гез: «способность правильно использовать

язык в разнообразных социально детерминированных ситуациях» (Гез 1985: 18).

Коммуникативная компетенция должна включать в себя и понятие **языковой личности** (ЯЛ).

Под ЯЛ понимается личность, выраженная в языке, отражающая через язык картину мира и определяющая процессы восприятия и понимания (понятие ЯЛ было впервые предложено Ю.Н. Карауловым, утверждавшим, что за каждым текстом стоит языковая личность). Становление такой личности – цель обучения ИЯ, а сформированность КК – показатель достижения цели, степень развития способности к иноязычному общению.

Наиболее спорным и разноречивым в методике является проблема определения компонентов коммуникативной компетенции.

M.Canale, M.Swain (1980) коммуникативную компетенцию рассматривают как четыре компонента:

1) **грамматическая компетенция (grammatical component)** – всё, что относится к языку, всё то, что «formally possible» (D.Hymes). Часто современные методисты под этим компонентом подразумевают лингвистическую компетенцию определенного уровня.

2) **социолингвистическая компетенция (sociolinguistic component)** – понимание социального контекста, в котором возможно общение, включая ролевое взаимодействие, информированность участников общения, коммуникации, коммуникативное намерение при взаимодействии. Предполагается, что страноведческая компетенция формируется в рамках социолингвистической компетенции.

3) **дискурсивная компетенция (discourse component)** – какое место занимает тот или иной элемент текста или высказывание по отношению ко всему тексту или высказыванию.

4) **стратегическая компетенция (strategic component)** – как начать, продолжить, поддержать, направить общение.

Концептуальными положениями коммуникативного метода по Е.И.Пассову, который первым в Советском Союзе разработал коммуникативную методику для средней школы, являются следующие:

1. Иностранный язык в отличие от других школьных предметов является одновременно и целью, и средством обучения.

2. Язык – средство общения, идентификации, социализации и приобщения индивида к культуре страны изучаемого языка.

3. Овладение ИЯ отличается от овладения РЯ:

а) способами овладения;

б) плотностью информации в общении;



в) включенностью языка в предметно-коммуникативную деятельность; г) совокупностью реализуемых функций;

д) соотносительностью с сензитивным периодом речевого развития ребенка.

Теория обучения

Многие элементы теории коммуникативного подхода как бы подразумеваются. Никакого учебника, достаточно авторитетного, или модели, универсальной для данного подхода, на сегодняшний день нет.

Что же касается принципов обучения, то их всего три. Тезисно J.C.Richards и T.S.Rogers определили их следующим образом:

1) Деятельность, включающая реальное общение, способствует обучению.

2) Деятельность, в которой язык используется для заданий, имеющих значение для участников общения, способствует обучению.

3) Язык, который имеет значение для обучаемого, способствует процессу обучения.

Основными принципами построения содержания обучения с использованием коммуникативного метода называют следующие:

1) **Речевая направленность.** Это основополагающий принцип коммуникативного метода обучения: общению следует обучать только через общение. Это означает практическую ориентацию занятия. Именно общение является основным каналом познания и передачи знаний, средством развития индивидуальности обучаемого, способом вовлеченности личности ученика в учебную деятельность.

2) **Функциональность** предполагает, что, как слова, так и грамматические формы усваиваются учеником сразу в деятельности: учащийся выполняет речевую задачу (подтверждает мысль, спрашивает о чем-то, сомневается в услышанном и т.д.) и в процессе ее решения усваивает необходимые слова или грамматические формы. Из этого следует, что функциональность проявляется именно в том, что объектом усвоения являются не речевые средства сами по себе, а функции, выполняемые данными средствами (usage). Функциональность обучения обеспечивается коммуникативным, функционально-адекватным поведением учителя и учащихся.

3) **Ситуативность.** Коммуникативное обучение осуществляется на основе ситуаций, понимаемых как система взаимоотношений. Ситуация при коммуникативном подходе рассматривается как интегративная, динамическая система социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения. Учебная ситуация является единицей обучения и фактически моделирует ситуацию как единицу общения.

4) **Личностная вовлеченность участников общения.** Этот принцип подразумевает учет и использование всех характеристик личности, ее жизненного опыта для решения коммуникативных задач. Именно personal involvement вызывает у учащихся истинную мотивацию в общении.

Что собой будет представлять программа обучения иностранным языкам в CLT? Единой программы нет, но существует много моделей обучения. Рассмотрим одну из таких моделей, успешно работающей в системе образования в Малайзии.

Программа обучения английскому языку организационно представляет три общих набора коммуникативных задач, а каждая разбивается на 24 более мелких и специальных задач. Эти задачи имеют своё учебное пространство (learning area) и имеют выход в виде конечного учебного продукта. Под продуктом понимается часть информации, письменной или устной, или даже в лингвистической форме, например, письмо, инструкция, доклад, карта, граф, как доказательство успешного выполнения задачи обучаемыми.

Рассмотрим это на примере задачи «Relaying a message to others».

Эта задача разбивается на задания:

- 1) понимание сообщения,
- 2) постановка вопросов с целью выяснить неясные сведения,
- 3) постановка вопросов с целью собрать больше информации,
- 4) заметки (taking notes),
- 5) логическое расположение заметок для презентации,
- 6) презентация сообщения.

Для каждой задачи предусматривается ряд ситуаций. Именно ситуации (их заранее продумывает преподаватель) составляют средства взаимодействия учеников, стимул их деятельности, коммуникативный контекст и т.д.

Роль ученика. В коммуникативном подходе ударение делается на процессах коммуникации, а не на мастерстве владения лингвистическими средствами. Ясно, что роль обучаемого здесь весьма существенно меняется в сравнении с традиционными занятиями, это роль посредника. Обучаемый - посредник между собой и процессом обучения, между собой и предметом обучения, посредник в группе и во всякой деятельности, которая происходит на занятии. Его задача – способствовать речевому взаимодействию как можно в большей степени.

Это приводит к тому, что обучаемые часто путают обучение и научение. Часто на занятии нет ни текста, ни грамматических правил, оборудование для работы в классе весьма нестандартное, обучаемые



должны общаться в первую очередь друг с другом, а не с преподавателем. Коррекция ошибок часто вообще отсутствует. Обучение индивидуально или кооперативно (советский «бригадный метод обучения» 20-х годов). Это противоречит в значительной степени представлениям учеников, привыкших к тому, что научиться можно только самому, только индивидуально (вспомним, теорию индивидуализации, индивидуальный подход, деление учеников на *advanced*, *intermediate* и *beginners*). Сторонники коммуникативной методики требуют внушать ученикам, что, если общение в группе не получилось – это общая вина, а не вина учителя или конкретного говорящего/слушающего. И наоборот, если общение состоялось, то это заслуга всех!

Роль учителя. Учитель – организатор источников и сам источник деятельности, это гид в деятельности класса и в отдельных приемах и видах работы. Основные задачи учителя при коммуникативном подходе:

1)облегчать процесс общения между всеми участниками, между двумя участниками диалога, в различной учебной деятельности, при чтении. (традиционная)

2)действовать как независимый участник учебной группы.

Учителю отводится несколько ролей: аналитик, советник, менеджер группы, исследователь.

Рассмотрим роль учителя-аналитика

Аналитик. Для CLT очень важно знать все языковые нужды обучаемых. Это выясняется индивидуально, с глазу на глаз. В этой беседе выясняется, как обучаемый воспринимает стиль учителя, цели обучения, достоинства обучения. Сандра Савиньон предлагает ученикам заполнить анкету, выставяя баллы по 5-балльной шкале.

Анкета Сандры Савиньон

I want to study English because ...

- 1) *I think it will someday be useful in getting a good job*
- 2) *It will help me better understand English.-speaking people and their way of life*
- 3) *One needs a good knowledge of English to gain other people's respect*
- 4) *It will allow me to meet and converse with interesting people*
- 5) *I need it for a job*
- 6) *It will enable me to think and behave like English – speaking people.*

Советник. В некоторых группах CLT требуется учитель-советник. Он воплощает собой наиболее эффективного коммуникатора,

объединяя в себе говорящего и слушающего через использование парафразы, подтверждения, созданию обратной связи.

Менеджер группы. Это роль в коммуникативной методике особая, так как от учителя требуется умение не оказываться постоянно в центре внимания группы. Его задача проста, казалось бы: организовывать работу класса как общение, задавать коммуникативные виды деятельности. Как только в работе класса возникают *gaps*, непредвиденные перерывы, учитель должен найти альтернативу данному виду работы, если надо расширить или сузить дискуссию и т.д. Естественно, что учителя, для которых язык не является родным, проводить такую работу без специальной подготовки не смогут.

В плохом положении окажутся также те учителя, которые любят исправлять ошибки и которые видят свою основную задачу в том, чтобы готовить обучаемых к текстам или контрольным работам. *Fluency and comprehensibility!* Основная постоянная забота преподавателя придерживающего CLT – это возможное ухудшение работы в парах или в тройках и что с этим делать.

Роль учебных материалов. Материалы должны способствовать коммуникативному использованию языка. Их принято делить на:

- 1)текстовые (*text – based*)
- 2)основанные на задании (*task – based*)
- 3)реальные предметы (*realia*)

Что собой представляет типичный урок в учебном пособии коммуникативного толка?

1. Это тема (напр. *Relaying Information*)
2. Анализ заданий (*understanding, asking уточнения и т.д.*)
3. Описание ситуаций на закрепление

(«Вам звонят, просят вашего директора. Встреча заранее не оговорена. Внесите необходимую информацию о звонящем и передайте сообщение шефу»)

4. Пленка с презентацией стимулов для беседы (начало беседы в офисе)

5. Упражнения на понимание.

6. Упражнения на парафраз.

Приемы

Если коммуникативные принципы можно приложить к преподаванию на любом уровне, разнообразие упражнений просто поражает, то описания приемов на уроке найти невозможно. И, наверно, неосуществимо, так как это очень конкретно и подход очень творческий.



Приведем в качестве иллюстраций пример на закрепление употребления формы Subjunctive Mood. Упражнение с инструкцией “Give your explanation” снабжено заданиями:

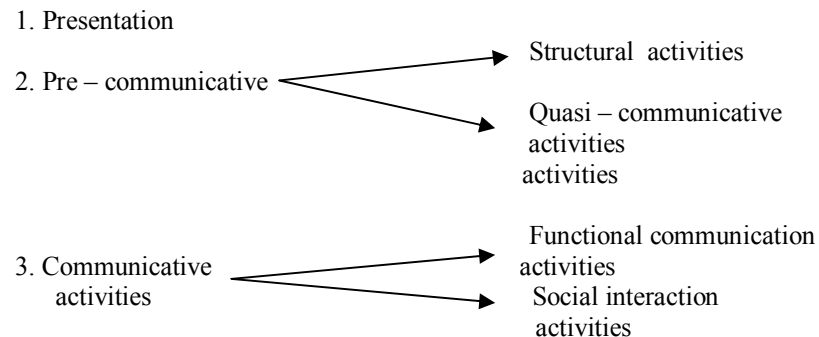
Why might you stand on your head?
 ... go to live in another country?
 ... stop talking for a day?
 ... eat a piece of paper?
 ... dye your hair green?
 ... go and live in a tree?
 ... ride an elephant?
 ... sleep all day?
 ... visit the President?
 ... refuse to come to the lessons?

Возможные варианты ответов учеников на задание “Why might you stand on your head?”:

1) *If I were performing in a circus, I might stand on my head*
 2) *If I wanted to look at smt upside down, I might stand on my head*

Как строится урок по коммуникативной методике? Он включает три этапа: презентацию материала, упражнения, предваряющие коммуникативную деятельность, коммуникативная практика.

Схема занятия



M. Finocchiaro, C. Brumfit предлагают следующее построение занятия.

Урок “Making a suggestion” (у начинающих в школе)

1) Презентация диалога (mini-dialogs).

Перед диалогом на родном языке объясняется (создается мотивация), где все это обучаемым понадобится, в каких ситуациях.

Дискуссия с учениками о функциях диалога и ситуациях (роли, обстановка, люди, формальный /неформальный стиль).

2) Устная практика каждого высказывания диалога

(повторяет весь класс, половина, группа, отдельно, индивидуально).

3) Вопросно-ответная работа на основе темы диалога и ситуации.

(Wh-qu, or Or-qu).

4) Вопросы и ответы, относящиеся к личному опыту учащихся, но по теме диалога.

5) Изучение одного из основных коммуникативных выражений из диалога или структуры, которая иллюстрирует функцию. Эта структура используется со старым словарем с использованием картинок, драматизации, реальных объектов.

6) Обобщение или выведение правила использования функционального выражения или структуры.

7) Тренировка в узнавании со слуха, интерпретация, в зависимости от уровня обучаемых.

8) Продукция – от управляемой до свободной коммуникации.

9) Запись диалогов (если нет в тексте учебного пособия).

10) Письменная работа на дом.

11) Подведение итогов, устно, в виде:

How would you ask your friend to ...? How would you ask me to?

ЛЕКЦИЯ 3. ПРОБЛЕМА УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ И ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ. КЛАССИФИКАЦИЯ УПРАЖНЕНИЙ

План лекции

1. Проблема речевых умений и навыков
2. Упражнение как способ овладения речевыми навыками и умениями
3. Основные компоненты упражнения
4. Классификация упражнений. Основные критерии классификации
5. Типология упражнений
6. Система упражнений
7. Последовательность выполнения упражнений в соответствии с этапами формирования навыков и умений

Как происходит усвоение языка? Однозначного ответа в психологии овладения и обучения ИЯ до сих пор нет, но существует ряд теорий, разработанных, в основном, психологами и некоторыми

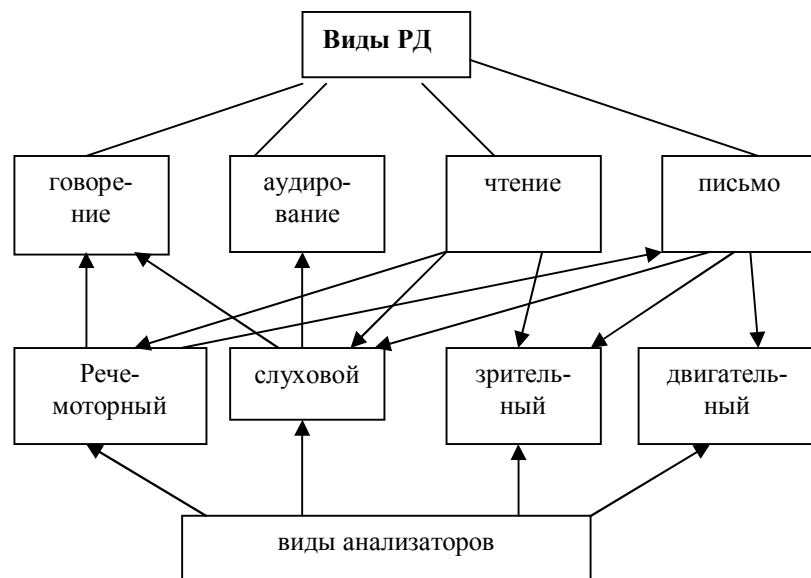


методистами, объясняющий как механизмы функционирования РД, так и процессы научения видам РД.

На Украине и в СНГ (а ранее в СССР) господствует теория обучения, основанная на формировании знаний, умений и навыков (ЗУН) посредством деятельности (А.Н.Леонтьев, Л.С.Выготский, С.Ф.Шатилов, И.А.Зимняя, Е.Н.Пассов).

Речевая деятельность – реализация общественно-коммуникативной деятельности людей в процессе их вербального общения (Зимняя 1978). Её видами (способами реализации) являются говорение, слушание, чтение, письмо.

РД имеет две стороны: коммуникативно-содержательную, то есть, обмен информацией, мыслями, и материальную, лингвopsихологофизиологическую, которую еще И.П.Павлов определил как вторую сигнальную систему, представляющую собой функционирование таких анализаторов, как слуховой, речемоторный, зрительный, двигательный.



Виды РД по способу реализации С.Ф.Шатилов предлагает делить на продуктивные (экспрессивные) и рецептивные (импрессивные).

Экспрессивные виды РД – это говорение и письмо, когда мы выражаем мысли для других, идем от содержания к языковым средствам выражения.

Рецептивные (импрессивные) – слушание, чтение, когда мы воспринимаем и понимаем чужие мысли, идем от языковых средств к содержанию.

Из схемы также видно, что речемоторный и слуховой анализаторы участвуют во всех четырех видах РД, то ли в виде внешней речи, то ли внутренней.

Основным каналом усвоения любого языка является канал слухового и речемоторного анализаторов, поэтому обучение второму языку должно начинаться со слушания и говорения, независимо от конечной цели изучения языка.

В методике различают активное и пассивное владение языком. Отличие активного владения языком от пассивного состоит в более совершенном владении всеми видами РД, что проявляется в интуитивно правильном пользовании языковым материалом, появлении так называемого «чувства языка». При пассивном владении ИЯ автоматизированы только процессы узнавания языковых явлений путем сличения их с образами, хранящимися в зрительной памяти, что ведет к их опознаванию и пониманию (при чтении, слушании). При смешанном владении ИЯ в школьных условиях часть материала усваивается активно (для говорения), часть пассивно (для чтения).

Какова структура РД? С.Ф.Шатилов, И.Ф.Зимняя выделяют три фазы в экспрессивных видах РД:

- 1 побудительно-мотивационная;
- 2 ориентировочно-исследовательская
аналитико-синтетическая;
- 3 исполнительская

Мотив говорения – жизненная потребность (*Караул! Грабят!*) или желание получить важную информацию. Это особенно четко видно при использовании РЯ. При обучении ИЯ в школьных условиях коммуникация носит учебный и условный характер, что снижает мотивацию учения.

Главным мотивом чтения является желание узнать новую, полезную информацию, хотя существуют и другие данные по мотивации (75% читателей читают для удовольствия, *reading for pleasure*, исследования Джека Ричардса и Теодора Роджерса).

2 фаза – формирующий уровень, включает выбор языковых средств и способов речевых действий. (Например, объяснение учителю при опоздании)



3 фаза – исполнительская, представляет собой реализующий уровень.

РД основывается на соответствующих навыках и умениях.

Что такое умение? По И.А.Зимней – это **способность выражать мысль посредством языка**, оптимальный уровень совершенства определенной РД. Выделяют четыре вида коммуникативных умений. Каждое включает два частных умения, например, говорение включает диалогическую и монологическую речь.

С.Ф. Шатилов предлагает считать практической целью преподавания ИЯ формирование ограниченного, но коммуникативно достаточного уровня владения речевыми умениями.

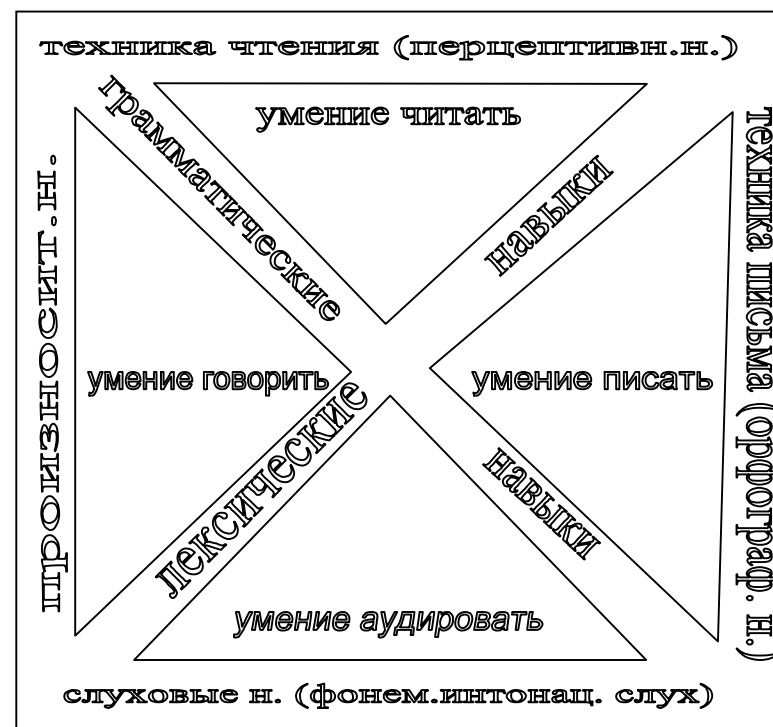
Речевые умения основываются на речевых навыках.

Навык – автоматизированное речевое действие. Речевое действие состоит из операций, доведенных до оптимального уровня совершенства. Это такой уровень, когда внимание ученика при выполнении РД направлено только на содержание своего высказывания. **Автоматизированность** – главное качество навыка. Физиологическую основу навыка составляет по, И.П.Павлову, динамический стереотип, а динамический стереотип возникает в результате многократного выполнения одного или того же действия (или операции), то есть упражнений. Называют и другие свойства навыков: **устойчивость (прочность), гибкость, способность к переносу**. Перенос, психологическое явление, когда ученик легко переносит способ выполнения операции в новую деятельность. Именно перенос является показателем обученности ученика. Перенос осуществляется по аналогии в пределах сходных, но вариативных условий. Противоположность переносу – интерференция навыков (отрицательный перенос).

Различают грамматическую, лексическую, фонетическую, семантическую интерференцию. Ее преодоление состоит в сочетании сознательного и имитативно-практического пути. Чисто практический путь возможен при овладении РЯ.

Все вышесказанное объединяется очень изящной схемой, так называемый «Конверт Шатилова», который Вы встретите во всех учебниках по методике.

Схема умений и навыков по Шатилову



Навыки формируются поэтапно. В психологии различают рецепцию, репродукцию и продукцию. По И.А.Зимней, С.Ф.Шатилову: *стереотипизация* навыков включает три этапа:

1. ориентировочно-подготовительный
2. стереотипно-ситуативный
3. вариативно-ситуативный

На 1 этапе ученики знакомятся с новым речевым материалом, которые предъявляется в ситуации или в контексте, и выполняют отдельные речевые (языковые) действия по образцу или по правилу. На этом этапе формируется ориентировочная основа действий, как необходимое условие формирования навыка.

На 2 этапе имеет место автоматизация действий ученика с новым речевым материалом в аналогичных речевых ситуациях, в основном



на уровне фразы, высказывания, в отдельных случаях – слова или словосочетания.

Цель 3 этапа – дальнейшая автоматизация действий ученика с новым материалом, но на уровне сверхфразового единства (СФЕ). Новый материал вкрапляется в старый, благодаря чему формируется такое качество навыка, как стойкость, усиливаются автоматизированность и прочность.

Система упражнений для формирования навыков и умений речи

Упражнение является ключом к решению проблемы обучения иноязычному общению, проблемы формирования речевых навыков и умений.

Понятие «Упражнение» употребляется в двух значениях:

а) **как многократное выполнение действия** (умственного или практического) с целью формирования или совершенствования качества учебных умений и навыков (Бим, Бухбиндер, Слободченко),

б) **как любое целенаправленное учебное действие**, точнее способ действия, адекватный ближайшим задачам и правилам обучения.

Создание рациональной системы упражнений является ключом для решения проблемы обучения иноязычной речи. Важность системы упражнений заключается в том, что она обеспечивает как организацию процесса усвоения, так и организацию процесса обучения.

С точки зрения организации процесса усвоения система упражнений должна обеспечить:

- 1) подбор необходимых упражнений, которые отвечают характеру определенного навыка или умения;
- 2) определение необходимой последовательности упражнений;
- 3) распределение учебного материала и его соотношения;
- 4) систематичность (регулярность) выполнения определенных упражнений;
- 5) взаимосвязь разных видов РД (Е.И.Пассов)

С точки зрения организации процесса обучения система упражнений потребует материального воплощения, как это имеет место в учебнике (УМК).

Прежде чем рассматривать сущность системы упражнений, обратимся к определению самого понятия «упражнения» в методике обучения ИЯ.

Упражнение – это специально организованное в учебных условиях многоразовое использование отдельных операций, действий или деятельности (или их последовательного ряда) с целью овладения ими или их усовершенствования.

Каждое упражнение независимо от его характера имеет трех или четырехфазную структуру:

- 1 фаза: инструкция
- 2 фаза: образец выполнения
- 3 фаза: выполнение заданий
- 4 фаза: контроль (контроль со стороны учителя, взаимоконтроль или самоконтроль учащихся)

Первая фаза (инструкция) очень важна, так как она должна включать **мотив** для выполнения определенного речевого действия/деятельности, **речевую ситуацию**, **роли** коммуникантов (если упражнение выполняется в форме речевой игры). Наряду с этим ученику необходимо указать и на то, **что** он должен сделать и **как**: устно, письменно, в тетради, на доске, индивидуально, в парах, в группах или командах.

Например. Задание (инструкция)

- *Вы репортер. Возьмите интервью у трех учеников своего класса. Поставьте им четыре вопроса, имеющих в таблице.*
- *Прочитайте текст и дайте ему заглавие*
- *Спишите текст и вставьте пропущенные слова (артикли, предлоги)*
- *Поставьте вопросы к картинкам*
- *Спросите вашего друга, что он делал вчера вечером*
- *Сделайте описание данной картинки*
- *Расскажите о себе и своем классе*

Вторая фаза (образец выполнения) факультативная: она может иметь место, если имеется потребность в образце выполнения. Но образец может и не понадобиться. Например, после прочтения примера образец не нужен.

Третья фаза (собственно выполнение) – собственно выполнение упражнения. Упражнение может включать в себя от пяти и более заданий. Оптимальное количество заданий в упражнении определяется как характером упражнения, так и условиями его выполнения. Так, рекомендуется выполнять упражнение на формирование грамматических навыков в виде парной работы. Тогда оптимальное



количество заданий будет определяться количеством учащихся в учебной группе.

Четвертая фаза может совпадать с исполнением.

В процессе обучения ИЯ применяется большое количество самых различных упражнений. Чтобы овладеть этим многообразием, необходима их научная типология. Речь идет об определении видов и типов упражнений. К сожалению, эта проблема еще не получила более или менее положительного решения в современной методической литературе. Среди методистов нет единства в понимании главного – **исходной основы типологии упражнений**.

Одни авторы в качестве такой модели берут дикотомию «язык – речь» (И.В.Рахманов), другие – первичные умения, навыки, речевые умения (И.Д.Салистра), третьи – целенаправленную и ненаправленную активизацию языкового материала (Б.А.Лапидус).

Неоднозначно трактуются и уровни описания упражнений. Некоторые методисты различают только

типы упражнений (Р.Ладо)

типы, виды и подвиды (С.Ф.Шатилов)

типы, роды и виды (И.В.Рахманов)

При подборе упражнений следует определять типы и виды упражнений по определенным критериям, охарактеризовать их и определить их соответствие для формирования тех или иных навыков или речевых умений.

Основными критериями, по Н.К.Склярёнку, являются:

- 1) направленность упражнения на прием или выдачу информации
- 2) коммуникативность

№	Критерии	Типы упражнений
1.	Направленность упражнений на прием или выдачу информации	1) рецептивные 2) репродуктивные 3) рецептивно-репродуктивные 4) продуктивные 5) рецептивно-продуктивные
2.	Коммуникативность	1) коммуникативные (речевые) 2) условно-коммуникативные (условно-речевые) 3) некоммуникативные (языковые)

3.	Характер выполнения	1) устные 2) письменные
4.	Участие РЯ	1) одноязычные 2) двуязычные (переводные)
5.	Функция в учебном процессе	1) тренировочные 2) контрольные
6.	Место выполнения	1) классные 2) домашние 3) лабораторные

Основные критерии – первых два. В чем сущность упражнений по ним.

Рецептивные – ученик воспринимает вербальную информацию через слуховой или зрительный канал, а затем тем или иным способом демонстрирует, **что** он опознает, различает звуки, графемы, грамматические структуры и так далее, понимает устное или письменное высказывание.

Фактически все **репродуктивные** упражнения являются **рецептивно-репродуктивными**, так как в репродуктивных упражнениях ученик повторяет (воспроизводит) полностью или с изменениями воспринятый учебный материал (звук, слово, высказывание, текст). Но ясно, что вначале ученик должен воспринять определенную вербальную информацию от учителя, диктора или учебника, а уже потом ее репродуцировать полностью или частично.

Продуктивные упражнения: **ученик самостоятельно порождает высказывание различных уровней** (от предложения до уровня текста) в устной или письменной форме. Если же продуцирование устного или письменного высказывания имеет место после восприятия или понимания текста, то упражнение – **рецептивно-продуктивное**.

Коммуникативность. Коммуникативное упражнение – это специально организованная форма общения, когда ученик реализует акт речевой деятельности с помощью изучаемого ИЯ.

Условно-коммуникативные упражнения предусматривают речевые действия учащихся в ситуативных условиях. Основные отличительные признаки такого типа упражнений – **наличие речевой задачи** (*выясните что, посоветуйте, выскажите восхищение и так далее*) и **ситуативность**. Если один из этих признаков отсутствует, упражнение нельзя отнести к условно-коммуникативным.



В некоммуникативном упражнении учащиеся выполняют действия с языковым материалом вне ситуации, сосредотачиваясь лишь на форме.

Примеры:

1. Некоммуникативные: *«Напишите по одному вопросу к каждому предложению, начиная их словами, данными в скобках».*

Речевой задачи здесь нет, вопросы ставятся к уже известной информации, все внимание ученика сосредоточено на форме – порядок слов в вопросительном предложении: в каком времени, залоге нужно ставить глагол; **ситуация отсутствует**.

Вывод: упражнение некоммуникативное.

2. Инструкция: *Прочти записку, которую тебе написали родители (полей цветы, подмети пол, вымой посуду, покорми кота и собаку).*

Родители вернулись домой. Скажи им, что ты выполнил все то, что они просили.

Здесь две речевые задачи: 1) прочти и пойми 2) сообщи родителям, что ты выполнил.

Внимание ученика распределяется между содержанием и формой. Создана ситуация, которую можно даже инсценировать. В то же время все предложения, которые говорит ученик, построены по одинаковому образцу, упражнение имеет тренировочный характер.

Вывод: Упражнение условно-коммуникативное.

3. Инструкция: *Сегодня у нас гости из англоязычных стран. Познакомьтесь с ними. Расспросите, откуда гости приехали, из какого города, какой национальности, кем он/она собираются стать, когда вырастет.*

Ситуация моделирует реальную ситуацию встречи украинских и зарубежных школьников, что мотивирует использование ИЯ с целью общения.

Речевая задача поставлена перед обоими партнерами: узнать, как можно больше друг о друге. Продукт речи – диалог-расспрос.

Вывод: упражнение коммуникативное.

Характер упражнений должен соответствовать тем навыкам и умениям, которые посредством их формируются. Учитывая то, что практическая цель обучения в школе – это общение в четырех видах РД, **система упражнений** должна обеспечить формирование речевых навыков и умений. Основное место должны занимать условно-коммуникативные и коммуникативные упражнения. Некоммуникативные занимают второстепенное место.

По возможности некоммуникативным упражнениям следует придавать игровой характер и выполнять как **языковые игры**. Например, повторение форм неправильных глаголов можно провести в виде игры с мячом; словарное лото (при повторении слов по теме); кроссворд, поле чудес.

При формировании некоторых навыков, например, артикуляционных, вообще невозможно обойтись без некоммуникативных упражнений. Для формирования речевых навыков (грамматических, лексических, интонационных) необходимы условно-коммуникативные упражнения.

Основные типы и виды упражнений

Типы упражнений	Некоммуникативные (языковые)	Условно-коммуникативные (условно-речевые)	Коммуникативные (речевые)
рецептивные	Восприятие, опознавание или различение звуков, восходящего/нисходящего тона, орфограммы, лексемы, граммы (грамматические структуры)	Аудирование, чтение сообщений, вопросов, распоряжений, в том числе, и на уровне фразы, предложения или группы предложений.	Аудирование или чтение текста с целью получения информации
репродуктивные	Заучивание наизусть, повторение, замена/вставка лексических единиц, изменение грамматической формы, перевод, сужение или расширение предложения, составление предложений, пересказ известного текста	Имитация речевого образца (РО), подстановка РО, трансформация, расширение, complete; ответы или вопросы, пересказ от имени героя.	Пересказ текста, неизвестного слушателям



продуктивные		Обучение РО в СФЕ, объединение РО в диалогическое единство, вопросно-ответное упражнение, вопрос-контрвопрос, сообщение-вопрос, согласие/несогласие, побуждение-вопрос	Сообщение, описание, рассказ, доказательство, беседа, написание письма, аннотации, сочинение, беседа между учеником и учителем, между учениками
--------------	--	--	---

В соответствии с этапами формирования речевых навыков и умений в систему упражнений вначале войдут **условно-коммуникативные**, направленные на формирование навыков, а затем **коммуникативные**, используемые для развития умений. Некоммуникативные упражнения в случае необходимости можно включать в систему вместе с условно-коммуникативными.

В системе упражнений для обучения **рецептивным видам РД** – аудированию и чтению перевешивают **рецептивные виды упражнений**. Когда мы говорим о продуктивных видах РД – говорении и письме, то здесь рекомендуется соблюдать следующую последовательность: **рецептивно-репродуктивные** → **продуктивные упражнения**.

Различают **общую систему упражнений**, которая охватывает все виды РД и находит свое материальное воплощение **в учебнике; система упражнений для овладения навыками и умениями аудирования, говорения, чтения и письма**; подсистемы упражнений для формирования «**технических навыков**» (техника чтения, техника письма), речевых навыков и умений в определенном виде РД, среди которых различаются еще **группы упражнений**, направленных на овладение конкретными навыками (например, лексических, орфографических и так далее), а также отдельными умениями (например, обмениваться репликами).

В методической литературе встречается понятие «**комплекс упражнений**» - по-разному трактуется. Н.К. Складенко относит этот

термин к определенному языковому или речевому материалу (комплекс упражнений по усвоению будущего времени).

ЛЕКЦИЯ 4. ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ МАТЕРИАЛУ: ЛЕКСИКА И ГРАММАТИКА

План лекции

1. Формирование лексических навыков
 - Активный, пассивный и потенциальный словарный запас
 - Ознакомление с новыми лексическими единицами
 - Автоматизация действий учащихся с новыми лексическими единицами
 - Формирование грамматических навыков
2. Активный и пассивный грамматический минимум
3. Характеристика речевых грамматических навыков
4. Ознакомление с грамматическими структурами активного грамматического минимума
5. Автоматизация действий учащихся с грамматическими структурами активного грамматического минимума
6. Ознакомление с грамматическими структурами пассивного грамматического минимума

Формирование лексических навыков

Знание ИЯ ассоциируется со знанием слов, тогда как владение языком – с лексическими навыками, которые и обеспечивают функционирование лексических единиц в общении. Отсюда лексический навык (ЛН) следует рассматривать как важнейший и неотъемлемый компонент содержания обучения ИЯ, а их формирование является целью овладения лексическим материалом.

Лексический аспект общения имеет ряд особенностей, которые с одной стороны облегчают это общение, а с другой стороны – осложняют.

К первому относится связь лексики с содержанием коммуникации, на что направлено внимание участников общения. Ко второй стороне относится практически неисчерпаемый запас лексики любого западноевропейского языка, а также большие трудности усвоения иноязычной лексики, что связано с формой слова (звуковой, графической, грамматической), его значением, комбинаторикой слова, использованием слова, а также расхождением со значениями слов РЯ, интерференцией.

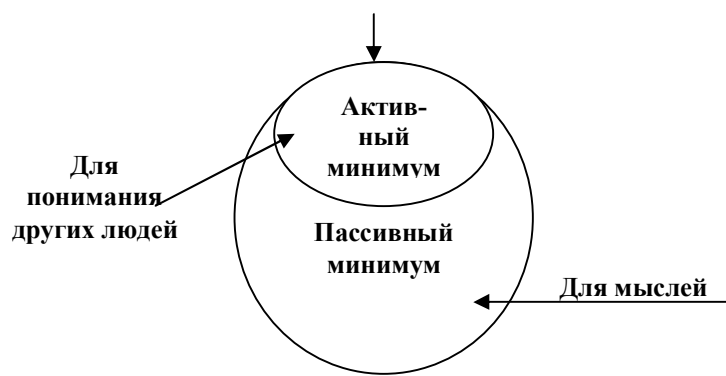


Все это требует основательной и трудоемкой работы по усвоению иноязычной лексики, что предусматривает как непрерывное накопление и расширение словарного запаса, так и оперирование им в разных видах РД – аудировании, говорении, чтении и письме.

Условия обучения в школе, недостаточное количество уроков, а также ограниченная тематика вызывает необходимость **отбора лексического минимума**, который должен отвечать целям и содержанию обучения ИЯ в определенном типе учебного заведения.

В лексическом минимуме различают активный (А) и пассивный (П) минимум.

Для выражения собственных мыслей



Активный лексический минимум (АЛМ) – тот лексический материал, которым учащийся должен пользоваться для выражения своих мыслей в устной или письменной форме.

Пассивный лексический минимум (ПЛМ) – это та лексика, которую учащиеся могут лишь понимать при приеме чужих мыслей в устной форме (при аудировании) или письме (при чтении). Отбор лексического минимума проводится составителями программ и авторами пособий. Они и определяют количество лексических единиц, их отнесенность к АЛМ или ПЛМ. Учитель имеет дело уже с результатами отбора, работая с какой-то конкретной программой или учебником.

Число лексических единиц *не считается достаточно научно-обоснованным и окончательным*, это зависит во многом от условий обучения, которые постоянно меняются, с изменением целей и содержания обучения (соотношением видов РД, тематикой, конкретным учебником и т.д.).

Лексические единицы (ЛЕ) делятся на три вида: **слово, словосочетание, речевые клише** (например, *beautiful, by no means, How do you do?*)

Основные принципы отбора АЛМ:

1) **сочетаемость**, то есть способность ЛЕ соединяться с другими в речи;

2) **семантическая ценность**, то есть выражение посредством ЛЕ важных понятий из разных сфер человеческой деятельности, в том числе и тех, которые определены Программой и представлены в учебнике;

3) **стилистическая нейтральность** (неограниченность). Ни одному стилю речи предпочтения не дается.

Этим трем критериям отвечают слишком много слов, и словарный минимум оказался бы не минимумом, а максимумом, поэтому включают еще и другие критерии:

4) частотность;

5) многозначность;

6) словообразовательная способность.

Активный и пассивный словарный запас составляют так называемый **реальный словарь**, который служит основой для формирования **потенциального словаря**. Если в реальном словаре имеются знакомые ЛЕ, которые учащиеся используют для выражения своих мыслей или для приема и понимания мыслей других людей, то потенциальный словарь включает незнакомые слова, однако их значение читатель /слушатель может легко установить сам, встретившись при чтении или аудировании.

Что относится к потенциальному словарю?

1. **Интернациональные слова**, похожие по звучанию или написанию на значение слов РЯ

2. **Производные и сложные слова**, состоящие из знакомых учащимся компонентов (*businesslady, snowman*)

3. **Конвертированные слова** (*milk – to milk*)

4. **Новые значения известных** многозначных слов

5. **Слова**, значения которых легко устанавливаются **контекстуально**.

6. Благодаря потенциальному словарю реальный словарь учащихся увеличивается в 5-6 раз.

Как формируются лексические навыки? «Под **речевым экспрессивным лексическим навыком** понимаются **навыки интуитивно правильного словоупотребления и словообразования в устной и письменной речи в соответствии с ситуациями общения**



и целями коммуникации. Под рецептивными лексическими навыками подразумеваются навыки узнавания и понимания при восприятии на слух или при чтении лексических явлений (структуры слова и его употребление)» [Шатилов, с.120.].

Эти навыки могут быть сформированы как на базе активной лексики, так и на базе пассивной лексики.

Лексический навык включает в себя два основных компонента: *словоупотребление и словообразование*.

Лексический материал состоит из разных пластов. В зависимости от того, рецептивный или продуктивный характер имеет формируемый вид РД, необходимо сформулировать следующие виды лексических навыков:

1) **репродуктивные лексические навыки**, то есть навыки правильного употребления лексических единиц активного минимума в говорении и письме в соответствии с ситуацией общения и целями коммуникации, что предусматривает овладение следующими операциями:

- а) вызов ЛЕ из долговременной памяти;
- б) внешнеречевое оформление ЛЕ в речевом потоке;
- в) мгновенное соединение данной единицы с другими словами, которые образуют синтагму и фразу согласно правил лексической сочетаемости;

2) **рецептивные ЛН**, то есть навыки распознавания и понимания ЛЕ активного и пассивного минимума при чтении и аудировании;

3) **навыки пользования** различными видами словарей (двуязычными, одноязычными, фразеологическими, тематическими, страноведческими).

Процесс усвоения лексического материала имеет следующие этапы:

I. этап ознакомления учащихся с новыми ЛЕ – **семантизация**

II. этап **автоматизации** действий учащихся с новыми ЛЕ, при этом различают:

- а) автоматизацию на уровне словоформы, свободных словосочетаний и фразы/предложения
- б) автоматизацию на сверхфразовом уровне (диалогического или монологического единства)

Далее идет усовершенствование навыков и как результат использование усвоенных лексических единиц при формулировании собственных мыслей в устной или письменной форме, контекстное понимание ЛЕ при чтении или аудировании. Но тут речь идет уже об умениях.

Ознакомление с новыми ЛЕ

Процесс начинается с семантизации. *Семантизация – раскрытие значений новых ЛЕ*, от слова *sema* – знак (гр.). Способов раскрытия значений слова насчитывается 14 (по Б.В.Беляеву), но их все можно поделить на две группы: переводные и беспереводные.

Переводные:

1) однословный перевод

Salt – соль; bird – птица

2) многословный

go – идти, ехать, летать, плыть

3) пословный перевод

bussines lady – деловая женщина

4) объяснение, толкование значения

go – двигаться каким-либо способом от данной точки

5) дефиниция (определение)

watch – часы, которые носят на руке или в кармане

Беспереводные:

1) наглядная семантизация

2) языковая семантизация

а) контекстуальная или иллюстративного предложения

The basket weighs 5 pounds.

б) сопоставление одних ЛЕ с другими (антонимы *cold – warm*; синонимы)

3) дефиниция: *a teenager – a person from 13 to 19 years of age*

4) толкование значений ЛЕ на ИЯ

Sir – a respectful term of address to a man

Оптимального способа семантизации нет, выбор способа зависит от целого ряда факторов, особенностей самого слова. Если слово выражает понятие, отсутствующее в РЯ, то лучше семантизировать с помощью однословного перевода; абстрактные ЛЕ - иллюстративно.

Важно учитывать также, к какому минимуму относится слово (активному или пассивному), ступень обучения. Незнакомое пассивное слово ученики могут семантизировать самостоятельно, посредством словаря; на младших ступенях – используется наглядность.

Во многих случаях имеет смысл объединить два и более способов, например, наглядность – контекст. Обычно это возможно в рамках беседы учителя с включением новых ЛЕ. Новая ЛЕ выделяется в рамках беседы интонационно.

Автоматизация действий учащихся с новыми ЛЕ

ЛЕ могут группироваться по характеру и степени трудности, и подходить к их усвоению необходимо дифференцированно на основе



методики их семантизации и типологии. Типология не установлена окончательно. **По трудности** можно объединить ЛЕ в такие группы:

- 1) форма слова (омофоны, омографы: *week – weak*)
- 2) значения ЛЕ (если объем значений слова в РЯ и ИЯ не совпадает; фальшивая синонимия; многозначные слова: *to go – to come*)
- 3) употребление (словосочетания, не имеющие соответствующих эквивалентов в РЯ).

Для активного усвоения слова, трудностью являются ЛЕ, сходные по звучанию (*peace-piece; there-their*), ЛЕ, связанные с расхождением объема значений в двух языках (*go-идти*); для пассивного – односложные и многозначные.

Главная цель обучения лексике – общение в устной и письменной форме. Поэтому, конечно, новые ЛЕ следует представлять *в речевых образцах (РО), в ситуации общения*, но надо сочетать и с *работой над изолированным словом*, особенно на средней ступени и на старшей при усвоении пассивного лексического минимума, в процессе самостоятельного чтения.

Основным типом упражнений является *рецептивно-репродуктивные и продуктивные условно-коммуникативные*, в которых ученик воспринимает РО и выполняет с ним определенные действия (в устной или письменной форме) согласно ситуации общения. Это следующие упражнения:

- имитация РО
- подстановка
- complete
- расширение РО
- ответы на вопросы
- использование в предложении
- диалог-монолог

Остановимся на отдельных упражнениях. Если преподаватель хочет повторить ЛЕ, то нужна имитация, ответы на альтернативные вопросы. С помощью общих вопросов проверяется понимание ЛЕ.

Наряду с условными коммуникативными упражнениям в процессе усвоения ЛЕ используются также и *некоммуникативные* упражнения:

а) на усвоение формы и значения ЛЕ

- повторение слов, словосочетаний и речевых клише за учителем или диктором с выделением интонации, трудного звука и так далее
- отгадка и называние слов с определенной орфографией или аффиксом
- группировка слов по формальным признакам: словообразованию, части речи и так далее

- расположение слов в алфавитном порядке
- вспомнить и назвать все видовые понятия при назывании родового понятия (*мебель-стол, стул и так далее*)
- выбор слов из ряда слов, которое не отвечает/не отвечает данной теме
- назвать слово по изображению или дефиниции
- выбор синонимов (антонимов)

б) усвоение сочетаемых слов

- подбор словосочетания из отдельных слов
- расширение предложения
- называние существительных, которые могут сочетаться с данным глаголом, прилагательных - с существительным и так далее
- исключение слова из ряда, которое не соединяется с ключевым

Автоматизация действий ученика с ЛЕ пассивного и потенциального словаря.

С этой целью используются главным образом *некоммуникативные (рецептивные и рецептивно-репродуктивные)* упражнения, ибо ученик встречается прежде всего с формой ЛЕ, а значение ее он должен понять, выполнив определенные действия и операции, а именно:

- заполнение пропусков в тексте при чтении, это развивает прогностические способности учащихся (антиципация)
- соответствие многозначного слова в данном контексте с их эквивалентностью в РЯ
- определение значения подчеркнутого многозначного слова в данном контексте по словарю
- выбор ключевых слов в предложении, абзаце, тексте
- нахождение в тексте незнакомых слов, передающих дополнительную информацию
- нахождение в тексте интернациональных слов
- определение значений незнакомых сложных слов (*snowman*)
- определение значения производных слов от известных корней с помощью известных аффиксов (*helpless*)
- определение значения слов, образованных конверсией (*water – to water*)
- догадка слова по контексту

We were working in the field.

Have you brought any water with you? I am thirsty.

На начальном этапе используются устные беспереводаемые условно-коммуникативные упражнения, которые выполняются в классе под руководством учителя с широким использованием



хоровых форм работы, лексических игр, наглядности. Их можно рекомендовать в качестве домашних заданий (списывание).

На средней ступени возрастает роль письменных упражнений, использующихся самостоятельно. Лексический материал усложняется и условно-коммуникативные упражнения объединяются с языковыми.

На старшем этапе большую роль начинают играть упражнения на догадку, интернациональные и производные слова. Роль самостоятельной работы учеников с новой лексикой увеличиваются, растет умение пользоваться двуязычными словарями.

Формирование грамматических навыков

Широко известно выражение Питера Хэгболдта: «Начинающий изучать ИЯ экономит время, когда учит ее без грамматики».

Понятие «грамматика» в методической литературе употребляется в трех значениях:

- а) система правил
- б) строй языка
- в) грамматический навык

Исходным исторически было понимание грамматики **как система правил**. На этом принципе строилась известная грамматико-переводная методика. Роль правил в обучении ИЯ не отрицается и в современный период. Однако им придается не ведущее, а вспомогательное значение. При этом различают не только *правила-обобщения*, но и *правила-инструкции* (постановка специальных вопросов в английском языке).

Подход к грамматике **как строю языка** характерен для современного структурного направления в лингвистике и методике преподавания. В рамках этой концепции обычно выделяются такие понятия как **структура**, то есть отношения между компонентами языковых и речевых единиц; **модель**, то есть формализованное выражение компонентного и структурного состава единиц языка и речи; **речевой образец**, то есть интерпретация структуры и модели на конкретном языковом материале: слова, словосочетания, предложения, СФЕ, текста. Например:

Правило: *Present Perfect* образуется...

Модель: *to have + Part. II*

РО: *I have read a book*

Грамматический навык – высокоавтоматизированное действие, обеспечивающее нормальное употребление

морфологических и синтаксических средств изучаемого языка в экспрессивной и рецептивной речи. Л.В.Щерба предложил делить навыки на два вида: активные и пассивные.

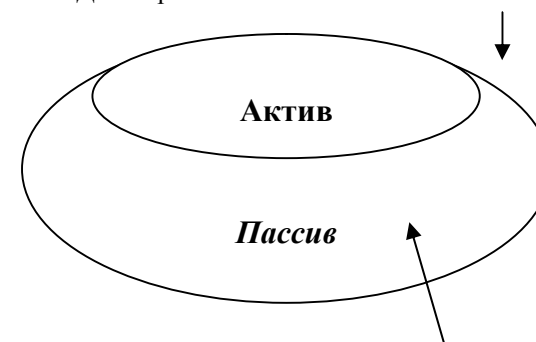
В средних учебных заведениях изучаются не все грамматические явления ИЯ, а специально отобранный грамматический минимум, который складывается из активного и пассивного грамматический минимум. Для выражения собственных мыслей на ИЯ ученик должен овладеть грамматическими структурами (ГС), которые входят в активный грамматический минимум.

В пассивный грамматический минимум входят такие ГС, которыми ученики могут не пользоваться для выражения своих мыслей, но которые необходимы для восприятия и понимания речи.

Чтобы воспринимать и понимать мысли других людей, необходимо владеть как активным, так и пассивным грамматическим минимумом.

Грамматический минимум

Для выражения собственных мыслей



Для понимания мыслей других людей

Цель обучения грамматическому материалу ИЯ – овладеть грамматическому навыками: **репродуктивными**, то есть грамматическими навыками говорения и письма (активным грамматическим минимумом) и **рецептивными** грамматическими навыками, то есть, грамматическими навыками аудирования и чтения (активный и пассивный грамматический минимумы).

Грамматические речевые навыки характеризуются такими признаками как **автоматизированность, гибкость, прочность** и должны формироваться поэтапно.



Репродуктивные грамматические навыки создают условия функционирования умений формулировать свои мысли в устной или письменной формах. Говорящий (пишущий) вначале должен выбрать грамматическую структуру (ГС), которая отвечала бы данной речевой ситуации. Выбор продолжается дальше: время события, характер информации. Иногда следует учитывать и отношения между людьми. («Сядь!»)

Выбор ГС необходимо сформулировать в соответствии с нормами данного языка (синтаксические и морфологические особенности ГС). И выбор, и оформление ГС осуществляется параллельно: усваивая форму, ученик должен иметь определенное коммуникативное намерение, выполнять конкретную речевую задачу – что-то спросить, попросить, возразить и так далее – сделать все, чтобы и намерение и форма в сознании ученика соединились.

Естественно, рецептивные грамматические навыки предусматривают первую операцию в формировании восприятия звукового или графического образа ГС, что ведет к узнаванию ГС и соотношению ее с определенным грамматическим значением.

При восприятии грамматической формы узнаются некие определенные признаки данной ГС, что показывается **грамматическими сигналами**, а структура соответственно рассматривается как механизма сигналов, который служит для передачи определенных значений (Хорнби).

He must have done it. Сочетание модальности с перфектным инфинитивом сигнализирует о том, что действие уже совершено и это, несомненно.

Каждая речевая единица имеет свою структуру, которая отражает определенные связи между ее компонентами. Признается пять уровней речевых единиц:

- 1) уровень словоформы (слово дается в его грамматической форме)
- 2) уровень свободного словосочетания
- 3) уровень фразы/предложения
- 4) уровень сверхфразового единства (речевой отрезок, где наличествует два или более предложений, синтаксически организованных и коммуникативно-самостоятельных)
- 5) уровень целого текста

Для овладения грамматическим материалом наиболее важными являются первые четыре уровня, так как на уровне текста грамматические навыки уже должны функционировать, а не формироваться.

В процессе обучения ГС может быть представлена через **вербальные правила** (описательные или правила-инструкции); **модели-схемы** или **речевые образцы**.

Правила-описания носят *констатирующий* характер, например, Present Continuous образуется с помощью..., используется в таких-то ситуациях.

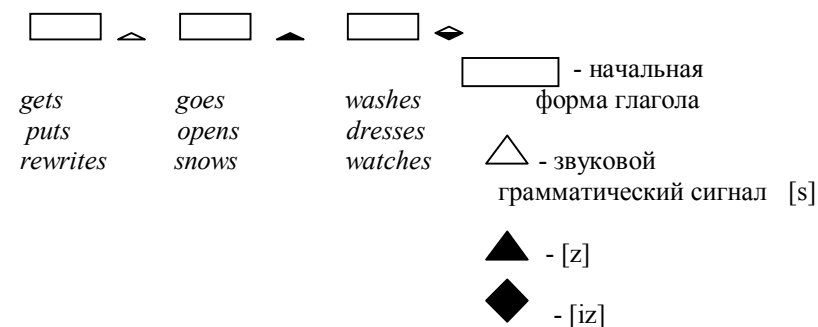
Правила-инструкции имеют *динамический* характер и являются инструкциями к действию. Например:

Чтобы задать вопрос про то, совершается ли действия регулярно (Simple Present), поставьте на первое место следующие формы вспомогательных глаголов does для третьего лица единственного числа, do для всех остальных лиц единственного и множественного числа, на второе место – подлежащее, на третье – первую форму смыслового глагола, затем остальные члены предложения.

Вербальные правила не выучиваются наизусть, ими пользуются, совершая определенные действия.

Иногда очень эффективна модель-схема.

А-Модель-схема грамматических сигналов 3 л.ед.ч.глагола Simple Present (уровень словоформы)



Б-Модель-схема ГС специальных вопросов в Present Simple (уровень фразы):



РО – типичная речевая единица, которая служит опорой для образования по аналогии других единиц с такой же структурой.

Словоформа:

What is there on the shelf?

- 1) Books
- 2) Bags
- 3) Brushes



Where is my ball?

Уровень словосочетания:

- 1) *on the chair*
- 2) *under the table*
- 3) *in the bag*

Уровень фразы:

- 1) *Pete is playing chess*
- 2) *I am playing chess*

Без лексики РО не бывает, поэтому учитель должен это осознавать, над чем же он работает с учениками – над грамматической или лексической стороной речи.

Ознакомление с ГС активного грамматического минимума

ГС, которые входят в активный грамматический минимум используются во всех четырех видах РД. Поэтому следует формировать как рецептивные, так и репродуктивные навыки владения этими структурами.

Речь по своей природе ситуативна. Поэтому знакомить учащихся с новыми ГС следует в типичных речевых ситуациях. С этой целью следует использовать как реальные, так и воображаемые ситуации, созданные самыми различными способами: с помощью вербального описания, иллюстративной, предметной или действенной наглядности.

Каждая структура имеет функциональную и формальную сторону. За каждый ГС закрепляются определенные функции (называть предметы, лиц, указывать на нахождение предмета в определенном месте, выражать действия и так далее). Поэтому в первую очередь и надо обратить внимание учащихся на функцию ГС, а форму следует усваивать в неразрывности единства с функцией.

Автоматизация действий

Уже на этапе предъявления ГС благодаря использованию ее в нескольких речевых ситуациях, разнообразного наполнения новой ГС лексикой формируется такое качество грамматического навыка как **гибкость**. На этапе автоматизации гибкость продолжается формироваться, но главная цель – сформировать главное качество – **автоматизированность**. Это качество следует сформировать на двух уровнях – уровень фразы и уровень СФЕ (здесь же и прочность).

Упражнения по автоматизации действий ученика с активным грамматическим минимумом *на уровне фразы*

- 1) Имитация РО
- 2) Подстановка в РО
- 3) Трансформация РО

- 4) Complete
- 5) Ответы на вопросы
- 6) Самостоятельное использование

Работа с пассивным грамматическим минимумом

На начальной и средней ступени обучения все ГС усваиваются активно. А вот на старшей ступени появляются ГС, которые ученики должны только узнавать и понимать. Это те ГС, которые составляют пассивный грамматический минимум и которые используются в рецептивных видах РД – аудировании и чтении. Восприятие ГС должно проходить автоматически, по формальным признакам.

ГС пассивного минимума подаются не ситуативно, а в контексте (на слух или в тексте). Если ГС активного минимума вводятся по принципу одной трудности, постепенно, то в пассивной грамматике ГС предъявляется крупными блоками: в форме таблицы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Лекция 1.

1. Гез Н.И. Методика обучению иностранным языкам в средней школе./Н.И.Гез, М.В.Ляховицкий, А.А.Миролюбов и другие. – М.: ВШ, 1982. – с. 5-9, 11-17.
2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник для студентів вищих закладів освіти. – Київ: Ленвіт, 1999. – с. 14-22.
3. Тарнопольський О.Б. Конспект лекцій з дисципліни «Методика викладання іноземних мов»./ О.Б.Тарнопольський. – Дніпропетровськ: Видавництво ДАУБП, 2001. – 28 с.
4. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе./ С.Ф.Шатилов. – М.: «Просвещение», 1986. – с. 5-6, 11-17.
5. Richards J.C. Approaches and Methods in Language Teaching./ J.C. Richards, T.S. Rodgers – Cambridge: Cambridge University Press, 1986. – 171 p.

Лекция 2.

1. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований./Н.И.Гез. – М.:ИЯШ №2, 1985. – с.7-29.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. – Київ.: «Ленвіт», 2002. – с.38-42.
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению./ Е.И. Пассов. – М.: «Просвещение», 1991, с.32-42.
4. Finocchiaro M., The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice./M.Finocchiaro, C.Brumfit. – NY: «Oxford University Press», 1983, – 180 p.
5. Richards. Approaches and Methods in Language Teaching./ Richards, C.Jack, Rogers, S.Theodore – Cambridge University Press, 1993, - 171 p.
6. Savignon S. Communicative Competence. Theory and Classroom Practice. Reading, Mass. / S.Savignon, - NY: «Allison-Wesley», 1983, - 171 p.

Лекция 3.

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Підручник для студентів вищих закладів освіти. – Київ: «Ленвіт», 1993. – с. 61-72.
2. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке./ В.Л.Скалкин. – М.: «Просвещение», 1983. - с.38-42.
3. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе./ С.Ф.Шатилов. – М.: «Просвещение», 1986. – с.55-61.

Лекция 4.

1. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. – Київ: «Ленвіт», 2002. – с.38-42.
2. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе./ С.Ф.Шатилов. – М.: «Просвещение», 1986. – с.55-61.

Заказ № _____ от « _____ » _____ 200 _____. Тираж _____ экз.

Изд-во СевНТУ

