

УДК4И (07)
ББК 74.202я73
К 605

Рецензенты:

кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой
фонетики английского языка МГПУ *И. П. Твердохлебова*;
кандидат педагогических наук, главный редактор
журнала «Иностранные языки в школе» *Н. П. Каменецкая*

Авторы:

Я. М. Колкер, Е. С. Устинова (гл. 1 -4, 6-17),
Т. М. Еналиева (гл. 5 и обучающая анкета из гл. 6)

Книга является победителем конкурса учебников
и компьютерных программ по иностранным языкам,
проведенного в рамках программы “Обновление гуманитарного образования”

Колкер Я. М. и др.

К605 Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. пособие/Я. М. Колкер, Е.С.Устинова, Т. М. Еналиева. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 264 с.
ISBN 5-7695-0672-5

Настоящая книга предлагает новый взгляд на теорию и практику обучения иностранным языкам, сочетающий в себе основательность и системность со всеми преимуществами современных коммуникативных стратегий. Книга изобилует примерами - от отдельных заданий до целых уроков - и комментирует их таким образом, чтобы научить заинтересованного читателя действовать в соответствующей педагогической ситуации. В книге отражен опыт преподавания английского языка школьникам, студентам и взрослым учащимся.

Пособие предназначено для студентов педагогических вузов, учителей средних школ, преподавателей высших учебных заведений и слушателей курсов для взрослых, а также для всех, кто интересуется преподаванием английского языка как иностранного.

УДК4И(07)
ББК 74.202я73

© Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М., 2000
© Издательский центр «Академия», 2000

ISBN 5-7695-0672-5

ПРЕДИСЛОВИЕ

По-разному можно подходить к обучению иностранным языкам. Каждый подход находит своих приверженцев и оппонентов. В этой книге авторы не собираются спорить о преимуществах или недостатках того или иного подхода, а пытаются рассказать преподавателю вуза и учителю школы, как обучать иностранному языку, чтобы учащийся мог достичь двух самых важных целей:

- овладеть иностранным языком в той степени, в какой это ему необходимо;
- «научиться учиться», чтобы в дальнейшем не потерять приобретенных навыков и умений и постоянно их совершенствовать.

Авторы не навязывают свои советы по принципу: «Делай, как я!», а пытаются объяснить, почему целесообразно планировать урок или формулировать задание так, а не иначе. Наша книга имеет теоретико-практический характер, где ни один теоретический постулат не остается без практического подтверждения.

Преподаватель-практик найдет здесь множество различных типов заданий, примеры проведения вузовских занятий и школьных уроков, которые при всем их различии строятся по одному и тому же принципу (именно поэтому мы намеренно употребляем понятия «урок» и «занятие» как взаимозаменяемые!). В книге также даются советы, касающиеся техники проведения урока, профессионализации занятия в языковом педвузе, организации факультативных занятий в старших классах школы, колледжах или училищах. Многие практические рекомендации могут успешно применяться на курсах для взрослых, например на начальной ступени обучения английскому языку для делового общения.

Хотя все примеры даны на английском языке, пособие может быть использовано преподавателями любого иностранного языка, ибо типы заданий и уроков носят универсальный характер вне зависимости

от языка.

Авторы книги придерживаются сознательно-коммуникативного метода, основанного на идеях развивающего обучения. Для нас это, в частности, означает, что практическое овладение иностранным языком - не только самоцель, но и путь развития речемыслительных способностей учащихся, переносимых на изучение других дисциплин. Таким образом, рациональное преподавание иностранных языков можно считать одним из направлений интегративного обучения.

Авторы

ЦИКЛ I. КАК ДОСТИГАЕТСЯ СОТРУДНИЧЕСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И ОБУЧАЕМОГО

ГЛАВА 1. ЧТО ЗНАЧИТ «НАУЧИТЬ УЧИТЬСЯ»

Более ста лет назад один из самых знаменитых натуралистов своего времени Томас Хаксли определил образование как изучение правил игры под названием «жизнь». Образование, согласно этим правилам, означало умение жить по законам природы, а природа, в свою очередь, включала в его представление и человека в его взаимоотношениях с другими людьми, с живой и неживой средой обитания.

Томас Хаксли остроумно заметил, что если бы будущее благополучие ребенка зависело от умения играть в шахматы, то вряд ли нашлись бы родители, которые допустили бы, чтобы ребенок вырос, так и не научившись отличить пешку от слона. Метафора Хаксли вполне применима к современным требованиям в образовании, где основное правило - научить учиться, научить быть готовым к условиям быстро меняющегося мира.

Необходимость развития умения учиться в корне меняет характер взаимоотношений между преподавателем и учащимся, позволяет по-новому взглянуть на оптимизацию учебного процесса и переосмыслить существующие методы преподавания тех или иных дисциплин.

Well begun is half done - гласит английская пословица. Много на занятии зависит от того, как преподаватель его начнет. Не следует останавливаться на явно неприемлемых способах начала занятия, не связанных ни с какой коммуникативной потребностью («Проверим домашнее задание» или «Сегодня мы пройдем простое прошедшее время», или «Сегодня наша цель - выучить и закрепить лексику по теме «Времена года»). Но и так называемое «коммуникативное начало занятия» не всегда соответствует психологии сотрудничества.

Стремясь создать атмосферу общения на занятии, преподаватель вуза или школьный учитель может начать его с непринужденной беседы, подобной той, какую можно услышать между несколькими приятелями, встретившимися на улице или в гостях. Такая беседа перерастает в задания урока, учащийся вовлекается в общение, ему не грозит преподавательский гнев за случайные ошибки, преподаватель не становится контролером, урок эмоционален, атмосфера дружелюбна. Чего еще желать?

Но, как это ни парадоксально, даже в этом случае характер взаимоотношений между обучающим и обучаемым, в сущности, почти не меняется: обучаемый остается *объектом* педагогического воздействия. Его учат - он учится, но вряд ли он будет готов учиться сам. «Равноправие» преподавателя и учащегося весьма иллюзорно: это равенство участников ролевой игры или дружеской беседы, но не равенство *с о т р у д н и к о в* в основной (учебной) деятельности! Учащемуся не помогают осознать, чему он должен обучиться именно сегодня, в чем усложнение задач сегодняшнего занятия по сравнению с предыдущим и как достичь поставленной цели. Преподаватель как бы притворяется, что он и его ученики вовсе не на уроке, ибо ему кажется, что учебная деятельность - дело безнадежно скучное и никак не может нравиться учащимся.

Итак, с самого начала занятия, при постановке цели, преподаватель обуславливает, каким будет контакт между ним и учащимся, будь то студенты, школьники или слушатели курсов для взрослых. И до того, как он начнет урок, преподаватель решает для себя, что целесообразнее - *н а т а с к а т ь* или научить учащегося; как лучше преодолевать данный вид трудности; какой должна быть структура урока - уникальной и неповторимой или относительно предсказуемой и меняющейся постепенно; следует ли прятать внутреннюю логику урока в сценарий или стремиться открыть ее учащимся. Одним словом, преподаватель решает, останется ли учащийся объектом обучения или станет полноправным *субъектом*

учебного процесса. И если преподаватель выступает за подлинное сотрудничество с обучаемым, он, во-первых, ставит цель урока так, чтобы она соответствовала реальным целям общения (в жизни мы не ставим перед собой цель употребить пассивный залог или активизировать лексику по теме...), а во-вторых, помогает учащемуся осознать не только цель урока, но и пути ее достижения. Тогда даже школьник (не говоря уже о студенте педвуза) сможет понять, какую пользу принесет ему каждый новый тип задания, чем помогут подготовительные упражнения в решении основной речевой задачи урока, почему задания нельзя поменять местами. Более того, в условиях сотрудничества у учащегося будет возможность выбрать свой способ решения задачи из ряда предложенных, а иногда и отказаться от выполнения задания, если этот отказ мотивирован. (Так, например, задание может показаться учащемуся непосильным или слишком легким, или же, с его точки зрения, всё уже сказано по этой проблеме и он не хочет повторять сказанное.) Учащийся сможет объективно оценивать результаты своей деятельности на каждом уроке не по полученной отметке, а в терминах «чему научился». И тогда сам процесс обучения окажется для ученика не менее интересным, чем его результат. Даже путь осмысления нового материала есть не только средство достижения коммуникативной цели, но в какой-то степени и самоцель, так как студент или школьник учится самостоятельно анализировать языковой материал для дальнейшего самообучения.

Главная задача преподавателя - обеспечить максимальную мыслительную активность студента или школьника на всех этапах урока, в том числе и на этапе ознакомления. (Так, например, студент, изучающий английский язык как второй иностранный, вполне может «помочь» преподавателю сформулировать основные правила употребления артиклей или пассивного залога, а школьник может, с помощью наводящих вопросов, сам выяснить, какая форма нужна, чтобы объяснить, чем человек занимался в конкретный момент в прошлом - на основе аналогии с настоящим продолженным временем.)

Что же касается этапа тренировки, то сотрудничество преподавателя и учащегося заключается, прежде всего, в том, что даже запоминание изолированных слов может быть увлекательным и несложным процессом, если при самообучении человек будет искать пути установления логических ассоциаций, то есть группировать и сопоставлять слова по самым различным логическим признакам (см. примеры ниже).

На этапе речевой практики учащемуся помогает знание особенностей коммуникативной ситуации. Если, строя высказывание, студент учитывает информированность реального или воображаемого слушателя, степень официальности общения и другие коммуникативные факторы, то ему легче сделать высказывание более эффективным, например, решить, нужны ли еще аргументы, допустимы ли субъективные характеристики, надо ли дать противопоставление или обобщение и т.п. Одновременно легче запоминаются и языковые единицы, которые осознаются как необходимые для эффективного высказывания.

Таким образом, сама структура учебного процесса является своеобразным средством обучения. При этом учебный процесс предстает как иерархия промежуточных целей: от более крупных (цели цикла занятий, цели отдельного занятия) до самых мелких (цель каждого задания внутри занятия).

Здесь нельзя не согласиться с У.М.Риверс, утверждающей, что преподаватель «должен обеспечить плавный и естественный переход от формирования навыков и умений к их функционированию» и что деятельность общения «должна служить не дополнением, а естественным продолжением тех типов деятельности, на которых базируется формирование навыков и умений» [49].

Таким образом, чтобы показать учащемуся важность языковых упражнений, урок должен быть запланирован так, чтобы каждая языковая единица была представлена функционально, т.е. как определенный коммуникативный блок. Коммуникативную ситуацию можно создать и на уровне слова: ведь люди часто выражают свои мысли путем перечисления. Вот некоторые примеры заданий, основанных на перечислении:

1. *Какие свойства человека вы перечислили бы, чтобы показать, что он вам не нравится, несмотря на его достоинства, или, напротив, что вы склонны простить ему его недостатки за его положительные качества:*

Brave, intelligent, lazy, proud, talkative, confident, selfish, helpful, cheerful, kind, stupid, ... и т.п. (E.g.: *brave and intelligent, but selfish or stupid and talkative, but kind and helpful*).

2. *Скажите, какие чувства вы испытываете часто (редко), а каких не испытываете никогда.*

Используйте структуры: I am seldom ..., I am never..., I am often... (Список слов прилагается: *happy, angry,...* и т.п.)

Вполне возможно выработать такую стратегию тренировки, которая обеспечивала бы и безошибочность высказывания, и максимум интеллектуальной свободы. Такая тренировка подразумевает постепенное переключение внимания учащихся с формы на содержание за счет последовательности заданий с опорами; при этом число опор должно постепенно уменьшаться, а сами они должны становиться качественно иными.

Так, на начальном этапе, пока языковая компетенция учащихся достаточно ограничена, даже задания в конце занятия могут выполняться как свободное комбинирование разнообразных опор, предлагавшихся в отдельных заданиях. Например, за счет такого комбинирования речевых блоков учащиеся могут высказать ряд советов и замечаний по поводу организации уроков или манеры их проведения: I don't expect my teachers to praise me, but I want them to encourage me. It isn't necessary to give students marks at every lesson: poor marks don't make us work hard. It is important to develop one's memory, but don't make us learn long texts by heart. Learning texts by heart is boring and useless... и т.п.

Подобные высказывания естественно мотивированы и могут касаться практически любого, способного вызвать обмен мнениями предмета, а не только учебных дел. Они могут иметь ярко выраженный индивидуальный характер, хотя, в сущности, это всего лишь набор готовых речевых блоков. Широкая сочетаемость таких блоков, подключаемых постепенно, от задания к заданию, позволяет варьировать высказывание в зависимости от коммуникативного намерения, а повторение практически одних и тех же структур и лексических единиц обеспечивает их запоминание без специальных мнемонических усилий.

Покажем на примере одного занятия, как коммуникативные опоры позволяют плавно перейти от тренировки к речевой практике.

Цель занятия: совершенствование навыка употребления простого будущего времени в утвердительных и отрицательных предложениях. Дополнительная цель - развитие умений располагать признаки объекта в определенной иерархии, соотносить причину и следствие, делать вывод. Занятие проводилось как факультативное для учащихся 9-10-х классов.

Формулировка цели для учащихся: It's natural to wonder what our future will be like. Some things are hard to guess, others are very easy to foresee. Today you will learn to express your ideas about the future and to show how one event can lead to another.

1. *Listen to some ideas expressed by futurologists. Raise your red cards if the idea seems optimistic and your blue cards if the idea is pessimistic.*

We shall all live in skyscrapers. There won't be any cars in the streets. We shall use helicopters instead of cars. We shan't have to walk much. There will be too many people in the cities. We shall be able to control the weather. People will learn to synthesize food. No one will die from hunger. There won't be any ethnic conflicts. People will colonize the Moon and some other planets. We shall run short of natural fuel. There will be new sources of energy. We shall cut down all our forests. Many people will have to live in space for years. There will be plants and factories on other planets. People will live much longer. Many dangerous diseases will disappear. Computers will teach children and solve many problems for us. etc.

2. *Read, look up and say. (Фонетическая зарядка)* It is ¹ natural to be ¹ interested in the [↓] future.

We may ¹ have to ¹ face a ¹ lot of im¹ portant [↓] problems.

It's ¹ hard to ¹ say whether ¹ things will im¹ prove or ¹ change for the [↓] worse.

I think ¹ everything will be all [↓] right in the long run.

3. *Now look through the list of the ideas you have just heard (see Task 1) and join some of them using "and", "but", "besides" or "because". E.g.:*

People will live much longer *because* many dangerous diseases will disappear and, besides, no one will die from hunger.

4. *Enumerate the real dangers that people will have to face in the centuries to come (and above all, in the 21st century). Begin with the most obvious ones, - that is, with those everybody knows about. If you are not sure that things will happen this way, use "may" instead of "will" or "shall". E.g.:*

The worst danger is that there will be too many people in the cities. Besides, we *may* have to cut down all our forests. And, to make things still worse, ...

5. Read the given text. It is not complete. But you are given several versions of the final sentence. Choose one of them and supply the missing sentences to express your own viewpoint. The phrases in brackets may help you do it. You can also use the material from Tasks 1-4.

People talk much of ecological problems. They say it will soon be difficult to breathe without a gas mask on. Many people are afraid that soon there will be no more fish in the rivers. Scientists warn us about the greenhouse effect. It means that the temperature will keep rising and the polar ice will start melting... (to close down plants and factories; changes in nature: slow/quick; to gain another continent - the Antarctic; to process industrial waste,... etc.)

- a)... It will be impossible to live on the Earth.
- b)... We have enough knowledge to foresee the future.
- c)... Industrial progress is more important than ecological balance.

6. It is difficult to foresee the future. We can only suppose that something may happen. So try to give several hypotheses about the things that will or may happen **if**:

- ... dangerous diseases disappear;
- ... the polar ice melts;
- ... we run short of natural fuel;
- ... we leave all our problems to computers.

E.g.: If dangerous diseases disappear, people will live much longer. Then there will be too many people on the Earth and there won't be enough food. We shall have to eat synthesized food or colonize other planets. Or perhaps new dangerous diseases will appear.

7. General discussion:

- Do you think the people of tomorrow will be happier than we are? Will they pity us or will they envy us? Why do you think so?
- What advice can you give to future generations?
- "We do not own the Earth: we have borrowed the planet from the future generations." What does this statement mean? Explain.

Первое задание сводится лишь к восприятию отдельных предложений на слух, но каждое предложение должно быть взвешено и оценено слушающими в зависимости от их собственного мнения. При этом вполне возможны и расхождения в оценке идей.

Второе задание носит формальный характер, но подготавливает условия для коммуникативных заданий, поскольку предложения для отработки произношения и ритма расположены не только по нарастанию фонетических трудностей, но и в логической последовательности, образуя связное высказывание.

В третьем и четвертом заданиях учащиеся жестко ограничены в употреблении грамматических структур, но могут свободно выбирать и комбинировать готовые блоки.

Пятое и шестое задания позволяют учащимся по-своему формулировать отдельные части высказывания, хотя те, кто послабее, могут удовлетвориться комбинированием фраз из предыдущих заданий.

Седьмое задание является не тренировочным, а подлинно речевым, но предшествующая тренировка облегчает слабым учащимся участие в дискуссии: даже если они построят свое высказывание лишь из блоков, предлагавшихся в качестве опор, они смогут высказать свою точку зрения почти наравне с остальными.

Таким образом, коммуникативные опоры одновременно и упрочивают навыки, и ненавязчиво подсказывают учащимся, что можно сказать в том или ином случае и как оформить мысль. Эффективность такой работы связана с тем, что не ограничивается свобода творчества ни сильного, ни слабого учащегося и что каждый из них свободен настолько, насколько это нужно ему и совместимо с его языковой компетенцией.

Коммуникативные опоры применяются также и при формировании умений общения. Но здесь они направлены не столько на языковую сторону высказывания, сколько на логику его развития. Языковая

сторона при этом не игнорируется, она учитывается на ином уровне - с точки зрения повышения эффективности воздействия на говорящего или слушающего.

Так, следующее задание обучает оценивать объективность и уместность характеристик, учитывая официальный тон общения и информацию, которая может интересовать адресата:

Выберите из данных фраз те, что могли бы войти в письменную рекомендацию, которую начальник дает подчиненному. Расположите их по степени важности:

He is not a bad chap. He is serious and quiet. He has a sense of responsibility. He is rather good-looking, in a way. He is punctual and does everything in time. He is absolutely honest... etc.

Следует помнить, что на процесс формирования умений влияет не меньшее количество обстоятельств, чем на процесс формирования навыков. Так, например, коммуникативная ситуация, о которой много пишут и говорят, не всегда раскрывая, что за этим стоит, на самом деле предполагает учет множества факторов, составляющих две большие группы: условия общения и характеристики участников общения.

Условия общения включают:

- ограниченность или неограниченность во времени;
- непосредственный или опосредованный способ общения;
- официальный или неофициальный характер общения.

Характеристики участников общения включают:

- их социальный статус;
- настроение;
- отношение друг к другу;
- отношение к объекту высказывания (выражающееся в наличии или отсутствии информации, в желании или нежелании общаться на данную тему);
- степень воспитанности, то есть способность или неспособность соблюдать принятые нормы общения, и т.д.

Учебный процесс, представленный как совокупность разнородных задач, настолько пугает методистов, что некоторые из них находят выход в привлечении внутренних резервов, заложенных в области подсознательного, видя в них пути интенсификации обучения. Не отрицая возможности опоры на скрытые резервы личности, подчеркнем, что под интенсификацией следует в первую очередь понимать не максимальное количество языкового материала, а большее количество *речевых умений*, позволяющих реализовать максимум коммуникативных намерений при максимальной *прочности и гибкости навыков* использования языкового материала.

Итак, процесс овладения иностранным языком становится экономнее и эффективнее, если учащийся понимает, чему, зачем и как он учится, и осознает коммуникативную ценность каждой изучаемой языковой единицы. Кроме того, важно установить связь между *практической* и *развивающей* целями. Развивающая цель рассматривается не только как *расширение кругозора* (образовательный аспект), как *развитие интеллекта* (памяти, мышления, внимания, воображения), и соответственно, как развитие *интеллектуальных операций*, которые лежат в основе функционирования речевых навыков и умений. Безусловно, эти операции носят внутренний характер, но получить сведения о них можно по их внешней реализации в учебных и речевых действиях. Об этом говорят и названия интеллектуальных операций, которые соответствуют выполняемым действиям; *отбор, комбинирование, трансформация, структурирование* и т.д. (см. гл. 3). Развивающая цель (в отличие от воспитательной) должна быть открыта обучаемому. Например, он должен понимать, что суммирование прочитанного текста требует не только отбора, но и обобщения, а присоединение к полемической беседе основано на сопоставлении чужих точек зрения, принятии решения и т.п.

Еще одним важным средством оптимизации обучения является *комплексность* учебного занятия, которая на средней и старшей ступенях обучения в языковом вузе может вполне сочетаться с аспектностью (см. гл. 10-14).

И наконец, для того чтобы школьник или студент «научился учиться», не менее важна техника проведения занятия, чем его планирование. Атмосфера занятия должна обеспечивать ту самую «ответственную свободу», при которой, с одной стороны, осознается важность соблюдения всех указаний преподавателя, а с другой стороны, отсутствует боязнь и создается готовность учащихся высказать свою точку зрения и вступить в непринужденную беседу.

Учащиеся должны располагаться в классе таким образом, чтобы все члены группы могли видеть друг

друга, без чего нельзя совершенствовать обращенность речи, умение слушать товарищей и другие качества, входящие в понятие культуры общения. Обучение культуре общения возможно тогда, когда учащемуся позволено не вскакивать при ответе, не выходить к доске в роли «ответчика», что унижает достоинство учащегося и мешает сотрудничеству. Учащийся может отвечать у доски, если у него в этом есть потребность - например, для того, чтобы использовать доску или провести какую-либо групповую игру.

Для общения на уроке небезразлично даже то, сидит преподаватель или стоит в тот или иной момент урока. Опытный преподаватель понимает, что сидеть во время групповой тренировки - значит снизить ее темп почти вдвое.

Все это и многое другое, от техники жеста до исправления ошибок, от вступительной беседы до подведения итогов урока, призвано активизировать работу учащихся не только в области получения информации, но и познания самих себя, своих способностей и возможностей (см. гл. 17).

Задача преподавателя заключается еще и в том, чтобы найти способ сделать структуру занятия наглядной и обзримой для учащегося в каждый отдельный момент занятия, чтобы урок не был бы соединением отдельных заданий, а складывался в логическое единство, подчиненное поставленной цели.

Итак, планирование и проведение занятия - это два аспекта, в которых проявляется любая методическая концепция. И все же она мертва без основной идеи. Для нас такой идеей является сотрудничество преподавателя с учащимся - будь то школьник, студент или взрослый, - направленное на развитие умений самостоятельно учиться. Сотрудничество как стержень методической концепции, на наш взгляд, проявляется особенно полно и последовательно в сознательно-коммуникативном методе, сущность которого мы попытаемся раскрыть в следующей главе.

ГЛАВА 2. СОЗНАТЕЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ

В современной методике обучения иностранным языкам все новое, что вносится авторами различных проектов, противопоставляется прежде всего так называемому *традиционному преподаванию*. В последние десятилетия *традиционному* обучению иностранным языкам принято противопоставлять *коммуникативные* и *интенсивные* методы. При этом никак не оговаривается, что, собственно, имеется в виду под *традицией*, однако правый член в оппозициях *коммуникативный – традиционный* и *интенсивный – традиционный* успел приобрести устойчивую негативную окраску. Вероятно, причина в том, что понятие *традиционный* ассоциируется в первую очередь с заучиванием правил и выполнением языковых упражнений, то есть с разговорами о языке вместо общения на языке. По мнению авторов, *традиционность* в обычном ее понимании никак не исчерпывает суть сознательного подхода к обучению, а *сознательность* и *коммуникативность* не только не отрицают, но, напротив, предполагают друг друга. При этом термин *коммуникативность* не следует понимать узко, чисто прагматически. Нельзя не согласиться с И.Л.Бим, что коммуникативность «не сводима только к установлению с помощью речи социальных контактов, к овладению туристским языком. Это приобщение личности к духовным ценностям других народов - через личное общение и через чтение» [3, С. 40].

Не углубляясь в дискуссию о том, что есть сознательность, можно постулировать, что в любом методе, основанном на сознательном подходе, ознакомление с правилами предшествует тренировке в выполнении соответствующего действия. «Тот, кто вообще исключает объяснения, предшествующие процессу активизации (тренировки), и в то же время говорит о соблюдении принципа сознательности, о том, что его можно реализовать на этапе обобщения и систематизации, проявляет непонимание сути этого принципа» [16, С. 56-57].

На осознании правила до тренировки настаивают методисты-практики, работающие в русле сознательно-практического метода, обоснованного Б.В.Беляевым, и сознательно-сопоставительного метода, заложенного Л.В.Щербой и разработанного его последователями А.А.Миролюбовым, И.В.Рахмановым, З.М. Цветковой, В. С. Цетлин, П. Б. Гурвичем и др.

Несмотря на некоторые различия, оба метода подчеркивают единство ознакомления, тренировки и речевой практики, т.е. нацелены на овладение языком как средством общения. В обоих методах подчеркивается роль проблемных ситуаций, активизации мыслительной деятельности, формирования речевых навыков и умений. При этом *навык* обычно трактуется как способность пользоваться конкретным языковым материалом, чтобы понимать или строить высказывание (например, навык

распознавания и понимания пассивных конструкций при чтении, навык употребления артиклей в говорении). Под *умением* имеется в виду способность совершать конкретные речевые поступки в говорении и письменном выражении мыслей (например, привести аргумент, объяснить суть понятия) и принимать смысловые решения при чтении или аудировании (например, вычленив основные факты, найти обобщающее суждение).

И все же ознакомление и тренировка в данных методах в основном ассоциируются с формированием навыков. Формирование же умений, как правило, выходит на первый план лишь на этапе речевой практики. Но даже на этом этапе, а тем более в ходе тренировки, умение чаще рассматривается как условие совершенствования навыка. Под правилами обычно понимают только языковые правила кодирования и декодирования, но не правила создания максимально эффективного высказывания или точного проникновения в замысел при восприятии высказывания. Бытует мнение, что в формировании умений вообще нет необходимости, так как они уже сформированы на родном языке и должны переноситься на иностранный.

Тезис о переносе умений справедлив лишь для тех случаев, когда речь идет о способности общаться в простейших бытовых ситуациях, т.е. о выражении согласия/несогласия, просьбы, недовольства и пр. Однако некоторые, казалось бы элементарные, умения могут вызвать значительные трудности, если они отражают различия в национальных культурах. Так, русскоязычного учащегося надо специально учить адресовать письмо на иностранном языке. Еще сложнее постичь тонкости форм обращения к людям в зависимости от их титула и должности, хотя это элементарное умение, предполагающее простой выбор.

Более сложные умения представляют собой многоуровневую структуру. Так, например, участие в споре может ограничиваться одной фразой «Не согласен» или «Я думаю иначе», но может вылиться и в подробное доказательство своей точки зрения, что влечет за собой подбор аргументов, расположение их по степени важности, предвосхищение контраргументов, готовность опровергнуть их и т. д.

И преподаватель, и обучаемый должны представлять себе коммуникативные характеристики высказывания, на составление или понимание которого можно рассчитывать в плане языковой подготовленности обучаемых на данный момент. Для этого структура сложного умения должна быть осознана как *развернутая схема*, состоящая из ряда *компонентов*. Все компоненты должны проходить через осмысление и своеобразную тренировку. В этом случае, добиваясь языковой правильности высказывания, можно предъявлять требования и к его эффективности в плане риторики, что делает процесс обучения более экономным.

Кроме того, сложное умение целесообразно раскладывать на компоненты еще и по следующим причинам:

1. Полная картина компонентной структуры умений нужна преподавателю для того, чтобы видеть, какие из них составляют *ядро* умения, а какие являются факультативными и могут не приниматься в расчет в изменившейся коммуникативной ситуации.

2. Компонентный анализ показывает, что сложные умения могут иметь общие составляющие. Конкретная составляющая может быть частью ядра внутри одного умения и факультативным компонентом внутри другого. Более того, можно проследить частотность некоторых составляющих и даже целых блоков компонентов.

3. Анализ умения по составляющим помогает преподавателю разработать для себя матрицу, которая в какой-то мере может подсказать оптимальную последовательность работы над умениями, что особенно важно на начальной ступени обучения. Такая матрица поможет выявить точки пересечения умений.



Схема иллюстрирует функцию парафразы как компонента нескольких сложных умений. Вероятно, наиболее частотные компоненты, присущие многим умениям, следует отрабатывать в первую очередь. Общность составляющих наименее заметна, когда сопоставляются рецептивные и репродуктивные умения. Именно компонентный анализ позволяет выявить их близость, тем самым облегчая преподавателю взаимосвязанное формирование умений во всех видах речевой деятельности. В этом

плане парафраз показателен как относительно «универсальный» компонент.

4. Осознание структуры умения помогает учащемуся объективно оценить собственную коммуникативную компетентность в конкретной речевой ситуации. Со своей стороны, преподаватель всегда может помочь учащемуся, точно определяя, с какой коммуникативной трудностью он справиться не сможет.

5. Компонентный анализ помогает соотнести формируемые лексические, грамматические и фонетические навыки с конкретными составляющими речевых умений, т.е. определить коммуникативную ценность языкового материала.

Процедуру анализа умений можно подразделить на три ступени.

Первая ступень - определение *центрального компонента* умения. Центральный компонент можно трактовать как производное от коммуникативной цели соответствующего речевого действия и от основной интеллектуальной (= мыслительной) операции, которая является своеобразной «движущей силой» для данного умения. Например, основная цель дефиниции, т.е. объяснения смысла слова, - создать понятие об объекте высказывания. Это предполагает, с одной стороны, операцию обобщения, а с другой стороны, операцию конкретизации, причем обе они функционируют вместе. Следовательно, центральный компонент умения давать дефиницию - это отнесение объекта к классу за счет обобщающего слова и выделение его из класса за счет подбора необходимых и достаточных характеристик.

Вторая ступень - выявление *ядра* сложного умения, т.е. тех компонентов, группирующихся вокруг центрального компонента, которые в своей совокупности составляют *инвариант* умения. Иными словами, компоненты, входящие в ядро умения, необходимы в *любой коммуникативной ситуации*. Последовательно изменяя отдельные факторы коммуникативной ситуации (например, ранг участников общения, их отношение к объекту высказывания, степень официальности общения) при сохранении той же цели речевого действия, можно установить, какие компоненты нужны всегда, а какие - лишь от случая к случаю. Так, чтобы составить резюме (summary) текста (устное или письменное, объективное или с собственными комментариями), необходимо отобрать в тексте наиболее существенную информацию (= центральный компонент) и логически связать отобранные сведения в единое смысловое целое. Чтобы сделать резюме максимально лаконичным и информативным, желательно преобразовать исходный текст, однако речевая задача может быть в принципе решена и при дословном воспроизведении его наиболее значимых частей. Поэтому языковое преобразование текста не входит в инвариант умения составлять резюме, что позволяет формировать ядро умения почти с начала обучения. Иногда центральный компонент умения совпадает с его ядром, подобно тому как корень слова может формально совпадать со словом в целом. В частности, такое совпадение наблюдается в структуре умения давать дефиницию.

На первых двух ступенях отбор компонентов проводится по принципу дихотомии, т.е. дается ответ на вопрос, необходим данный компонент или нет.

На **третьей ступени** учитывается, какие составляющие в структуре умения являются *факультативными*, т.е. появляются в зависимости от *особенностей коммуникативной ситуации*. Здесь набор компонентов определяется не по принципу «без него нельзя обойтись», а по принципу «это может пригодиться», т.е. речь идет о повышении эффективности воздействия высказывания. На начальном этапе обучения факультативные компоненты учитываются в том случае, если это не ведет к избытку языковых трудностей. Например, с первых же уроков учащиеся должны учитывать, что любая просьба бывает эффективнее, если она сопровождается объяснением, почему говорящий не может сделать этого сам, тактично ли в данной ситуации обещать сделать что-то взамен и т.д. В вышеприведенном примере (дефиниция) факультативными компонентами являются: устранение избыточности информации (для словарной статьи), устранение научной терминологии и привлечение аналогии из знакомой сферы деятельности (в общении с ребенком) и т.д.

После эксплицитного анализа умения на занятии некоторые из его компонентов отрабатываются в специальных тренировочных заданиях, где учащийся должен сосредоточиться на решении однотипных мыслительных задач. Например:

Скажите, могут ли логично сочетаться следующие группы характеристик для описания одного человека или предмета:

- just, clever, lazy;
- energetic, kind, selfish;
- round, soft, elastic;

- fragile, hard, wooden.

Или:

Прочитайте следующие наборы характеристик и назовите те, которые необходимы для дефиниции. Учтите, что субъективные характеристики следует отбрасывать, если определяемое понятие само по себе не отражает субъективного восприятия действительности:

CHESSE: a game: a) for two players; b) difficult; c) interesting; d) on a board with 64 squares; e) with 16 pieces for each player

RESPECTABLE: a) well-dressed; b) of good character; c) of fair social position; d) intellectual

Подобная тренировка не призвана развивать автоматизмы, зато она позволяет учащемуся осознать функциональную ценность конкретных компонентов умений для решения различных речевых задач как в рецепции, так и в репродукции. При этом через этап тренировки могут проходить целые блоки компонентов умений, что способствует гибкости их включения и не дает им «вмерзнуть» в одну коммуникативную ситуацию. Так, парафраз (см. схему выше) должен применяться и в ситуациях присоединения к чужой точке зрения (*Я тоже думаю, что...*), и в случаях непонимания (*Я имею в виду, что...*), и в монологе во избежание структурной монотонности. В некоторых ситуациях парафраз как таковой обрабатывается параллельно с компрессией информации (при составлении резюме, при обобщении сказанного собеседником: *Итак, Вы хотите сказать, что...?*).

Умение убедить человека сделать что-то включает, как минимум, следующие компоненты: 1) выражение просьбы; 2) объяснение, почему это важно для говорящего; 3) способность похвалить собеседника; 4) объяснение, почему человек сам этого сделать не может; 5) обещание сделать что-то взамен; 6) указания, как именно надлежит выполнить действие.

Первый компонент умения - центральный. Но так как собеседника надо не просто попросить, а убедить, то прямой просьбы недостаточно. Можно выбирать между компонентами 2, 3, 4, 5. Это разные стратегии воздействия на собеседника, зависящие от его характера, отношения к вам и к действию, о котором идет речь. В этом случае ядро умения = "1 +x", где x – любой компонент от второго до пятого или даже вместе. Первый компонент факультативен, поскольку инструкция может и не требоваться. Соотношение компонентов умения иллюстрируется следующей схемой.



Не секрет, что в основном мы имеем дело с учащимися, которые и на родном языке не умеют правильно излагать свои мысли. Но даже если учащийся относительно хорошо владеет сложными речевыми умениями на родном языке, осознание их структуры и тренировка отдельных компонентов положительно влияет на упрочение навыков, ибо помогает задействовать отработываемый компонент умения в самых разнообразных ситуациях общения. Так, упоминание человека о том, что ему придется что-то сделать, может служить вежливым отказом от приглашения, выводом из подведения итогов о проделанной работе, сопоставлением возможностей и неудобств планируемого летнего отдыха и т.д.

Помогая учащимся соотнести компонентный состав умения с особенностями речевой задачи, мы тем самым одновременно обеспечиваем и варируемость, и предсказуемость логической структуры высказываний учащихся. Появляется возможность уйти от малоэффективных заданий типа: *А теперь постройте собственный монолог (диалог) по данному образцу*. Вместо этого можно проанализировать с учащимися возможности логического развития высказывания при изменении коммуникативной ситуации. Например, при формировании навыка употребления *want smb. to do smth.* можно попросить учеников прокомментировать приведенный ниже текст следующим образом:

Прочитайте монолог школьника и скажите, возникают ли у вас те же трудности в общении с

родителями. Затем поясните, как вы хотели бы, чтобы родители относились к вам. Считаете ли вы такие отношения типичными для большинства семей? ("Parents never/always/often want their children to...")

I love my parents. But they think I am still a little boy. They want me to do many things I don't like. They want me to go to bed at ten. They don't let me watch TV in the evening. But I don't want them to plan my day for me! I know when to do my lessons and when to play, when to go to the cinema and when to read books. I am not a baby!

Если высказывание, строящееся на основе текста, ставит учащегося в «предлагаемые обстоятельства», тем важнее помочь ему осознать, как может реагировать человек в изменившейся коммуникативной ситуации. Например, внося изменения в связную реплику о преимуществах отдыха на природе (Camping is fun! We'll be able to depend entirely on ourselves. We shall cook meals on the fire. We won't have to queue up for our meals. We shall be able to spend hours on the beach...), учащийся должен предположить, как бы ее сформулировал лентяй, где вместо «сможем» он бы грустно сказал «придется», и как такое восприятие действительности повлияло бы на последовательность аргументов.

От коммуникативной ситуации во многом зависит набор компонентов умения, реализуемый в каждом конкретном случае. Так, даже младший школьник должен осознавать, что в некоторых случаях вполне достаточно просто попросить другого человека выполнить вашу просьбу: зажечь свет, дать яблоко и т.д. В иных же ситуациях просьбу необходимо мотивировать: например, если вы попросите товарища выполнить то, что является вашей обязанностью, необходимо сослаться на занятость, недомогание и т.п.

Следовательно, сознательно-коммуникативный метод предусматривает не только тщательный отбор коммуникативных ситуаций со стороны преподавателя, но и их *актуальное осознание* (термин А.Н.Леонтьева) со стороны учащихся. Этот аспект принципа сознательности особенно существен на начальном этапе обучения, где в силу ограниченности языковых средств часто преобладают условно-коммуникативные задания. В пределах лимитированного языкового материала и набора речевых действий можно реализовать разнообразные варианты «микросценариев» за счет изменения отдельных компонентов коммуникативной ситуации. Например:

Вы только что объяснили, чем вам нравится и не нравится комната, изображенная на картинке. А теперь представьте, что вы в гостях. Что можно убрать из вашего описания и что добавить, чтобы хозяйке было приятно?

Что касается целей обучения, то учащийся должен осознавать как *итоговые*, так и *непосредственные* цели. При этом даже на занятиях по так называемым «языковым аспектам» (фонетике, лексике, грамматике) цель сообщается учащимся не только в лингвистических, но и в коммуникативных терминах. Так, предваряя серию занятий в вузе по практической фонетике, посвященных изучению тональных групп, преподаватель сообщает общую цель всей серии занятий:

Вы научитесь определять отношение говорящего к объекту высказывания и к вам как к собеседнику, выражать интерес или безразличие к сообщаемой информации, выражать интонацией дружелюбие, враждебность, уверенность в себе и т.д., прогнозировать по интонации собеседника, как он может реагировать на совет, просьбу, замечание.

На каждом отдельном занятии эта цель конкретизируется. В условиях, отличных от условий языкового вуза: в школе, на курсах для взрослых и т.п., еще важнее сообщать учащимся цель в коммуникативных терминах (см. гл. 6).

Учащимся должна быть ясна и цель каждого задания как промежуточная ступень на пути к общей цели занятия. Соответственно, инструкция должна быть достаточно развернутой, чтобы осознавались и способы безошибочного выполнения задания. Например:

Прислушайтесь предложения и определите, прямая это речь или косвенная. Это необходимо потому, что часто нельзя определить, кого говорящий имеет в виду: вас, самого себя или третье лицо.

Сравните:

а) Ann says: "I am late" (опоздала Энн).

б) Ann says I am late (опоздал говорящий).

Обратите внимание, что в прямой речи после глагола говорения всегда есть пауза, а сам глагол произносится с падением тона. Перед косвенной речью отсутствует падение тона и пауза.

(Осознанное формирование данного навыка тем важнее, что на русском языке сплошь и рядом делаются ошибки в смешении прямой и косвенной речи, зачастую мешающие пониманию: «Она сказала, что я позвоню, но так и не позвонила».)

И наконец, следует анализировать саму структуру занятия. Это немаловажно для всех категорий учащихся, ибо способствует успешному самообучению, но для условий языкового вуза этот фактор имеет особое значение. Студент анализирует логику построения занятия, поясняет, почему задания идут именно в такой последовательности, где их можно поменять местами, объединить или расчлениить. Таким образом, каждое занятие по практике иностранного языка призвано служить подспорьем в профессиональном становлении будущего педагога.

Итак, основная особенность сознательно-коммуникативного метода, в отличие от других методов в русле сознательного подхода к обучению, заключается в том, что расширяется содержание базисного принципа сознательности. Помимо языковых правил-инструкций, предшествующих тренировке, осмыслению со стороны учащихся подлежат:

- структура речевых умений;
- особенности коммуникативной ситуации;
- конечные, промежуточные и непосредственные цели обучения;
- роль каждого типа заданий и способы его правильного и экономного выполнения;
- результаты, достигнутые на занятии;
- логика построения занятия (в первую очередь, для студентов педагогических вузов).

Второй ведущий принцип - коммуникативный характер обучения - неразрывно связан с принципом сознательности, о чем говорят требования осмыслять коммуникативную ситуацию, компоненты формируемых речевых умений и коммуникативную цель занятия. Общеизвестно требование методистов строить занятие в основном на упражнениях, имеющих речевую задачу. Широко распространено деление коммуникативных упражнений на реально (истинно, собственно, подлинно)-коммуникативные и условно-коммуникативные (псевдокоммуникативные), хотя правомерность последнего термина иногда подвергается сомнению.

Не вдаваясь в подробности теоретических споров, заметим, что, с нашей точки зрения, подобная классификация имеет смысл, так как псевдокоммуникация заполняет пробел между языковыми и реально-коммуникативными заданиями, помогая постепенно приблизиться к реальным условиям общения. Но важно уточнить, что имеется в виду под условной и реальной коммуникативностью. Если критерий реальной коммуникативности -неподготовленность во времени и полная свобода выбора языковых средств, то реальная коммуникация достижима только на этапе речевой практики, а этап тренировки, предполагающий наличие опор и многократность повторения аналогичных языковых явлений, жестко соотносится с псевдокоммуникацией. Такая трактовка терминов допустима, но неэкономна, так как термины «тренировка» и «псевдокоммуникация» почти дублируют друг друга.

Если же главным критерием реальной коммуникативности считать *информативность* высказывания, *выражение собственного мнения*, то к условно-коммуникативным относятся лишь те задания, где учащийся выполняет навязанную речевую задачу (*Прослушайте просьбы и скажите, что вы сможете выполнить их завтра* или *Прослушайте отдельные факты и попросите уточнить, когда произошло упомянутое событие*). Там же, где языковые опоры позволяют учащемуся выразить себя как личность, жесткая тренировка вполне совместима с реально-коммуникативным характером заданий. И напротив, этап речевой практики не исключает применения условно-коммуникативных заданий. Правда, для этапа речевой практики различие между условной и реальной коммуникацией менее существенно, ибо свобода языкового и логического оформления высказывания придает творческую направленность выполнению навязанной роли, особенно когда учащийся может сам конкретизировать речевую задачу и коммуникативную ситуацию. Поэтому методически важнее различать реальную и условную коммуникацию на этапе тренировки. При одинаковой степени языковой заданности реально-коммуникативное тренировочное упражнение отличается от псевдокоммуникативного тем, что предполагает «личностную вовлеченность учащихся» (термин У. Риверс).

Оба типа тренировочных заданий чрезвычайно важны. Но если роль условно-коммуникативных заданий освещена в методике достаточно полно (Б.А.Лапидус, В.Л.Скалкин, Н.И.Гез, П.Б.Гурвич, И.Л.Бим, Е. И. Пассов и др.), то возможности реально-коммуникативных тренировочных заданий еще далеко не исчерпаны, и их выявление - одна из задач сознательно-коммуникативного метода. Покажем

на примере разницу между двумя типами заданий. Выше мы упоминали задание в различении прямой и косвенной речи. В данном варианте оно носило чисто языковой характер. Однако, почти не увеличивая языковых трудностей, ему легко придать условно-коммуникативный характер:

Прслушайте высказывания и подтвердите, что так и есть на самом деле:

Ann says: "I am late." "She really is." (So she is.)

"Ann says I am late." "You really are." (So you are.)

В таком варианте упражнение моделирует акт общения, однако действие навязано учащемуся: он многократно проигрывает жестко заданную роль. В силу специфики многих навыков условно-коммуникативные задания - наиболее эффективное и экономное средство на этапе тренировки.

И все же только условно-коммуникативные упражнения не обеспечивают достаточно плавного перехода от тренировки к реальному общению, ибо внимание слишком сосредоточено на форме высказывания. Иное дело - «коммуникация с подстраховкой» (термин Я. М. Колкера), т. е. тренировочные реально-коммуникативные упражнения. Если вернуться к навыку различения прямой и косвенной речи, то условно-коммуникативное упражнение, приведенное выше, можно сделать и реально-коммуникативным, если сослаться на мнение реально существующих людей (членов учебной группы и т. п.) и давать свободу в выборе между подтверждением и отрицанием:

"Victor says I often shout at people." "Oh no, you don't!"

Или:

Nina says: "I am a good singer," "Maybe she is. I am not sure."

Реально-коммуникативные тренировочные задания позволяют выражать свое отношение или мнение даже на уровне слова. Так, лексические единицы можно в начале урока группировать по фонетической близости для хоровой имитации, например: active, angry, happy; merry, intelligent, energetic; confident, cautious, careful и т.д.

Индивидуальная же тренировка в произношении строится как коммуникативное упражнение, предусматривающее отбор, группировку, перестановку согласно собственной точке зрения. Например:

Назовите постоянные качества личности и те, что проявляются лишь время от времени или Какими качествами должен обладать человек, который мог бы быть вашим другом? Расположите их по степени важности.

Одним из наиболее эффективных приемов «коммуникации с подстраховкой» является коммуникативная подстановочная таблица. Например:

Скажите, как вы реагируете на подобное отношение к вам:

I am always	disappointed at		praised (admired).
I am never	accustomed to		laughed at (criticized).
I am (not)	content with		ignored (left behind).
It's difficult to be	fond of		(mis)understood.
One shouldn't be	surprised at	being	ordered about.
It's natural to be	indignant at		obeyed (disobeyed).
One can (can't) be	irritated at		told lies.
A teacher should	indifferent to		flattered.
(shouldn't) be	pleased with		treated like a child.

Таким образом, коммуникативная тренировка - это одновременно и решение самостоятельной интеллектуальной задачи, и условие дальнейшего становления навыка.

Специфика сознательно-коммуникативного метода на данном этапе речевой практики состоит в том, что критерием эффективности высказывания является не столько его длина или богатство языковых средств, сколько соответствие логической структуры и оформления высказывания определенному замыслу. Самые броские идиомы неуместны, если говорящий или пишущий приводит подробности там, где требуется лаконичное обобщение. Поэтому над многими сложными умениями можно работать по несколько лет, постепенно подключая все новые требования к их реализации. Так, на I курсе в вузе составление резюме текста может ограничиваться выбором и воспроизведением наиболее важных предложений. Затем добавляется требование компрессии за счет синтаксического стяжения предложений. По мере наращивания языкового материала развивается способность к компрессии за счет парафраза. Постепенно усложняются и требования к объективности резюме, к включению в него собственных комментариев и т.д.

Итак, коммуникативная ориентированность является стержнем, пронизывающим весь процесс обучения, а осознанность структуры языковых и речевых действий, целей, способов их достижения и результатов учебной деятельности делает учащегося субъектом учебного процесса, создает предпосылки для сотрудничества преподавателя и учащегося и для дальнейшего самообучения.

ГЛАВА 3. ЗАЧЕМ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ЗНАТЬ ОСНОВНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ?

Какие бы вопросы ни задавал себе преподаватель иностранного языка, они, в сущности, сводятся к следующему: Как сделать так, чтобы учащиеся запомнили правила функционирования языковых единиц и научились понимать и употреблять их в свободном устном и письменном общении? Поэтому для преподавателя-практика естественно проявлять интерес к механизмам, регулирующим речевое общение. И отнюдь не из праздного любопытства преподаватель должен обращаться к данным психологии, психолингвистики и других наук. Именно они подсказывают, как задействовать дословную или логическую память, как помочь учащемуся перейти от мысли к ее словесному выражению, как меняется высказывание в связи с условиями, в которых люди общаются, как постепенно переключать внимание учащегося с формы высказывания на содержание.

Применение данных из смежных наук зависит от теории, определяющей основу метода преподавания. В области психологии для данного метода такой концепцией является *теория деятельности* [20, 21]. Основные единицы, которыми она пользуется, - это деятельность, действие и операция.

Деятельность - самая крупная единица, которая, как правило, состоит из иерархии действий. Но самое главное - не количество составляющих ее действий, а наличие единой цели, а также мотива, на удовлетворение которого деятельность направлена. Чтение лекции, участие в споре, написание статьи или письма - примеры речевой деятельности.

Действие понимается психологами как компонент деятельности, связанный с достижением минимальной осознаваемой цели, не членимой на более мелкие цели в составе данной деятельности. Так, участвуя в споре, человек соглашается или не соглашается с чужой точкой зрения, формулирует собственную позицию, приводит аргументы в ее пользу и т.д. Все это отдельные действия. При этом он осознает необходимость каждого действия для достижения результата. Каждое действие имеет собственную цель, но она является промежуточной и направлена на достижение основной цели. Однако и основная, и промежуточные цели находятся в центре внимания субъекта, т.е. соответствуют, в терминах теории деятельности, уровню «актуального осознания».

В отличие от деятельности и действия, *операции* выступают как способ достижения цели. Они не имеют собственной цели, которую субъект осознает. Так, понимание или употребление языковых единиц в процессе реального общения (выбор артикля, расположение слов в предложении и т.п.) - это совокупность операций. Ведь в быту мы никогда не вступаем в общение ради употребления будущего времени или сослагательного наклонения. А из этого следует, что в естественном общении *навык* соотносится со способностью осуществлять *операции*, а *умение* - со способностью осуществлять *речевые действия* [20].

Степень сформированности навыка или умения во многом зависит от того, как они вырабатывались. И здесь уместно вспомнить, как в принципе может осознаваться тот или иной компонент деятельности. А.А.Леонтьев, развивая идею А.Н.Леонтьева, выделяет четыре уровня осознания: 1) актуальное осознание; 2) сознательный контроль; 3) бессознательный контроль; 4) неосознанность [20, С. 11].

Теория уровней осознания помогает описать два принципиально различных подхода к формированию навыков и умений: «снизу» и «сверху». Процесс формирования навыков и умений «сверху» предполагает вначале осознание правила, а затем тренировку в его употреблении. Формирование навыков и умений «снизу» означает овладение ими путем «прилаживания», имитации, методом «проб и ошибок». В этом случае бывает так, что правило, хотя и дается, но с большим опозданием.

Разница между двумя подходами проявляется особенно ярко при исправлении ошибок (в языке, в логике, в адекватности речевого поведения в коммуникативной ситуации). Если навык или умение вырабатываются «сверху», то учащемуся легче исправить ошибку, припомнив правило. Во втором же случае он либо вовсе не замечает неправильности, либо пытается устранить ошибку, перебирая ряд

вариантов и пытаюсь интуитивно установить, какой из них звучит правильнее.

Итак, на уровне *актуального осознания* находится то, что занимает структурное место *цели*. Так, в начале становления навыка или умения на уровне актуального осознания находится осмысление правил. Актуальное осознание - необходимая основа формирования коммуникативной компетенции «сверху»; однако только этого уровня недостаточно. Учащийся может уметь объяснить правило, но не уметь связать двух слов в живом общении. Значит, правила так и остались для него самоцелью, т.е. материал прошел т о л ь к о через уровень актуального осознания. Именно на этом уровне большинство выпускников языкового вуза получают основы латыни.

Поэтому сознательно-коммуникативный метод предполагает *постепенный переход* к следующему уровню - *сознательному контролю*. Этот уровень характерен не для процесса осмысления правил, а для процесса естественного общения. Воспринимая или строя высказывание, человек в основном не задумывается над способами декодирования или использования языковых единиц. Его внимание сосредоточено на содержании речи, которое и находится в поле актуального осознания. Но он все же осознает форму высказывания, которая находится как бы «на периферии» сознания. И в случае затруднения или ошибки он временно переключает внимание на форму, припоминая нужное правило и тем самым «вынося» ее на уровень актуального осознания. Так, употребив *say* вместо *tell* или *speak*, учащийся может сам поправить себя, припомнив алгоритм выбора глаголов говорения:

а) Сообщается что - то или о чем - то?

б) В прямой речи или в косвенной?

в) Упомянут ли слушающий?

Бессознательный контроль отличается от сознательного не степенью автоматизированности операций и не беглостью речи, а характером самоконтроля и самокоррекции. Бессознательно контролируются те компоненты деятельности, которые в процессе их освоения не попадали в поле актуального осознания, не были целью специального действия. Иначе говоря, бессознательно контролируются операции, формировавшиеся путем «прилаживания», методом проб и ошибок.

Уровень *неосознанности*, в отличие от предыдущего уровня, не предполагает контроля. Но это вовсе не свидетельствует о совершенном владении языком. Напротив, человек не способен даже на коррекцию путем проб и ошибок, так как он не ощущает неправильности собственной речи и не понимает, чем она отличается от речи образованных носителей языка. Неосознанность может проявляться в любом языковом аспекте. Так, человек не замечает в своей речи большого количества слов-паразитов, произнесения щелевого «г» вместо смычного и т.д.

Итак, при сознательно-коммуникативном методе в большинстве случаев каждая учебная трудность вначале преодолевается «сверху» и составляет цель отдельного действия (например, выбор артикля, одного слова из нескольких и пр.). Затем отдельное действие включается в цепочку действий, имеющих одну общую цель. При этом оно утрачивает собственную цель и становится средством: действие «сворачивается» в операцию.

Естественно, не каждое действие может быть «свернуто» в операцию. Коммуникативные (= речевые) действия должны сохранить свою цель в сознании коммуниканта. Как бы ни был отработан частный речевой акт (выражение сомнения или сочувствия, отказ или согласие и т.п.), он всегда занимает в речевой деятельности структурное место цели. «Свертыванию» подлежат только учебные действия с языковым материалом (выбор предлога, определение функции глагольной формы и пр.). Превращаясь в операции, такие действия автоматизируются.

Однако не следует абсолютизировать роль автоматизации. Действительно, говоря на родном языке, мы не задумываемся над тем, какой падеж, предлог или вид глагола следует употребить и как образовать прошедшее время от инфинитива. Но, в сущности, и на родном языке далеко не все операции у нас достаточно автоматизированы. Каждый ли русский, не задумываясь, безошибочно произнесет словосочетание типа «с 480 студентами»? Кроме того, иногда можно говорить и о своеобразной «деавтоматизации»: чем ответственнее ситуация общения, тем тщательнее мы обдумываем форму высказывания. Вероятно, каждый из нас может припомнить случай, когда он мучительно думал, как пишется хорошо знакомое слово или каким падежом управляет глагол («*делать акцент на...*», «*делать упор на...*» - «*чем-то? что-то?*»). То, что легко (хотя и не всегда эффективно) используется в устном общении с семьей или друзьями, вызывает затруднения в официальном (особенно письменном) общении. Сложность проблемы и ответственность за глубину и точность содержания вызывают подчас ошибки даже у хорошо образованных людей при чтении лекций или в ходе парламентских дебатов.

Поэтому, с одной стороны, важно добиться максимальной автоматизации операций с языковым материалом в бытовом общении, а с другой стороны, учить осознанному поиску эффективного оформления мысли, в зависимости от письменного или устного характера общения, от социального статуса собеседников и т.д.

Относительность автоматизации использования языковых явлений наталкивает и на другой вывод. Если в процессе общения часть внимания отвлекается на форму высказывания, значит, надо помогать учащимся гибко распределять внимание между формой и содержанием, и делать это надо не только в речевой практике, но и в ходе тренировки. Чтобы при выполнении однотипных заданий по модели внимание учащихся действительно распределялось, условно-коммуникативных заданий, как правило, недостаточно: зачем вдумываться в содержание, если инструкция навязывает вид ответной реплики? (*Прослушайте высказывания и выразите удивление; Прослушайте команды и сообщите, что вы это уже сделали*). Поэтому еще раз подчеркнем, что тренировка в использовании активного словаря и языковых структур должна по возможности сочетаться с наличием смысловой задачи, решение которой представляет интерес. Даже на старших курсах языкового вуза такая тренировка бесполезна. Например, после ознакомления с рядом словосочетаний по определенной проблематике (*extraterrestrial life, a life-supporting planet, interstellar communication, etc.*) предьявляются утверждения с этими единицами и от студента требуется воспроизвести их, предваряя каждое одной из предложенных фраз, выражающих отношение к сказанному. На старшем этапе обучения простое согласие/несогласие - слишком примитивная мыслительная задача. Ее легко усложнить, предложив выбор из таких зачинов: *There is no denying that...; It's doubtful whether...; It still remains to be proved whether...; It's a mere hypothesis that...; It's a widely-spread misconception that...* и т.д. Тем самым студент оценивает объективность суждения, вероятность того, что оно справедливо, способность современной науки решить проблему. При этом языковая задача ограничивается имитацией, но вырабатывается психологическая готовность к общению. Здесь особенно важно, что процесс речепорождения всегда мотивирован.

Наличие мотива и речевой интенции подчеркивается в психолингвистике при описании схемы порождения высказывания [6, 20, 11, 22, 9]. В наиболее развернутом варианте дается следующая цепочка ступеней речепорождения: Мотив - мысль (= речевая интенция) - внутреннее программирование - смысловая структура (лексическая развертка) и грамматическое структурирование - кинетическая программа - внешняя речь [11]. Для преподавателя-практика это еще раз говорит о том, что цель задания надо ставить в коммуникативных терминах и что задания типа *Составьте ситуацию со следующими выражениями* представляют собой не столько практику в говорении, хотя они полезны для развития воображения [4], сколько тренировку в употреблении отдельных языковых явлений.

Фазовый характер речепорождения свидетельствует о необходимости эффективного планирования высказывания в соответствии с речевой интенцией. Это означает, что не следует преувеличивать роль «неподготовленных» высказываний. Наряду с целенаправленным обучением собственно неподготовленной речи, как инициативной, так и реактивной, следует не меньше, а возможно и больше внимания уделять обучению планированию высказывания с учетом разнообразных факторов, определяющих общение.

Например, пересказ традиционного тематического учебного текста (о себе, о своем городе, о каникулах, о путешествиях, об институте или школе и т.п.) может учитывать:

а) информированность и интересы предполагаемого слушателя (*Отберите из традиционного текста «О себе» все сведения, которые данный человек сообщил бы старому другу, не выдавшемуся с ним со школьных времен*);

б) временную ограниченность (*Какие сведения из учебного текста человек сообщил бы, если писал бы не длинное письмо, а короткую открытку или если говорил бы по междугородному телефону, стараясь уложиться в две минуты?*);

в) личное отношение к объекту высказывания (*Представьте себе, что вы отвечаете на письмо друга, в котором он изложил факты, упомянутые в тексте. Скажите, что вы были рады узнать, о чем сожалеете, что воспринимаете как должное и чему удивлены*).

Примеры показывают, что воспроизведение исходного текста может потребовать минимальных или максимальных изменений, но в любом случае активность переработки текста связана с осознанием конкретных факторов коммуникативной ситуации и требует определенного предварительного планирования.

Кроме того, для методики преподавания существенно, что переход от мотива и речевой интенции к

оформлению мысли во внешней речи всегда проходит через ступень *внутренней речи*, т.е. «речи для себя», представленной смысловыми вехами разной степени обобщенности [6, 20, 8]. Поскольку переход от внутренней речи к внешней представляет собой не простую вокализацию внутренней речи, а *переструктурирование*, необходимо обучать не только студентов но и школьников парафразу на уровне словосочетания, предложения и сверхфразового единства, учить их устанавливать соотношения между видовыми и родовыми понятиями, выражать одну и ту же мысль максимальным количеством языковых вариантов, давать иноязычные объяснения значения слов, отбирать из списка или припоминать те слова, словосочетания, фразеологические обороты, которыегодились бы для решения конкретной речевой задачи, предвосхищать вероятность появления тех или иных слов в одной синтагме с заданным и т.д.

Что же касается этапа грамматического конструирования в порождении высказывания, то он предполагает подсознательное принятие на себя «*грамматических обязательств*», т.е., начав предложение определенным образом, говорящий имеет в своем распоряжении конечное число вариантов завершения. Даже на родном языке соблюдение «грамматических обязательств» представляет трудность в условиях неподготовленной речи. Эта трудность вызывается как длиной предложения, так и сложностью смысловой задачи, препятствующей распределению внимания между содержанием и формой.

Для соблюдения «грамматических обязательств» на иностранном языке нужны специальные упражнения, связанные с упреждением грамматического завершения предложения. Например, этой цели могут служить подстановочные таблицы, где начала предложений близки по лексике, но различны по структуре:

Their experiment They experiment These results This may result	... with very dangerous things. ... in a new technological revolution. ... is sure to lead to an accident. ... change our old ideas of chemistry.
Their work They work These answers This answer	... many questions connected with space exploration. ... are very good. ... in the field of space exploration. ... is very interesting.

Обучая соблюдению «грамматических обязательств» в говорении, мы одновременно работаем и над формированием рецептивных навыков узнавания и понимания грамматической структуры предложения. Связь этих двух задач еще ярче видна из подстановочной таблицы, где начала предложений аналогичны по структуре, но различны по функции, то есть мы имеем дело с грамматической омонимией, что и сказывается на завершении предложения.

Being nervous(,)	is one of the things I enjoy (hate).
Sitting by the fireplace(,)	she couldn't do it alone.
Going home after classes(,)	means a lot of hard work.
Being a little child(,)	he thought about his work.
Walking in the rain(,)	she broke one of the cups.
Playing the piano(,)	is (n't) always pleasant.
Washing the dishes(,)	she didn't enjoy the party.
Being a student(,)	I suddenly heard a loud cry.
Working in the garden(,)	means many (few) responsibilities.
Being old(,)	

Чтобы избежать механического составления предложений, дается инструкция: *Составьте высказывания, объясняющие: а) как вы относитесь к этому роду деятельности; б) где или при каких обстоятельствах что-либо происходило; в) почему человек вел себя таким образом.*

Говоря об учете речепорождения в преподавании иностранного языка, нельзя не затронуть функции памяти в рецептивной и репродуктивной деятельности. По функциональным характеристикам принято выделять следующие виды памяти: *непосредственную, оперативную и постоянную*. Обучение языку

опирается на все виды памяти и, в свою очередь, развивает их.

Непосредственная память (НП) – это точное дословное запоминание высказывания, но очень кратковременное: НП действует для удержания информации на тот срок, пока коммуникант не сформулирует отдельную мысль или не поймет ее. Этот вид памяти У.Риверс удачно назвала «эхо-памятью». Как и эхо, НП действует примерно на уровне предложения.

Оперативная память (ОП) тесно связана с мышлением. Ее разрешающая способность равна 7 ± 2 . Это означает, что в качестве единиц запоминания в ОП могут выступать слова, словосочетания, смысловые отрезки текста, микротексты. Учитывая, что по мере взросления все более значимой становится «умная память», нарастание единицы памяти должно идти по линии смысловых обобщений, тогда в ОП смысловые вехи текста выстраиваются в определенной иерархии в соответствии с замыслом. Эти вехи могут отбрасываться, объединяться и т.п.

Постоянная память (ПП) - это память-хранилище. Из нее человек берет необходимые языковые единицы. Кроме того, сведения, хранимые в ПП, позволяют оценивать новизну информации в ходе чтения или аудирования и структурировать содержание собственного высказывания.

Каждый из этих видов памяти обслуживает любую речевую деятельность: чтение, говорение, аудирование или письменное выражение мыслей.

Для развития «эхо-памяти» удобен такой вид задания, как воспроизведение постепенно расширяющихся предложений, предъявляемых либо в звуковой, либо в графической форме. Такие задания представлены лишь в отдельных учебниках (см. напр.: [17]). Практика показывает, что их следует систематически применять, сочетая задачу расширения объема «эхо-памяти» с формированием навыков употребления языкового материала. Например:

Will you be able to? Will you be able to go on with the experiment? Will you be able to go on with the experiment if something happens to me? Will you be able to go on with the experiment if something happens to me and there is no one else to help you?

Isn't it better to wait? Isn't it better to wait until it gets really cold? Isn't it better to wait until it gets really cold and there is enough snow? Isn't it better to wait until it gets really cold and there is enough snow to go skiing? (Отрабатывается использование формы Future Simple и формы Present Simple в придаточных времени и условия).

Предложения могут наращиваться не только в конце, но также и в начале, и в середине. Важно лишь, чтобы каждый вариант, начиная с исходного, звучал естественно. Например:

It won't take you long. It won't take you long to do the translation. It won't take you as long as it took me to do the translation. It won't take you as long as it took me to do the translation, because your English is much better than mine.

Throw out anything. Throw out anything that I leave about. You are free to throw out anything that I leave about. You are perfectly free to throw out anything that I leave about. You are perfectly free to throw out anything that I leave about, if it gets in your way.

Дополнительная функция подобных заданий состоит в совершенствовании произносительных навыков. Особенно важно подбирать трудные звукосочетания (например, [z] + межзубный) на стыках слов в ядерном предложении, так как учащиеся имеют возможность проговорить их многократно. Например:

Does **the** girl realize it? Does **the** girl realize **that** it is bad? Does **the** girl realize **that** it is bad to be noisy? Does **the** girl realize **that** it is bad to be noisy when **the others** are tired? Does **the** girl realize **that** it is bad to be noisy when **the others** are tired and need a rest?

Другой способ развития «эхо-памяти» - воспроизведение предложений средней длины (не более одной-двух строк) с выражением согласия или несогласия, одобрения или неодобрения, радости или сожаления. Предложения могут быть изолированными (но в пределах одной тематики) или представлять собой фрагменты связного высказывания. Например:

Reproduce the utterances beginning with: "I quite agree that...", "I am not sure that...", "It's wrong to think

that... ":

- ... people travel for pleasure far more often than for any other reason;
- ... people never realize the beauty of the place where they live;
- ... travelling teaches us to love our home. ...etc.

Еще один эффективный прием развития «эхо-памяти» - объединение двух-трех коротких предложений в одно высказывание по определенному логическому принципу, в зависимости от смысловой связи между ними. Например:

Reproduce the utterances (look up and say!) joining them by using either "Besides" or "But on the other hand":

1. a) Going in for sports keeps people fit.
b) Sports and games are important for character training.
2. a) People learn many things watching TV.
b) Television prevents people from communicating.

(Ряд других заданий, развивающих непосредственную память, приводится в гл. 8 в связи с имитативными тренировочными упражнениями.)

Постепенное наращивание предложений упрочивает *навыки* употребления языковых явлений, а смысловой выбор при оценке или объединении высказываний формирует *умения* выражать свою точку зрения, сопоставлять аргументы и контраргументы, тем самым способствуя развитию логики в построении связного высказывания.

Оперативная память обеспечивает логичность построения и глубину понимания высказываний, а также обслуживает деловое общение преподавателя и учащихся. Во время выполнения задания учащийся должен удерживать в памяти суть инструкции, помнить основную цель занятия и результаты предыдущих заданий, чтобы использовать их при выполнении последующих. Поэтому удобной формой предъявления последовательности заданий является так называемый учебный «план-конспект» (см. гл. 16).

Если выше мы приводили некоторые задания, способствующие формированию непосредственной памяти, то для развития оперативной памяти вряд ли можно дать специальную систему заданий. Работа оперативной памяти неотъемлема от конкретной речевой деятельности, определяется ее целевой направленностью и развивается в ходе становления речевых умений. Эффективная работа оперативной памяти - это и условие, и результат выполнения коммуникативных заданий в разных видах речевой деятельности. Оперативная память успешно развивается тогда, когда достижение каждой промежуточной цели является условием достижения следующей цели [21, 10]. Оперативная память особенно важна в таком виде речевой деятельности, как аудирование, так как здесь нет графических опор, нельзя вернуться к началу высказывания, зачастую нельзя повлиять на темп речи говорящего. Поэтому необходимо, в частности, использовать систему различных типов лабораторных работ по аудированию, причем должна быть преемственность не только между типами лабораторных работ, но и между частями одной работы. Приведем пример аудиторной лабораторной работы для студентов I курса, обучающей определять основной объект высказывания в пределах связной реплики.

ЧАСТЬ 1. *Прослушайте ряд высказываний и определите, какой из объектов, упомянутых в первом предложении, становится основным. Выберите правильный вариант завершения реплики.* (Варианты предлагаются в письменном виде до прослушивания, чтобы активизировать оперативную память.)

Образец:

Варианты завершения:

I could speak about (*that party, your friend, my cousin*) for hours!

Звучащая реплика:

I met your friend at my cousin's party yesterday. But I couldn't speak to your friend about serious matters, as the party was very noisy and gay. We danced half the night and sang all the songs we could remember. And everybody was so pleasant to talk to. I had a wonderful time!

Ключ: I could speak about *that party* for hours!

ЧАСТЬ 2. *Прослушайте аналогичные высказывания и запросите дополнительную информацию об основном объекте высказывания.* (Здесь цель предыдущего задания - определить основной объект -

выступает как условие достижения новой цели.)

Образец:

My uncle is a physicist who makes very interesting experiments in his laboratory. I always ask him to tell me about his work, but he seldom does. I only know that his experiments take a lot of time and some of them must be even dangerous. I feel that lately he has been satisfied with the results, though he did not speak to me about them.

Ключ-образец: Tell me more about these experiments. Why do you think they are dangerous? Has he ever been hurt? Have there been any accidents?

ЧАСТЬ 3. Прервите говорящего, как только вам станет ясно, о чем пойдет речь, и скажите, что легко предугадать, что он скажет дальше и что вам хотелось бы получить больше сведений о каком-либо другом упомянутом объекте. (Усложнение по сравнению с частью 2 состоит в том, что студент должен сам привести дополнительные характеристики объекта, руководствуясь неполной информацией. Таким образом, работа оперативной памяти здесь нацелена не только на обобщение, но и на прогнозирование.)

Если оперативная память - это в первую очередь смысловая память, перекодирующая дословную языковую форму, то постоянная память хранит как фактическую, так и языковую информацию. Доказано, что чем активнее задействуется оперативная память в ходе смысловой обработки информации и чем выше мыслительная активность при выявлении особенностей функционирования языковых явлений, тем больше языковой информации оседает в постоянной памяти и тем прочнее она сохраняется [27, 12]. Так, обучая закономерностям построения английских высказываний в плане идиоматичности конструкций, В.А.Клименко предлагала в эксперименте:

а) перевести выделенные курсивом фрагменты русских предложений на английский язык, сопоставить свой вариант перевода с идиоматичным английским эквивалентом и сформулировать, в чем заключается специфика использования языковых средств при построении высказывания на английском языке, например:

Было тихо и жарко.

It was quiet and hot.

Река текла почти неслышно.

The river was almost silent.

(Использование глагола состояния в английском языке по сравнению с глаголом действия в русском языке);

б) сравнить отрывки идентичного содержания на русском и английском языках (искомое явление не выделено) и выявить специфичность использования языковых средств в английском языке.

Экспериментально подтвердилась эффективность первого способа, что связано с большей мыслительной активностью при самостоятельном поиске иноязычного эквивалента [12].

Одним из основных механизмов речи является *осмысление*. Именно этот механизм помогает нам связать отдельные слова в прочитанном или прослушанном предложении в единую мысль. Насколько важен этот механизм, можно увидеть из следующего примера, где все слова как будто бы понятны, а смысл целого никак не дается в руки: "*Labour we delight in physics pain.*" (Пример взят из лекций З.М. Цветковой).

Трудность здесь в том, что большинство слов могут быть и существительными, и глаголами; отсутствие же пунктуации мешает понять грамматическую структуру предложения. Смысл предложения становится понятным только тогда, когда поймешь, что "we delight in" - придаточное определительное предложение. Тогда становится ясно, что "physics" - сказуемое и остается догадаться о его значении на основе существительного "physician" ← doctor). Теперь-то понятно, что все вместе означает: *Enjoyable work cures pain*. Таким образом, осмысление предполагает целый комплекс операций по установлению лексических и грамматических связей внутри предложения.

Но осмысление работает не только на уровне предложения. Оно помогает связать отдельные предложения в единое повествование, описание и т.д. Если внутри предложения осмысление требует активной работы «эхо-памяти», то на уровне текста оно связано в первую очередь с оперативной памятью. Осмысление «подсказывает» оперативной памяти, какая информация действительно важна, а

какие сведения второстепенны и их можно и не сохранять до конца речевой деятельности. Естественно, что осмысление будет тем активнее, чем конкретнее поставлена задача перед читающим или слушающим.

С другой стороны, осмысление представляет интерес для преподавателя-практика и как процесс, предполагающий выполнение внутренних (умственных, мыслительных, интеллектуальных) операций. Хотя психологи не пришли к единому мнению о конечном перечне операций, сведения, которые имеются в настоящее время, позволяют утверждать, что мыслительные операции - явление иерархически сложное. Трудность определения перечня операций состоит в том, что внутренние операции могут и не выявляться в актах поведения. «Суждение об операциях осуществляется на основе результата (сформированного понятия, решения задачи, количества и качества ошибок и т.д.), а между результатом и приводящим к нему процессом могут быть и неоднозначные соответствия» [25, С. 267].

В различных работах по психологии приводится примерно следующий перечень интеллектуальных операций: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, абстракция, конкретизация, опознавание, выбор (отбор), набор (составление), комбинирование (сочетание), перестановка, подстановка (замена), принятие решения, структурирование, построение и варианты по аналогии [8, 9, 1, 26].

Определенная операция или их сочетание реализуется в каждом речевом навыке или умении. Поэтому логично предположить, что, формируя одну речевую способность, мы тем самым способствуем развитию других навыков и умений, которые, на первый взгляд, имеют мало общего, но связаны одинаковыми внутренними операциями (например, сопоставление слов по объему значений и сопоставление текстов по проблематике). Чем сложнее навык или умение, тем больше задействуется интеллектуальных операций. Поэтому чаще всего одна из них выполняет ведущую роль, а остальные выступают как вспомогательные. При этом ведущая операция обязательно проявляется внешне, а не остается скрытой. Дополнительные же операции могут и не иметь внешнего выражения. Например, в задании *Найдите слово, не принадлежащее ряду: бежать, лежать, прыгать, идти, скакать* внешне реализуется операция выбора: мы выбираем слово «лежать» как лишнее в ряду. Но на самом деле выбор - это результат сопоставления объектов по их признакам и результат обобщения объектов, имеющих общий признак (в данном случае признак движения).

Сопоставление и обобщение здесь так и остаются внутренними операциями. Зато подобное задание помогает учащимся в дальнейшем справиться с логическими задачами, где эти внутренние операции найдут свое внешнее проявление в качестве ведущих. Например:

С какой точки зрения характеризуется человек в каждом случае: как приятный попутчик, как надежный друг, как хороший начальник, как идеальный муж? Какие качества вы добавили бы к каждой группе, чтобы получить непротиворечивую общую характеристику?

Helpful, calm, resourceful, considerate, faithful, kind

Resolute, reserved, competent, polite, energetic, strict

(Здесь обобщение внешне выражается в принятии решения о социальной роли, для которой этот набор качеств особенно необходим.)

А теперь подумаем, в каком весьма распространенном задании пригодятся результаты обоих следующих заданий:

а) *Отберите из текста все факты, которые касаются... (допустим, распорядка дня или любимых развлечений героя).*

б) *Объедините группы из двух-трех предложений в одно, пользуясь следующими средствами связи: "having done smth., because of, in spite of the fact that... etc. "*

Сами по себе эти задания не имеют почти ничего общего: первое основано на операции отбора, второе - на операции структурирования. Но и то и другое одинаково помогают в кратком пересказе текста, где требуется не только отобрать самую важную информацию, но и сжать текст, пользуясь разными языковыми способами компрессии.

Процесс осмысления непосредственно связан с работой еще одного важнейшего механизма - механизма *предвосхищения* (= прогнозирования, антиципации). Когда мы пытаемся угадать, что мы прочитаем или услышим дальше, такое предвосхищение называется «*вероятностным прогнозированием*»; когда же человек предвосхищает то, что он сам собирается сказать, мы имеем дело с так называемым «*упреждающим синтезом*».

Процесс прогнозирования соприкасается и с механизмами памяти, и с мыслительными операциями. Когда мы пытаемся предугадать конец текста, мы руководствуемся не только уже услышанной

(прочитанной) частью текста - за что отвечает оперативная память, - но и всем своим опытом общения, который хранится в постоянной памяти и подсказывает, как может идти развитие мысли.

Ввиду важности механизма предвосхищения надо целенаправленно управлять его совершенствованием. И хотя вряд ли могут быть задания, развивающие прогнозирование «в чистом виде», многие задания помогают развивать его в обоих планах: и как «вероятностное прогнозирование» (в чтении и аудировании), и как «упреждающий синтез» (в собственных высказываниях). Ниже приводятся отдельные примеры таких заданий.

1. Составьте логичные высказывания с помощью подстановочной таблицы. Постарайтесь показать, что одно и то же мнение или душевное состояние может фигурировать в высказывании либо как причина, либо как следствие:

I am rather disappointed I can't express myself clearly I believe going to parties is a waste of time	because that's why so	my views on life are often misunderstood. I am feeling rather nervous. I am not a great success as a conversationalist. there is so much to do at home. I'd better spend the evening quietly at home. you can seldom enjoy intellectual talk at parties.
I am heading for a nervous breakdown Few people are good listeners		

2. Выразите свою точку зрения, завершая каждое предложение по своему усмотрению.

Образец:

People are becoming (*more and more; less and less*) mobile (*because, so*)...

E.g.: People are becoming *more and more mobile, so* tourism is increasing in popularity as a pastime.

3. Прочитайте (прослушайте) взаимосвязанные мотивировки и выберите к ним единственное логичное завершение.

Образец:

As to me, I am tired of big cities. We need a lot of sunshine and fresh air. Besides, we need a lot of exercise. People ought to know how to depend on themselves, at least for a time. So...:

a) Why not stay at a seaside hotel? b) How about a tour abroad? c) Let's go hiking, d) Let's spend a fortnight in London.

4. Прочитайте начало высказывания и продолжите его еще одной или несколькими мотивировками, которые учитывали бы позицию собеседника.

Образец:

A modern seaside resort is the very place for you to go to, if you need fresh air but are too lazy to go hiking. Bathing in the sea will do you a lot of good. You'll have enough of fresh air and sunshine. Besides,...

Ключ-образец: ... You'll have all the comforts of a civilized life there. You'll be looked after and taken care of.

Механизмы речепорождения и речевосприятия приводятся в движение совокупностью факторов, которую можно назвать «мотивационно-побудительным комплексом» (МПК).

К основным единицам МПК относятся *мотив, цель, коммуникативное намерение*. Под *целью* в психологии общения обычно понимается стремление добиться определенного воздействия на собеседника, т.е. убедить его в чем-либо, вызвать то или иное впечатление и т.п. *Мотив* - это та причина, которая побуждает коммуниканта добиваться данной цели. Добиваться одной и той же цели можно, руководствуясь разными мотивами; и напротив, один и тот же мотив может реализовываться в различных целях. *Коммуникативное намерение* (КН) - это намеренно избираемая тактика достижения цели, обусловленная как самой целью, так и коммуникативной ситуацией.

Имея в своем распоряжении даже самый ограниченный языковой материал, можно использовать его с разнообразными КН. Например, такая цель, как побуждение слушающего к выполнению конкретного

действия, может соответствовать примерно следующим типам КН:

1) *отдать распоряжение и уточнить способ его выполнения*: Make supper, please. Make strong black coffee and sandwiches. I prefer cheese sandwiches;

2) *попросить собеседника выполнить действие и предложить ответную услугу или помощь*: Make breakfast, please. And I can wash the dishes;

3) *побудить собеседника к действию, не навязывая его, но восхищаясь тем, как он умеет его выполнять*: You make very good cakes. I can't make them. It's a pity. I like cakes;

4) *попросить собеседника выполнить действие, объяснив, почему вы не можете сделать этого сами*: Please go and buy bread and milk. Mother is ill, Father is absent, and I am busy.

Как видно из примеров, уже в самые первые недели обучения можно учить варьировать тактику общения.

Помимо цели, мотива и КН, важно учитывать и дополнительные факторы, также входящие в МПК, которые опосредованно влияют на развитие замысла высказывания. К ним относятся: точка зрения, форма выражения мыслей, объект высказывания и его основные характеристики, а также способы детализации мысли.

Точка зрения может быть как отношением (мнением), так и физическим ракурсом: пространственным или временным.

Выбор *формы выражения мыслей* определяется целью пишущего или говорящего. Основные формы выражения мыслей - описание, повествование, объяснение, полемика [14]. Кроме того, часто выделяются такие формы, как рассуждение, комментирование, побуждение, выяснение.

Объект высказывания - это основной признак предмета или явления, о котором идет речь. Выбор объекта высказывания определяется целью и коммуникативным намерением. *Основные характеристики объекта* - это наиболее существенные признаки основного признака. Именно на них необходимо опираться при выявлении основного объекта *высказывания*. Например:

Прочитайте следующие два объяснительных высказывания о школьном образовании и определите основной объект высказывания в каждом из них.

A. Children's education is changing very rapidly today. In the past teachers made children sit still for hours. They made them memorize all sorts of things. In other words, children had to go on repeating things until they knew them by heart. Today many teachers wonder if it is possible to make children learn at all. They say you can only help them learn. They say you must let children learn and discover things for themselves.

B. For many children, school is a kind of prison. They are only there because their parents make them go. They get out of the classroom as soon as the teacher lets them leave. Many of them want to find jobs but the law does not let them work until they reach a certain age. And so, they have to stay at school. Often they do not learn anything and hate every moment [48].

Множественный выбор объекта высказывания:

1. Ways of getting children interested in studies.
2. Pupils' lack of interest in studies.
3. The old and new approaches to school education.
4. The importance of training pupils for a job.

Прежде чем учащиеся дадут правильный ответ (текст А - 3, текст В - 2), им надо помочь выделить смысловые вехи, т.е. основные характеристики объекта высказывания. В первом тексте: *changing rapidly; in the past - sit still for hours; go on repeating; help them learn; discover things*; во втором тексте: *a kind of prison, want to find jobs, do not learn anything; hate every moment*.

На объект высказывания необходимо опираться при формулировании речевой задачи вместо так называемой «темы». Сравните: «тема» - «Кино»; возможные объекты высказывания - «Выразительные средства кино по сравнению с театром», «Кино как средство воспитания личности», «Кино как источник информации», «Лучшие фильмы последних лет», и т.п. Вычленение преподавателем объектов внутри общей темы позволяет уточнять цели конкретных занятий. Преподаватель решает, какова должна быть ведущая форма выражения мыслей и какие именно умения будут развиваться. Выделяются и основные характеристики объекта. Например, характеристики такого объекта, как «Выразительные средства кино», включают сочетание крупных и мелких планов (а отсюда и требования к гриму и одежде, т. е. характеристики следующего уровня членения), возможность комбинированных съемок, использование массовых сцен и т.д.

К способам детализации мысли относятся: перечисление, порядок во времени и пространстве, определение, классификация, сопоставление, т.е. все те способы, которыми автор развивает свою мысль [14]. Способам детализации мысли можно обучать со средней ступени в школе и с I курса в языковом вузе, т.е. на достаточно простом материале. Например:

Укажите, каким способом человек добивается воздействия на аудиторию: с помощью аналогии, классификации или конкретного примера. Учтите, что цель остается прежней. Сформулируйте ее:

A. People can go on learning until they are eighty or ninety. There is really no age limit. My neighbour must be at least fifty. She is learning a foreign language.

B. The idea of permanent education is practical because we are never too old to go on learning. Of course, there are certain limits, but they are not age limits. For example, let's say a man past sixty learns how to play football. It's foolish for him to do that, but only because his body is too old, not his mind!

Цель высказывания (доказать, что человек может учиться в любом возрасте) достигается в первом случае с помощью примера, во втором - с помощью аналогии. Выбор коммуникативного намерения зависит от того, что может убедить собеседника. Если одна тактика воздействия не срабатывает, можно изменить КН при сохранении той же цели и воздействовать на собеседника по-иному. Но иногда, особенно в ходе диалога, говорящий меняет и саму цель высказывания: например, убедившись, что он неправ, в итоге соглашается с собеседником. Таким образом, КН зависит в первую очередь от ситуации общения, которая, как говорилось в гл. 1, включает условия общения и характеристики общающихся.

Условия общения почти не влияют на выбор точки зрения, объекта высказывания и формы выражения мысли. Но зато условия влияют на избираемые характеристики объекта и способы детализации мысли. Например, временные рамки ограничивают глубину проработки объекта: чем больше ограничено время, тем важнее не вдаваться в детали. А чем официальное общение, тем более объективными, доказательными должны быть эти характеристики.

Рассмотрим теперь, как на высказывание влияют особенности коммуникантов. Отношение собеседника к объекту высказывания проявляется в его желании или нежелании общаться на данную тему. Если данная проблема не интересует вашего собеседника, вам вряд ли удастся поддержать разговор. Если ваш собеседник не располагает никакой информацией по проблеме, вы можете описывать объект или объяснять что-либо, а он может вас расспрашивать, но полемика здесь невозможна, так как оба спорящих должны располагать определенной информацией. Владение информацией может влиять и на точку зрения говорящего. Получив дополнительные сведения, собеседник может изменить свое мнение. Недостаток информации часто заставляет нас сужать пространственный или временной ракурс. Этот фактор ярко проявляется при пересказе сюжета от лица одного из героев: ведь герой не может знать всего, он зачастую и понятия не имеет, что происходило без его участия, в другое время и в другом месте.

Ракурс может сознательно сужаться говорящим, если он намеренно избегает упоминания каких-то повествовательных или описательных деталей. Здесь можно, например, предложить такое задание:

Прслушайте, как я перескажу один из эпизодов от лица такого-то героя, и постарайтесь заметить, какие детали герой не упомянет «по забывчивости» как несущественные, а какие он намеренно скроет.

Это одновременно задание и на аудирование, и на изучающее чтение, в котором проверяется не только умение понять все детали текста, но и интерпретировать их значимость.

Настроение говорящего может также влиять на временной ракурс. Например, будучи в мрачном, подавленном состоянии духа, человек может оценивать приятное событие как отстоящее далеко в прошлом, в то время как оптимистически настроенный коммуникант оценивает то же событие как принадлежащее к сфере и опыта в настоящем. Такое различие в точке зрения, в частности, может предопределить выбор видо-временной формы Past Simple или Present Perfect.

Форма выражения мыслей, как уже было сказано, не зависит от условий общения, а определяется целью, КН и точкой зрения, а также характеристиками общающихся. Правда, социальный статус собеседника не является решающим в выборе формы. Но он может налагать на нее некоторые ограничения: так, далеко не во всех случаях допустимо спорить, вместо того чтобы беспрекословно выполнить инструкцию.

Объективнее всего можно проследить зависимость формы выражения мыслей от наличия

информации у собеседников, так как варианты коммуникативной ситуации в этом плане ограничены. Эта зависимость представлена на схеме на с. 42.

Прокомментируем схему следующим примером рецептивно-репродуктивного задания в говорении:

Прочитайте начальное предложение высказывания. Выберите для него то или иное продолжение с учетом информированности предполагаемого слушателя и его заинтересованности в общении. Самостоятельно завершите каждую версию высказывания:

I think the best kind of holiday is a sea-voyage....

а) Собеседнику тоже приходилось ездить в круиз и можно ожидать полемику.

б) Собеседник никогда не путешествовал по морю и можно ожидать рассказ с целью выявить описательные детали.

в) Собеседник заинтересован в каждой подробности поездки и можно ожидать рассказ с целью выяснить повествовательные детали.

1)... You see so many exciting places and come to know so many interesting people! I never felt bored for a moment. On the very first day...

2)... Some people find it dull and monotonous. Many people are also afraid of being sea-sick. But one can hardly be sea-sick on a modern passenger ship. Besides, it is not dull at all...



3)... A journey by sea is good both for a sportsman and a lazy man. You can play tennis, swim in the swimming-pool or spend hours sitting on the deck in a comfortable chair. Every kind of convenience is available....

Наиболее зависимы от коммуникативной ситуации такие компоненты мотивационно-побудительного комплекса, как характеристики объекта высказывания и способы детализации мысли. При непосредственном устном общении некоторые характеристики объекта высказывания можно вообще не упоминать, передавая их смысл с помощью жестов или мимики. Настроение и отношение к объекту определяют сам отбор характеристик. Например, человека, настойчиво добивающегося своей цели, можно охарактеризовать благожелательно как «целеустремленного, волевого» или неблагожелательно как «настырного, нахального» и т.п. Это позволяет давать задания в классификации лексики, ориентированные на конкретную ситуацию общения.

Официальность общения влияет на соотношение объективных и субъективных характеристик. Официальный тон не допускает таких характеристик, как *a nice lady, an unpleasant person*.

При эмоциональном восприятии объекта высказывания коммуникант часто прибегает к сопоставлению по аналогии или по контрасту, в то время как интеллектуальная оценка объекта чаще диктует более объективные способы детализации мысли: определение, классификацию, перечисление.

Особенности коммуникативной ситуации влияют и непосредственно на выбор языковых средств.

Официальное общение диктует выбор средств либо стилистически нейтральных, либо маркированных как принадлежащих к деловому стилю. Требуется более тщательное планирование и оформление высказывания. Ограниченность во времени, напротив, препятствует подробному планированию, если требуется немедленная реакция (например, ответы на вопросы по докладу); но иногда этот же фактор может требовать как раз особенной продуманности, если коммуникант знает, что от итогов общения многое зависит.

Из-за ограниченности во времени высказывание может быть незавершенным. Нехватка времени обуславливает сжатое изложение мыслей за счет опущения отдельных логических звеньев. Но одновременно острая нехватка времени стимулирует поиск наиболее емких характеристик объекта. Выбор языковых средств обусловлен и настроением коммуникантов, а также их социальным статусом (ср., например, выражение возмущения и мягкий упрек, просьбу не делать чего-либо и запрещение делать это).

Из всех упомянутых особенностей общения можно сделать следующие методические выводы:

1. Каждое высказывание должно быть м о т и в и р о в а н о . В тех случаях, когда нет реальной потребности что-то сказать, учащийся ставится в «предлагаемые обстоятельства», т.е. играет роль. В таких заданиях обязательно должна оговариваться *цель* общения. Мотив может и не формулироваться, так как в реальном общении мы тоже не всегда осознаем мотивы своих высказываний. Коммуникативное намерение может быть задано, но может и оставаться на усмотрение учащегося. Намерение обязательно задается в чисто тренировочных заданиях (*Прослушайте высказывания и выразите удивление. Прослушайте команды и скажите, что вы это уже сделали*), что стимулирует употребление конкретного языкового материала.

Задавая цель и коммуникативное намерение, преподаватель должен учитывать, насколько они соответствуют языковым возможностям обучаемых. Языковой материал может подсказываться (*Вам могут пригодиться следующие словосочетания...*), но не н а в я з ы в а т ь с я как обязательный для употребления. Можно предложить и модель развертки высказывания, например, в виде цепочки ключевых слов, дающей хронологическую последовательность, или в виде связной серии вопросов. Но рамки замысла не должны быть слишком жесткими, чтобы порождение высказывания не сводилось к воспроизведению смысловых вех или переводу на иностранный язык.

2. Чем сложнее и непривычнее коммуникативная задача, тем важнее приводить пример реализации коммуникативного намерения с показом возможных в а р и а н т о в , чтобы высказывание-образец не копировалось слепо.

3. Требование мотивации высказывания относится не только к достаточно сложным речевым актам, но и к высказываниям на уровне набора слов (например, при перечислении или логической перестановке).

4. Речевые задания, предлагающие новый тип смысловой задачи, желательно п р е д в а р я т ь р е ц е п т и в н ы м и з а д а н и я м и , направленными на выяснение цели, мотива, коммуникативных намерений и других компонентов мотивационно-побудительного комплекса. Учащиеся должны осознавать, что одна и та же речевая цель может достигаться несколькими путями, а одно и то же начало высказывания может преследовать разные цели, в зависимости от того, как оно будет продолжено. Поэтому полезно предлагать рецептивные и рецептивно-репродуктивные задания типа:

а) *Прочитайте ряд вопросов по проблеме. Воспроизведите их в том порядке, в каком вы будете отвечать на них, строя связное высказывание. Располагайте их по степени важности. Отбросьте вопросы, не представляющие интереса для обсуждения.*

б) *Прочитайте начало высказывания и два-три варианта его продолжения. Скажите, какой из перечисленных целей отвечает каждое продолжение высказывания.*

Или:

Дано связное высказывание и его цель. Скажите, что изменилось бы и что осталось бы неизменным, если бы цель стала другой (измененная формулировка цели задается). Какие части текста надо было бы убрать и что добавить?

в) *Прочитайте высказывание и найдите место, где говорящий отклонился от своей цели. Предложите другое завершение высказывания.*

Итак, психология помогает определить конкретные объекты обучения в плане коммуникативных умений, набор которых диктуется компонентами мотивационно-побудительного комплекса и ситуацией общения (см.: приложение, методические практикумы 1 и 2).

ГЛАВА 4. РЕЧЕВЫЕ СПОСОБНОСТИ: КАК ИХ ФОРМИРОВАТЬ

Навыки или умения - даже относительно простые - нельзя сформировать в пределах одного занятия. Для учащихся и зачастую для преподавателя формирование навыков и тем более умений предстает как нечто нерасчлененное, где можно с трудом определить, до какой степени сформирована та или иная способность. Необходимы вехи, помогающие ориентироваться на этом сложном пути.

Можно сказать, что такие вехи давно существуют в методике. Это основные этапы урока: ознакомление, тренировка и речевая практика, которые с таким же успехом можно считать и этапами формирования навыка или умения. Но деление на этапы не дает ответа на многие вопросы при анализе плана урока. Почему задания внутри одного этапа расположены именно так? Нельзя ли их поменять местами? Нельзя ли какие-то задания просто исключить как избыточные? Можно ли вместо них подобрать другие задания и будут ли они адекватными по трудности?

Дело в том, что в самом понятии этапа не заложена *постепенность* перехода от более простых заданий к более сложным, от менее коммуникативных к более коммуникативным, от сосредоточенности на форме к распределению внимания между формой и содержанием и к постепенному сдвигу внимания на содержание высказывания.

Любой учебник, традиционный или построенный по новой технологии, обязательно содержит и тренировочные, и речевые задания. Но далеко не всегда тренировочные задания в достаточной мере готовят к речевым. Например, сколько бы ни выполнялось упражнений типа *Поставьте инфинитив в нужной видо-временной форме. Вставьте предлоги. Переведите предложения на иностранный язык или Дайте свои примеры со следующими выражениями*, они никак не готовят учащихся к заданиям типа *Расскажите о последнем фильме, который произвел на вас впечатление* или *Обсудите, стоит ли стремиться к всеобщему высшему образованию*. Но это вовсе не означает, что такие тренировочные задания бесполезны. Это значит только, что между заданиями первой и второй групп целая пропасть, которую надо заполнить, переходя от тренировки к речевой практике настолько постепенно, чтобы переход был почти незаметен.

Поэтому нужна единица учебного процесса, более мелкая, чем этап, которая позволила бы показать градацию усложнения заданий внутри этапа и на стыках между этапами. Такой единицей, как мы полагаем, может являться *звено*. Мы определяем звено как единицу учебного процесса, включающую ряд заданий, объединенных примерно идентичными требованиями к распределению внимания между формой и содержанием (на конкретном занятии звено может быть представлено и одним заданием или же какое-то звено может полностью выпасть: это зависит от цели урока). Хотя задания внутри звена также постепенно усложняются, внимание учащихся распределяется между формой и содержанием примерно в той же степени.

Так, к одному и тому же звену относятся следующие задания:

a) *Give definitions of the following items: an inch, a foot, a pound, a stone, a mile, an ounce. Use the model: X is a measure of weight/length which equals...*

b) *Turn these weights and measures into the metric ones: five inches, ten miles, twenty feet, eight ounces, six pounds.*

E. g.: Three feet equal ninety centimetres.

c) *Give your height in feet and inches and your weight in pounds.*

Во всех заданиях мы имеем дело с высказываниями на уровне набора отдельных предложений. Во всех трех случаях внимание учащихся сосредоточено на употребляемой лексике. Им не надо думать, о чем сказать: содержание жестко задано. В то же время высказывания учащихся в какой-то мере коммуникативны: аналогичные речевые задачи людям приходится решать и на родном языке.

Конечно, эти три задания не абсолютно одинаковы по трудности. Первое задание - самое легкое: здесь всего лишь надо припомнить готовые данные и остается облечь их в заданную форму дефиниции. Второе и третье задания сложнее, ибо надо произвести подсчет. При этом третье задание реально-коммуникативное: человек сообщает о себе сведения, неизвестные окружающим.

Этап *ознакомления* можно представить себе как единство по крайней мере двух звеньев, которые обеспечивают осмысление нового понятия и овладение способами пользования языковым материалом.

В первом звене учебные действия учащихся максимально расчленены. Каждое

мелкое учебное действие имеет свою цель, которая находится в поле актуального осознания (см. гл. 2).

Так, для выяснения содержания настоящего продолженного времени обучаемый должен решить примерно следующую серию задач:

1. Одинаковым или различным является смысл глагола в предложениях типа: «Профессор занят: он *читает* лекцию», «Пусть он отдаст книгу: он ее *читает* уже месяц», «*Читаю* я как-то на днях газету и вдруг...» и т.п.?

2. За счет чего понимается нами различие в намерениях говорящего на родном языке?

3. Какое(-ие) из этих значений передается (-ются) формой настоящего продолженного времени?

4. Нужна ли данная форма при переводе на английский язык тех или иных конкретных высказываний?

5. Какие коммуникативные намерения сможет реализовать говорящий с помощью настоящего продолженного времени? (Описать картину в бытовом жанре; расспросить по телефону, что делает собеседник; объяснить, почему не можешь выполнить просьбу собеседника и т.п.) (см.: [40]).

Второе звено характеризуется тем, что набор изолированных учебных действий, отработанных в первом звене, трансформируется в единую цепочку действий, где каждое предыдущее звено является пусковым моментом для выполнения следующего (так называемый «принцип домино»). Внимание здесь еще не распределяется, а последовательно переключается с одного действия на другое; цель каждого действия по-прежнему актуально осознается, но не как самоцель, а как промежуточная стадия достижения общей цели.

В сущности, здесь мы имеем дело со своеобразным алгоритмом, т. е. предписанной последовательностью шагов для достижения общей цели. Например, алгоритм выбора глагола, соответствующего русскому «говорить», может быть представлен примерно так:



В задания второго звена могут входить и довольно сложные действия, например перевод предложений на иностранный язык. В результате мы получаем своеобразную модель функционирования формируемого навыка. Но это только «эскиз»: для формирования навыка лишь заложены предпосылки. Часто преподаватели совершают ошибку, предполагая, что после объяснения и выполнения ряда упражнений первого и второго звеньев учащиеся уже владеют навыком и могут легко использовать его в речи. Каково же бывает их разочарование, когда на следующем уроке учащиеся не справляются с элементарными речевыми ситуациями! .

Таким образом, выполнение заданий первого и второго звеньев можно сопоставить со «смёткой на живую нитку». Смётанное платье только кажется готовым, но, примерив его, надо распороть смётку и тщательно обработать каждую деталь и стыки между ними. Для этого-то и существует тренировка. Этап тренировки в нашей рабочей классификации охватывает звенья 3, 4, 5.

Задания третьего звена, как и первых двух, направлены на решение чисто учебных, а не

речевых задач. Но при этом цепочка учебных действий, выполняемых в заданиях второго звена, распадается вновь на отдельные учебные действия, поскольку коренным образом меняются требования к их выполнению: каждое из них должно совершаться по оптимальным параметрам, т.е. с естественной скоростью, слитностью, безошибочностью и т.д. (см. [31]). А это становится возможным лишь в том случае, если полностью обеспечены предпосылки для реализации формируемого навыка или умения. Например, при отработке грамматического навыка должны быть задействованы полностью сформированные навыки фонетического и лексического оформления высказывания. Или же дополнительные трудности устраняются условиями выполнения задачи: например, работа по подстановочной таблице предотвращает лексические ошибки даже при употреблении малознакомых лексических единиц. К третьему звену относятся некоммунитивные тренировочные задания типа:

a) *Fill in the beginning of the question:*

"... book are you reading?" "My sister's."

"... are you laughing at?" "You, my silly girl!" etc.

b) *Rhythm and grammar drill: use the right form of the verb observing regularity of rhythm:*

I didn't tell him where I had (*tear*) it.

She didn't ask him what he had (*choose*).

At first I thought that I had (*break*) it. ... etc.

c) *Turn each pair of sentences into one with an attributive clause. E.g.:*

Mr. Smith was very angry. I had sold my car to Mr. Smith. =

Mr. Smith, *to whom I had sold my car*, was very angry.

d) *Read the sentences aloud so as to render one of the following attitudes: calm and weighty; grim and cold; irritated and agitated;*

considerate and warm. Let the partner identify the attitude by your intonation:

Don't be ridiculous.

Isn't he just the sort of person to drive you mad!

He doesn't really mean it, does he? etc.

Иными словами, третье звено напоминает первое по изолированности субъективно ощущаемой трудности, хотя объективно задание сложнее из-за привлечения навыков разных языковых аспектов и из-за требования их реализации по естественным речевым параметрам.

Задания четвертого звена по-прежнему направлены в первую очередь на решение учебных задач, однако включают и речевую задачу как условие распределения внимания между формой и содержанием. Четвертому звену соответствуют типы заданий, представляющие собой многократное совершение отдельных условно-коммуникативных действий, где моделируемый акт общения навязывается учащимся (*Прослушайте высказывания и скажите, что на месте собеседника вы бы так не поступили, Прослушайте высказывания и спросите, почему это произошло* и т.п.). Или же действия могут быть реально-коммуникативными по содержанию, но условно-коммуникативными в плане выбора заданной формы («коммуникация с подстраховкой»).

Таким образом, задание в четвертом звене, как и в третьем, сосредоточено на одной основной трудности, но, в отличие от третьего, способ выполнения задания отвечает принципу «так в жизни бывает». Ведь в реальном общении нам не приходится ставить перед собой цель объединить два предложения в одно или переделать неопределенную форму глагола в прошедшее время; зато мы часто осознаем задачу расспросить собеседника или упрекнуть его. Именно благодаря наличию речевой задачи в четвертом звене начинается распределение внимания между формой и содержанием, хотя приоритет, безусловно, еще принадлежит форме. Учащийся осознает, что идет тренировка и что преподаватель заинтересован не столько в выяснении его точки зрения, сколько в правильности употребления лексики или грамматики. Принадлежность задания к третьему или четвертому звену диктуется в основном инструкцией (ср. инструкции: *Задайте общий вопрос к каждому предложению* и *Спросите у говорящего, действительно ли он выполняет эти действия один, без посторонней помощи*), но в какой-то мере эта принадлежность обусловлена и содержанием задания. Приведем два варианта почти одного и того же типа задания, преодолевающие одну и ту же трудность: выбор между *much - many* и *few - little*.

Инструкция: *Прочитайте предложения, вставляя much, many, few, little.*

Вариант 1: We have (*мало*) sugar. They have (*много*) friends.... etc.

Вариант 2: It's a pity he has to take ... pills.

I'm glad he doesn't need ... help. ... etc.

Хотя и во втором варианте учащийся не высказывает собственных мыслей, задание условно-коммуникативно, ибо такие высказывания в живом общении встречаются, а для их составления учащийся должен был принять не только грамматическое, но и смысловое решение.

За счет отбора содержания коммуникативным может быть, даже такое задание, которое традиционно ставит чисто формальные задачи, например:

Вставьте в предложения одно из неопределенных местоимений (some, any, no):

... man (people) can learn a foreign language perfectly in half a year.

... animal(s) possess(es) intelligence.

... man (people) can live without food for a month..., etc.

Или:

Раскройте скобки, употребляя глагол в нужном залоге в соответствии с вашей точкой зрения.

Например: To a selfish person, it is more important to (love) than to (love). (Заполняя пропуски и раскрывая скобки, учащиеся одновременно выражают собственное отношение к разнообразным жизненным ситуациям.)

В заданиях четвертого звена формируемый навык тщательно оберегается от интерференции, подобно тому как первые ростки часто прячут под полиэтиленовой пленкой от утренних заморозков. Навык еще не готов к проверке на прочность. И все же именно четвертому звену следует уделять как можно больше внимания, поскольку многие формальные упражнения учебника легко переделать в «коммуникацию с подстраховкой», не усложняя, языковых задач. Тем самым мы интенсифицируем учебный процесс, не нарушая принципов доступности и преемственности.

Пятое звено, как и четвертое, предполагает распределение внимания между формой и содержанием воспринимаемого или продуцируемого высказывания. Здесь впервые формальная и содержательная задачи уравновешиваются в сознании обучаемого. Основная учебная задача начинает смещаться на периферию актуального осознания по двум причинам: во-первых, за счет усложнения речевой задачи, а во-вторых, за счет отвлечения части внимания на реализацию других навыков, которые могут интерферировать с формируемым навыком. Именно здесь формируемый навык испытывается на прочность.

В отличие от четвертого звена, где высказывания могут быть связными, но могут и, ограничиваться уровнем отдельных предложений, пятое звено предполагает порождение или восприятие только связных высказываний. Но его отличие от четвертого звена - не в длине высказывания. В конце концов, можно составить огромный монолог, просто перечисляя, что вы любите и чего не любите делать, умеете или не умеете делать, что у вас есть и чего нет и т.п. Подобные монологи строятся на одной структуре и относятся к четвертому звену. К нему же относятся и высказывания, основанные на преодолении одной лексической трудности: *Перечислите, чего вам не хватает, чтобы чувствовать себя счастливым: I have few/little...* Специфика пятого звена - в намеренном создании условий для интерференции и проверке готовности навыка функционировать в таких условиях.

Ниже приводится пример задания пятого звена при формировании навыка употребления специальных вопросов в простом настоящем времени:

Расспросите воображаемого собеседника об условиях его работы (о выполняемых обязанностях, наличии свободного времени, уровне требуемой квалификации и т.д.) и сделайте вывод, подходит вам такая работа или нет и почему.

Здесь может возникать интерференция между разными началами вопросов: *Do you... Can you... Is it necessary to...* и т.п.

Сюда же относятся задания, которые, по условиям речевой задачи, требуют употребления контрастирующих видовременных форм, выбора между герундием и инфинитивом, между нереальным условием, отнесенным к прошлому и к настоящему, и т.д.

Одна из типичных ошибок неопытных преподавателей - несвоевременный переход к заданиям пятого звена, когда навык еще не прошел достаточной «закалки» по параметрам четвертого звена. Поэтому еще раз подчеркнем, что основа автоматизации навыка заключается в преодолении изолированных трудностей при наличии коммуникативной задачи.

Шестое звено, принадлежащее к этапу речевой практики, отличается от пятого прежде всего тем, что учебная задача использования конкретного языкового материала больше не находится в поле внимания учащегося, она вытесняется на уровень так называемого сознательного контроля (см. гл. 2). Иными словами, материал употребляется или понимается более или менее автоматизированно, но правила пользования им всплывают на уровень актуального осознания в случае затруднения.

Языковой материал может и здесь быть предложен учащимся, но очень ненавязчиво; преподаватель не имеет права требовать непременно употребления тех или иных конструкций или идиоматических оборотов: важно так формулировать задачу, чтобы учащийся сам почувствовал необходимость в них.

В заданиях предыдущего, пятого звена учащийся отчетливо понимает, что преподавателя в первую очередь интересует, как он умеет задавать вопросы, использовать конкретную видо-временную форму и пр. Поэтому, несмотря на речевую задачу, мотив деятельности остается учебным. И только в шестом звене мотивация меняется: хотя она вряд ли может стать полностью речевой, ибо учащийся не забывает, что он на занятии и пришел учиться, можно говорить об *учебно-речевой мотивации*. Осознавая учебный фактор, учащиеся в основном сосредоточены на решении речевых задач. Например:

Составьте описание любого времени года так, чтобы оно отражало настроение, соответствующее одной из следующих цитат:

"The day is cold, and dark, and dreary...";

"The woods are lovely, dark and deep...";

"Come up, spring grass, young feet ask you...".

Или:

They say a man is young while he feels young. If that is true, what are the criteria of feeling young? (You may use the structures One is young as long as...; One gets old as soon as... etc.). Arrange the criteria you have selected according to their importance.

Оценивать выполнение заданий шестого звена необходимо в терминах, адекватных реальной жизненной ситуации. Недостаточно констатировать степень языковой правильности высказывания. Желательно подчеркнуть то новое, интересное, что сказал учащийся, сопоставить его мнение со своим собственным. Можно и не согласиться с тем, что сказал школьник или студент, но сама форма выражения несогласия со стороны преподавателя должна свидетельствовать о его уважении к праву учащегося на свое мнение. Кроме того, зачастую важно подчеркнуть, насколько эффективно учащийся сформулировал мысль (выразительно, точно, лаконично, идиоматично, с чувством юмора, образно и т.д.).

Ниже приводится еще ряд примеров заданий из каждого звена на материале навыков лексического и грамматического оформления высказывания.

Звено 1

1. Выберите правильный вариант: E.g.: She is very unhappy: she (*lost, has lost*) her bag.
2. Вставьте нужный союз, соответствующий русскому «через»: "*across*", "*through*" или "*over*": E.g.: Their house was very near -just ... the road.
3. Скажите, какой звук слышится в конце слова: Bags, maps, desks, benches,... etc.

Звено 2

1. Скажите, с какими из существительных можно употребить неопределенный артикль:
Тетрадь, ручка, книги, мел, доска, стулья; река, горы, страна, континент, Европа ... и т.п. (Здесь принимаются решения с учетом числа объектов, их исчисляемости и нарицательности существительных. Если присутствует лишь один тип оппозиции, например только исчисляемые и неисчисляемые нарицательные существительные в единственном числе, то это задание звена 1, так как учебное действие нечленимо.)
2. Раскройте скобки, употребив нужную форму глагола:
"Why didn't you answer the phone at once?" "I (*put*) the baby to bed."
"Did you see the beginning of the film?" "No. When I came home, the film (*begin*)." etc. (Здесь требуется выбрать нужную видо-временную форму, припомнить форму неправильного глагола, выбрать форму

вспомогательного глагола.)

Звено 3

1. *Воспроизведите постепенно расширяющееся предложение по памяти (см. примеры в главе 3).*
2. *«Поправьте преподавателя», т. е. воспроизведите исходное предложение с логическим ударением на слове, которое он «по ошибке» заменил. Например, исходное предложение:
There are no factories in the centre of the city.
T.: There are no parks in the centre of the city.
St.: There are no factories in the centre of the city.
T.: There are several factories in the centre of the city.
St.: There are no factories in the centre of the city! etc.*
3. *Скажите то же самое по-другому. Например:
"I am fond of boating." "I enjoy boating."
"He is far from hardworking." "He is rather lazy."*

Звено 4

1. *Выразите свое согласие или несогласие с тем, что я скажу, но используйте другие языковые средства. Например:
T.: Boating is not a pleasure: it's hard work!
St.: Oh no, boating never makes me feel tired. I love it!
Or: Oh yes, it's rather tiresome. (Тренировка в парафразе.)*
2. *Прослушайте вопрос и ответьте, что вы этого, к сожалению, не помните или не знаете:
"Where did you buy this coat?"
"I don't remember where I bought it." (Тренировка в употреблении косвенного вопроса).*
3. *Прослушайте предложения и скажите, как можно оценить подобное поведение (It's kind/selfish of her.)
a) She says she is going to stay with him *as long as* he is able to take care of himself.
b) She says she is going to stay with him *until* he is able to take care of himself. (Тренировка в понимании союзов, соответствующих русскому «пока», но различных по смыслу.)*

Звено 5

1. *Вас упрекают в том, что вы не выполнили всех дел, запланированных на неделю. Объясните, что вы многое успели сделать (уточните, когда именно), и скажите, когда вы планируете доделать остальное.*
2. *Уговорите вашего ленивого друга отправиться с вами в поход. Пообещайте, что его не будут заставлять много работать, а удовольствия хоть отбавляй. Используйте структуры: You'll have to..., you won't have to..., you'll be able to...*
3. *С которым из говорящих вы согласны? Скажите, какие мысли и чувства вы полностью разделяете, и приведите еще несколько доводов:
a) It is hard to live in Ryazan now - harder than it was ten years ago. It is the most expensive city I know. In other cities things are cheaper. I can't buy the most necessary things! Ryazan was better ten years ago: it wasn't so dirty...
b) Of course, our city is not the best in Russia, but it isn't the worst! It is often dirty, but it is quieter than Moscow and other big cities. Our market is less expensive than in Moscow. We have fewer cinemas and theatres, but we don't need many!...*

Звено 6

1. *Объясните, чем вам понравился или не понравился герой прочитанного рассказа.
1. С которым из следующих двух мнений вы склонны согласиться и почему? Объясните.
a) There must be a man about the house who can do small jobs himself.
b) Why fix things yourself if you can invite a specialist who will do it better?*

3. Продолжите высказывание по своему усмотрению, выбрав любую из предложенных точек зрения:

- а) Вы очень обижены на человека, о котором идет речь.
- б) Вы считаете, что по ряду причин не стоит впутывать его в это дело.
- в) Вы считаете, что он и так перегружен работой.

Oh no, I don't want to phone him. For one thing, he must be asleep now. And then, there is another thing...

Теория звеньев - удобный инструмент для определения последовательности заданий на занятии и выявления недостающих элементов. Если следовать ей, то гораздо легче обеспечить доступность заданий. Кроме того, она подсказывает, когда языковое (формальное) задание действительно необходимо, а когда от него можно отказаться и заменить коммуникативным, аналогичным по языковой трудности.

Иногда в структуре занятия последовательность звеньев, казалось бы, нарушается. Например, если вернуться к схеме занятия, описанного в главе 1 («Проблемы будущего»), то в нем задание 1 - это коммуникативная тренировка в аудировании отдельных минимальных высказываний (звено 4), а задание 2 - некоммуникативная фонетическая тренировка (звено 3). Дело в том, что теория звеньев описывает процесс формирования конкретного навыка в конкретном виде речевой деятельности. Навыки же восприятия и порождения высказываний в будущем времени, хотя и родственны, но все же не идентичны. Задание 1 является коммуникативным с точки зрения аудирования, но с точки зрения говорения (грамматического оформления высказывания) задание 1 позволяет только осмыслить, как строятся высказывания, т.е. относится к этапу ознакомления.

Все вышеприведенные примеры были связаны с формированием навыков, но обучение речевым умениям может быть также описано в терминах звеньев. Конечно, не все умения должны проходить через каждое звено, но, как мы попытались показать в главе 2, это зачастую необходимо для их эффективного функционирования.

Приведем примеры заданий каждого звена на материале сложного умения давать дефиниции понятиям (с расчетом на студентов II курса языкового вуза). Подчеркнем, что эти примеры никоим образом не обеспечивают формирование всех компонентов данного умения.

Звено 1

Чтобы дать дефиницию понятию, его прежде всего необходимо отнести к классу понятий (A table is a piece of furniture). Отнесите каждое понятие к классу: a rose, a cat, chess, beef, winter ... etc.

Звено 2

Затем необходимо упомянуть те характеристики, которые отличают данный объект от других, входящих в тот же класс. Дефиниция должна быть однозначной. Скажите, являются ли следующие определения дефинициями:

A parrot is a bird people like to keep at home for a pet.

A century is a hundred-year period.

A sofa is a piece of furniture to sit on. ... etc. (Здесь необходимы мысленный перебор слов, которые могли бы попасть под данную дефиницию, и выявление признаков, по которым они отличаются от определяемого слова.)

Или:

Какие признаки можно убрать из дефиниции, чтобы она оставалась однозначной? E.g.: A refrigerator is a big white box into which we put food to keep it cold and to prevent it from going bad.

Звено 3

Быстро соотнесите каждое понятие с его определением, выбирая подходящие характеристики в скобках. Например:

A hypothesis An experiment An argument An axiom	is	a/an (un)reasoned discussion. an idea put forward as a starting point for (<i>alteration, reasoning</i>). a statement accepted as (<i>true, false</i>) without proof or argument. a test or trial carried out in order (<i>to gain new knowledge, to prove an axiom</i>).
--	----	--

Звено 4

Самостоятельно измените и дополните дефиницию, сделав ее однозначной. Например:

A train is a means of transport...

A river is a stream of water. ..., etc.

Звено 5

Дефиниция, предназначенная для ребенка, не должна содержать детали, понятные только специалисту, но может добавлять детали, апеллирующие к детскому опыту и делающие понятие более доступным.

Измените данные научные дефиниции так, чтобы они были понятны шестилетнему ребенку. Например:

The heart - a hollow muscular organ of vertebrate animals that by its rhythmic contractions acts as a pump maintaining the circulation of the blood; is of conical form and is placed, with the broad end down, in the left side of the chest.

Ключ-образец: The heart is the organ of the body which acts as a pump making the blood go round the body, is shaped like a pear, and is placed in the left side of the chest.

Звено 6

Прочитайте следующий текст, найдите все понятия, которые могут быть незнакомы подростку 13-14 лет, и объясните их на английском языке с учетом иноязычного опыта восьмиклассников неспециализированной школы.

(Соотнесение заданий с этапами и звеньями при формировании навыков и умений отражено в методических практикумах 3 и 4.)

ГЛАВА 5. ОБУЧАЮЩАЯ ДИАГНОСТИКА - ПУТЬ К САМОНАУЧЕНИЮ

В практической работе каждый преподаватель, в том числе и обучающий иностранному языку, в большей или меньшей степени выполняет такие диагностические действия, как анализ и оценка языковых, коммуникативных и личностных особенностей обучаемого. Однако при традиционном обучении диагностические действия, как правило, носят стихийный характер и определяются интуицией преподавателя, поскольку обучающая функция диагностики в процессе обучения иностранному языку недостаточно исследована.

Нередко диагностика подменяется прогностическими тестами или отождествляется с контролем. Действительно, диагностика и контроль тесно связаны в системе учитель - предмет - ученик. И все-таки основная функция контроля - определение результатов обучения. Функция же диагностики шире. Она выходит за узкие рамки собственно учебного процесса и представляет собой специально организованную деятельность, «включающую целенаправленное, методически осознанное выяснение и установление фактов и их оценочный анализ для характеристики учеников как основы педагогических решений» [13]. Если контроль ориентирован ретроспективно (что усвоено, почему не усвоено), а прогностические тесты определяют перспективу (какова будет успешность обучения), то диагностика объединяет в себе обе эти возможности. Она позволяет, с одной стороны, понять истоки затруднений учащегося, а с другой - прогнозировать возможности его прогресса.

При этом нельзя забывать о естественной включенности обучаемого в диагностический процесс. Для него этот процесс протекает как интуитивная самодинамика, в ходе которой он путем самоанализа

старается установить уровень своей компетентности относительно требуемого уровня. Самооценка как результат сопоставления желаемого с действительным обычно носит стихийный, не вполне осознанный характер. Отсутствие для управления этим процессом внешних критериев и недостаточный опыт изучения иностранного языка нередко приводят к ошибочным заключениям.

Аналогичные ошибки могут быть допущены и начинающим преподавателем. Поэтому как диагноз, так и самодиагноз могут оказаться неверными или неполными.

При сознательно-коммуникативном методе, где основой взаимодействия обучаемого и преподавателя является сотрудничество, диагностика и самодиагностика могут стать регулируемы процессами. Это возможно потому, что деятельность преподавателя ориентирована на формирование у обучаемого привычки к самоанализу и поиску индивидуальных приемов работы. В процессе выполнения заданий обучаемый не только достигает определенных языковых, речевых и коммуникативных целей обучения, но и осознает факторы, влияющие на успешность его совершенствования, а также имеет возможность обсуждать и составлять вместе с преподавателем программу дальнейшей работы.

Протяженность цикла обучения, в котором формируется навык или умение, может быть различна: задание, занятие, цепочка занятий, целый курс. Независимо от протяженности основная направленность диагностической деятельности преподавателя выглядит следующим образом:

1. В начале учебно-диагностического процесса - создание готовности к взаимодействию обучаемого и преподавателя путем определения исходных коммуникативных и языковых умений и навыков; прогнозирование успешности, а также проектирование предпочтительного пути достижения заданной цели обучения.

2. В основной части - уточнение данных, полученных при начальной диагностике (т.е. пролонгированная диагностика), и формирование ориентировочной основы для предупреждения ошибок, а в случае их возникновения - определение причин и путей их исправления.

3. В завершающей части - определение готовности к самообразованию. В качестве объектов диагностики выступают: способность оценить методические приемы обучения, использовать их в освоенном виде деятельности и перенести на другой вид, в другую область. Например, приемы работы над грамматическим материалом одного иностранного языка переносятся на изучение другого.

Диагностический и обучающий эффект может возникать в любой точке учебного процесса как результат совместной деятельности преподавателя и обучаемого, когда прогноз преподавателя, реализованный им в заданиях, совпадает с самопрогнозом обучаемого. В этом случае выполнение заданий вызывает заинтересованную, мотивированную деятельность обучаемого. При этом развивается привычка к самоанализу, которая становится важным компонентом осознанного продвижения к цели обучения. Таким образом, диагностика естественно вплетается в ткань учебного процесса.

Цель традиционной психодиагностики - оценить возможности личности для определения пригодности ее к той или иной профессии. Ее применение предполагает использование двух групп диагностических средств. Первая группа включает неспециализированные методики, направленные на оценку некоторых общих качеств личности, имеющих значение для широкого круга профессий, вторая - специализированные методики, ориентированные на оценку качеств личности, значимых для той или иной конкретной профессии или деятельности. При этом методики первой группы существуют сравнительно давно, апробированы на больших контингентах людей и поэтому достаточно хорошо изучены. Методики второй группы обычно приходится разрабатывать специально, нередко путем трансформации методик первой группы с учетом особенностей определенной специфической деятельности, в том числе и изучения иностранного языка.

Принципиальное отличие обучающей диагностики от традиционной (как общей, так и специализированной) состоит в том, что обучение происходит одновременно с проведением диагностических процедур. Это требует гармоничного соединения в диагностических средствах оценочного и обучающего момента.

В качестве конкретных примеров таких диагностических средств рассмотрим обучающую анкету.

Обучающая анкета.

В ходе заполнения обучающей анкеты решаются две задачи: выяснение того, что есть в опыте обучаемого (изучение), и сообщение нового (обучение).

Разработанная нами анкета отвечает основным требованиям, предъявляемым к анкете, за

исключением одного, которое и определяет ее отличие: для реализации обучающей специфики анкеты вопросы подбираются и формулируются так, чтобы постепенно подвести учащегося к правильному ответу. Проверить результаты такого обучения можно с помощью тестов, которые специально введены нами в структуру анкеты.

Демографическая часть анкеты носит условный характер и может быть ориентирована на получение дополнительных сведений, например, об общей подготовке, интересах обучаемых и т.д.

На каждый вопрос анкеты предлагаются возможные варианты ответов с соответствующими заданиями: из ряда ответов на вопрос предлагается выбрать правильный (multiple choice); расположить их по значимости (ranging); соотнести один объект с другим (matching).

Таким образом, при разработке анкеты необходимо выделить объекты, на которые будут направлены вопросы. В форму анкеты хорошо вписываются следующие объекты: понятие - определение; цель - вид деятельности; факт - отличительный признак; данное - искомое; намерение - результат; условие - результат; причина - следствие; значимость различных факторов и т.д.

Затем формулируются вопросы. При этом методически важно обеспечить в прямых и косвенных вопросах повторяемость объектов.

Время заполнения анкеты строго ограничивается. Анкета может быть снабжена ключами. Обработка результатов включает: проверку по ключу, подсчет очков, определение ранга (оценка). Оценка может быть дана на занятии самими обучаемыми. Затем результаты обсуждаются, особенно те, которые вызвали разногласия. Ситуация используется преподавателем для сообщения дополнительной информации и уточнения индивидуальной программы работы обучаемого.

По месту в учебном процессе обучающие анкеты могут быть разделены на три группы: вводные, промежуточные, заключительные.

Проиллюстрируем технологию подготовки и использования вводной анкеты при обучении письменному выражению мыслей (ПВМ) в языковом вузе. Абстрагируясь от этой конкретной иллюстрации, будем иметь в виду, что технология разработки, проведения, оценки результатов и включения обучающей анкеты в учебный процесс универсальна и может быть использована при работе с другими видами речевой деятельности.

При обучении ПВМ вводная анкета направлена на выявление степени осведомленности учащихся в области ПВМ. Кроме того, сообщаются теоретические сведения по ПВМ. Таким образом, анкета знакомит учащихся с курсом обучения и одновременно является частью диагностической работы (анкета + изложение + сочинение). В анкету входят вопросы о сущности понятия «письменного выражения мыслей», о видах письменных работ, которые выполнялись в школе, и о тех, которые необходимо выполнять в вузе; о целевой направленности различных видов письменных работ; о влиянии обучения ПВМ на овладение устной речью и на качества личности.

Промежуточные анкеты используются для формирования системы понятий в ходе ознакомления с новой теорией ПВМ.

Заключительная анкета направлена на выяснение мнений обучаемых о приемах, использующихся при обучении ПВМ. Одновременно решается задача систематизации новых приемов в сопоставлении с традиционными. Анкета является частью заключительной проверочной работы и завершает начальный курс обучения ПВМ. В нее входят вопросы об условиях и способах ознакомления с теоретическим материалом, о типах упражнений, формах проверки, распределении учебного времени, об объективных и субъективных трудностях.

Структура вводной анкеты

№ № п/п	Части	Номера вопросов, их характер и взаимоотношения	
		прямые	косвенные
1.	Введение (инструкция по заполнению анкеты)		
2.	Вступительная (письменное выражение мыслей)	I	←
3.	Основная (виды письменных работ, их роль и цель)	II III	← IV ← V
4.	Заключительная (воспитательная роль ПВМ)	VI	← VII, VIII
5.	Тестирующая (сущность различных видов письменных работ, их отличие друг от друга)	IX	← X
6.	Условно-демографическая (интересы, успеваемость, уровень общей подготовки)	XI, XII, XIII, XIV	

Стрелками указано взаимоотношение вопросов. Например, вопросы I и VIII ориентированы на один объект (характеристики речи и их относительная значимость). Вопрос I - прямой, VIII - косвенный. Как будет видно из анкеты, на каждый вопрос предлагаются возможные варианты ответов с соответствующими заданиями. Например: из возможных ответов выбрать необходимый вариант, отобрать ряд ответов из списка и расположить их по значимости, соотнести один объект с другим (понятие с определением, цель с видом деятельности, факт с его отличительными признаками).

ВВОДНАЯ АНКЕТА

1. Введение

Анкетирование проводится с целью установления степени осведомленности студентов в области такого вида речевой деятельности, как письменное выражение мыслей.

Инструкция по заполнению анкеты

Прочитать вопрос и задание.

Выполнить задание (дать ответ).

После заполнения анкеты вернуть ее преподавателю.

2. Вступительная часть

Вопрос, задание	Ответы
<p>I. Что означает выражение «владеть пером»?</p> <p>Пронумеруйте по степени важности данные в графе справа умения, как вне скобок, так и внутри них.</p> <p>В случае, если умения представляются вам одинаково важными, укажите одинаковый номер.</p> <p><i>Ключ-3. 1,5,2.</i></p>	<p>Умения:</p> <ol style="list-style-type: none"> Четко формулировать свои мысли (логично, последовательно, связно). Писать грамотно (без орфографических, грамматических, лексических, пунктуационных ошибок). Учитывать характеристики человека, которому адресовано сообщение (возраст, образование, социальное положение, профессию, интересы и т.д.). Писать красивым почерком. Писать образно, выразительно.

3. Основная часть

<p>II. Какие виды письменных работ вы выполняли в школе (на родном и иностранном языках)? Подчеркните те виды работ, которые вы выполняли.</p>	<p>Виды работ: 1. Диктант. 2. Изложение. 3. Сочинение. 4. Конспект (для себя) печатного текста. 5. Конспект (для себя) звучащего текста (лекции). 6. Аннотация. 7. Резюме. 8. Реферат. 9. Рецензия. 10. Статья.</p>
<p>III. Какие, по вашему мнению, виды письменных работ будут необ-</p>	<p>Виды работ: 1. Конспект печатного текста. 2. Конспект звучащего текста.</p>

<p>ходимы в процессе обучения на I курсе (на родном и иностранном языках)? Нужное подчеркните. <i>Ключ:</i> 1,2,3,4,5.</p>	<p>3. Аннотация. 4. Резюме. 5. Реферат. 6. Курсовая работа. 7. Дипломная работа. 8. Доклад. 9. Рецензия. 10. Статья. 11. Очерк.</p>
<p>IV. Какова, по вашему мнению, цель выполнения приведенных ниже видов письменных работ? Напротив названия работы (слева) поставьте номер формулировки ее целей (из графы справа). Виды работ: Диктант. Близкое к тексту изложение. Сочинение. Конспект (для себя). Аннотация. Реферат. Резюме. Доклад-выступление. <i>Ключ:</i> 2,4,3,5, 1,8,7,6.</p>	<p>Цель: 1. Кратко передать основную информацию, изложенную в источнике. 2. Показать владение орфографией. 3. Передать свои мысли и впечатления от увиденного, услышанного, прочитанного. 4. Употребить активный (отрабатываемый в данный момент) лексический и грамматический материал. 5. Закрепить в письменной форме информацию для последующего восстановления. 6. Подготовить в письменной форме информацию для последующего воспроизведения перед аудиторией. 7. Кратко передать суммированную информацию из одного источника. 8. Передать критически осмысленную обобщенную информацию из нескольких источников.</p>
<p>V. Какие виды из приведенных ниже письменных работ являются целью, а какие - средством для обучения выражению мыслей на письме? Подчеркните двумя чертами письменные работы, являющиеся целью, и одной - работы, являющиеся средством обучения. 1. Диктант. 2. Близкое к тексту изложение. 3. Сочинение. 4. Доклад. 5. Аннотация. 6. Резюме. 7. Реферат. 8. Рецензия. 9. Конспект. <i>Ключ:</i> 1, 2(-); 3, 5, 9(-, =): 4, 6, 7, 8(=).</p>	

4. Заключительная часть

<p>VI. Какие задачи, по вашему мнению, ставит обучение ПВМ (на родном и иностранном языках)? Пронумеруйте по степени важности данные задачи обучения. В случае их равноценности укажите одинаковый номер. <i>Ключ:</i> 2,3, 1.</p>	<p><i>Задачи:</i> 1. Формирование качеств личности, необходимых студенту, переводчику, преподавателю. 2. Подготовка к выполнению письменных работ. 3. Повышение культуры устной речи.</p>
<p>VII. Воспитанию каких конкретных особенностей личности, с вашей точки зрения, способствует обучение ПВМ? Пронумеруйте необходимые качества по степени их значимости. В случае их равноценности укажите одинаковый номер.</p>	<p><i>Особенности:</i> Внимательность. Продуктивность памяти. Критичность мышления. Сообразительность. Творческое воображение. Волевые качества. Самообладание. Целеустремленность. Настойчивость. Решительность. <u>Дисциплинированность.</u></p>
<p>VIII. На формирование каких характеристик устной речи, по вашему мнению, влияет обучение ПВМ? Нужные характеристики подчеркните и пронумеруйте по степени важности. В случае их равноценности поставьте одинаковый номер.</p>	<p><i>Характеристики:</i> Логичность. Языковая правильность. Направленность (учет особенностей человека, с которым происходит общение). Богатство языка. Доказательность. Убедительность. Содержательность. Информативность. Выразительность. Связность. Беглость.</p>

5. Тестирующая часть

IX Время _____

Задание 1. Напротив названия работы напишите номер соответствующего ей определения.

Название работы	Формулировка определения работы
Конспект.	1. Работа, носящая субъективный характер, основанная на собственном опыте и впечатлениях. Пишется с учетом особенностей
Аннотация.	2. Письменное сообщение научного характера, основанное на самостоятельном исследовании литературы, на результатах самостоятельных наблюдений или экспериментов. Пишется с учетом особенностей читателя.
Реферат.	3. Работа, приближающаяся, с одной стороны, к научной статье, а с другой - к сочинению полемического характера (для читателя).

Резюме.	4. Сокращенное изложение содержания одного или нескольких источников с критической или без критической оценки со стороны пишущего (для читателя).
Отчет (репортаж).	5. Сокращенное изложение выводов по содержанию прочитанного материала (для читателя).
Научная работа, курсовая работа, дипломная работа.	6. Сокращенное изложение содержания одного источника без критической оценки со стороны пишущего (для читателя).
Развернутая рецензия на книгу.	7. Сокращенное изложение информации, полученной при чтении или слушании (для себя).
Сочинение.	8. Объективное сообщение о фактах, событиях, свидетелем или участником которых был пишущий; в некоторых случаях - сообщение о сообщениях (для читателя).
<i>Ключ: 7, 6, 4, 5, 8, 2, 3, 1.</i>	

X Время _____

Задание 2. Напротив названий сравниваемых видов работ поставьте номер формулировки различий между ними.

Виды работ	Формулировка различий
Реферат от аннотации	1. Отличается тем, что делается для себя.
Конспект от аннотации, реферата, резюме	2. Отличается наличием оценочного элемента.
Конспект от резюме	3. Отличается количеством реферируемых источников, иногда и наличием оценочного элемента.
Аннотация, реферат и резюме от конспекта	4. Отличается тем, что делается с учетом восприятия читателя.
Резюме от аннотации	5. Отличается отсутствием оценочного элемента, а также тем, что пишется для себя.

6. Условно-демографическая часть

Группа _____

Фамилия _____

Время _____

XI. Какие предметы и в какой степени интересовали вас в школе?

Задание. Пронумеруйте перечисленные учебные предметы по степени вашего интереса. В случае их равноценности укажите одинаковый номер. Если в списке нет предметов, которые вас интересовали, добавьте их.

XII. Укажите, какие оценки были у вас в аттестате по перечисленным в таблице предметам?

Задание. Поставьте свои оценки в соответствующих графах.

Учебные предметы	Оценка в аттестате
Алгебра	
Геометрия	
Физика	
Химия	
Биология	

География	
История	
Литература	
Русский язык	
Иностранный язык	

XIII. Каков ваш средний аттестационный балл? _____

XIV. Какие оценки вы получили на вступительных экзаменах? Поставьте свои оценки в соответствующих графах.

Учебные предметы	Оценка
1. История	
2. Сочинение (письменно)	
3. Литература и русский язык (устно)	
4. Иностранный язык	

Сумма баллов _____

Анкета обращена к личному опыту обучаемого, что создает мотивацию к ее заполнению. В ходе заполнения обучаемый осмысливает свой прошлый опыт, соотнося его с тем новым, что предлагается в анкете. При этом он выполняет такие интеллектуальные операции, как анализ, сопоставление, выбор, принятие решения и т.д. Анкетная форма с чередующимися в ней прямыми и косвенными вопросами обеспечивает возможность повторения объектов усвоения, находящихся в центре деятельности и постепенность перехода от известного к неизвестному. При проверке по ключу и обсуждении устанавливается обратная связь. Именно этим объясняется высокий процент усвоения информации, вводимой через анкету. Анкета экономична, поскольку время на ее заполнение составляет всего 5-7 минут, а на обсуждение результатов - 10-15 минут. Обучающая анкета создает естественные предпосылки для перехода к выполнению заданий, предусмотренных следующим этапом занятия. Все это позволяет рассматривать обучающую анкету как достаточно эффективный прием обучения.

Анкета оправдывает себя не только в обучающей функции, но и дает интересный диагностический материал.

Так, например, ответы на первые вопросы, как правило, обнаруживают, что обучаемые (в нашем случае студенты I курса) недооценивают роль ПВМ как средства коммуникации, не осознают значения этого вида речевой деятельности как аспекта обучения, не понимают важности адресата как основного фактора, влияющего на эффективность высказывания. Кроме того, становится очевидным, что обучаемые не представляют себе в достаточной степени требований к таким видам письменных работ, как аннотация, резюме, реферат, рецензия. Поэтому ясно, что до перехода к этому этапу тренировки необходимо будет сформировать ориентировочную основу для тех видов работ, которые будут представлять трудность именно для данной группы обучаемых.

Как средство обучения анкета эффективна тем, что в ней совмещены в сжатом виде основные типы учебных действий, свойственных этапу ознакомления. Кроме того, анкета дает необходимый материал для беседы.

Обучающая анкета может быть наполнена материалом на иностранном языке и использоваться при подготовке к устному обсуждению, например, таких тем, как «Национальные стереотипы», «Образ среднего американца». Языковые и содержательные опоры могут быть введены в матрицу анкеты, которая превращается таким образом в своеобразное упражнение для активизации языкового материала и создания готовности к устному общению.

По аналогии с трансформацией традиционной анкеты в обучающую можно трансформировать задания прогностических тестов, используя их в двуединой функции диагностики и обучения. Можно также использовать возможности разных опросников, например опросника на выявление особенностей памяти. В этом случае опросник превращается в своеобразную психологическую игру-упражнение, состоящую из трех блоков. Первый блок ориентирован на выяснение общих особенностей памяти, второй - на особенности запоминания слов при работе над иностранным языком, третий - на проверку

себя при работе над конкретными единицами словаря определенного учебника. Проиллюстрируем каждый из трех блоков фрагментами использовавшегося нами опросника «Как я лучше запоминаю?».

Содержание блока I составляют вопросы, традиционно используемые в психологических экспериментах для изучения особенностей памяти. Обучаемому предлагается перечень вопросов с заданием - *Нужное подчеркнуть*.

1. Какой материал вы запоминаете лучше: внимательно прочитанный или прослушанный?
2. Как вы усваиваете материал: при многократном устном повторении или при письменном?
3. Какой материал вы легче запоминаете: конкретный или отвлеченный?

5. Как часто остаются в вашей памяти не обращенные к вам слова? (*Часто; никогда; иногда* и т.д.)

На основании ответов на эти вопросы можно сделать предварительные выводы о превалировании того или иного вида памяти. Например, объект диагностики первого вопроса - это слуховая или зрительная память; второго - зрительная, слуховая, двигательная; третьего - словесно-логическая, наглядно-образная; пятого - произвольная, произвольная.

Эти объекты должны осознаваться преподавателем, а затем и обучаемым для правильной совместной интерпретации результатов.

Содержание блока II составляют вопросы, обращенные к индивидуальному опыту изучения иностранного языка.

1. Учитывая ваш опыт изучения иностранного языка (если он был), скажите, какое количество повторений вам необходимо, чтобы запомнить слово? (1, 5, 10, 15, 20, 30)

2. При каких условиях вы усваиваете иноязычный материал лучше:

- а) при многократном устном повторении;
- б) при повторении, сопровождающемся письменными опорами.

4. Какими приемами запоминания вы пользуетесь:

а) ассоциации (по контрасту, по сходству с русским словом или словами другого иностранного языка);

б) группировка слов по теме, по частям речи, по стилистической окраске;

в) использование слов в контексте (придумывание собственных предложений, высказываний, комментирование своих действий с помощью изученных слов) и т.д.

При ответах на вопросы требуется подчеркнуть нужное и внести дополнения, если необходимо.

Блок III (тестирующий) представляет собой опытную проверку ответов на вопросы первых двух блоков. В блок входят задания, направленные на те же объекты, что и в предыдущих блоках.

1. Преподаватель зачитывает 10 слов. Затем учащимся предлагается воспроизвести их письменно. Подсчитывается количество правильно написанных слов.

2. Зрительно предъявляются 10 слов. Задание то же, что в предыдущем случае.

3. Зрительно предъявляются 10 слов. Из них преподаватель зачитывает только те, которые описывают, например, внешность. Предлагается воспроизвести все остальные слова.

5. Предъявляются 10 слов на карточках с переводом. Предлагается сгруппировать их по любому признаку, который облегчит их запоминание (хронологический, пространственный, проблемный, по сходству, по контрасту и т.д.).

10. Предъявляются 10 слов на карточках с переводом. Предлагается составить рассказ, нарисовать схему или картинку для их запоминания. Проверяется воспроизведение.

Для проверки запоминания предлагается воспроизвести все слова, которые запомнились из всех заданий.

Результаты анализируются и обсуждаются. Отметим, что в процессе этого игрового эксперимента многое запоминается. В этом можно убедиться, если составить различные группы по 10 слов по таким темам, как «Дом, квартира», «Внешность», «Путешествие», и заполнить ими задание опросника. Кроме этого, в ходе самоанализа и самопроверки вырабатывается рациональная система работы над усвоением слова, которая в дальнейшем используется при работе с языковым материалом.

Обучающая анкета, опросник и другие методики, как правило, естественно включаются в канву занятия, т.е. план-конспект, поскольку последний также представляет собой определенную последовательность заданий с необходимой установочной информацией и соответствующими инструкциями по их выполнению.

На различных этапах формирования речевой способности (совокупности умений и навыков)

содержание диагностической деятельности различно. Так, на этапе ознакомления диагностические задания помогают обучаемому определить уровень своей компетентности, выявить свои сильные и слабые стороны; на этапе тренировки - оценить свою индивидуальную скорость продвижения; на этапе речевой практики - выяснить возможности своего совершенствования в усложняющихся условиях обучения. Ясно, что для достижения запланированного уровня развития речевой способности или ее компонента большое значение имеет путь ее достижения и те свойства личности, которые могут способствовать или препятствовать выработке способности или ходу учебного процесса. Поэтому преподаватель, разрабатывая учебно-диагностические задания, должен иметь в виду единство трех планов диагностики: уровень развития речевой способности, путь достижения цели и свойства личности обучаемого, что и будет показано в последующих главах.

ЦИКЛ II. КАК ПОДБИРАТЬ ПОСИЛЬНЫЕ И ИНТЕРЕСНЫЕ ЗАДАНИЯ НА КАЖДОМ ЭТАПЕ ЗАНЯТИЯ

Основные этапы занятия - ознакомление, тренировка и речевая практика. Формирование почти каждого навыка и умения проходит через эти три этапа. Но ведь навык или умение редко можно сформировать за одно занятие даже в вузе, не говоря уже о школьном уроке. Как правило, для этого нужны недели, а то и месяцы, но и потом речевая способность все время совершенствуется, хотя и не столь целенаправленно. Теперь она выступает уже не как цель, а как условие формирования новых навыков или умений. Например, умение кратко передавать содержание текста сначала формируется само по себе, а затем доводится до нужного уровня совершенства при развитии умений смысловой интерпретации читаемого.

Поскольку выработка навыка или умения растягивается в целую цепочку занятий, этап ознакомления нужен далеко не на каждом из них. Но, с другой стороны, совсем не обязательно, чтобы студенты (и тем более школьники) знакомились сразу же, в пределах одного занятия со всем объемом информации. Вполне допустимо ознакомить их вначале с основной, «ядерной» информацией, без которой неизбежны ошибки, а дополнительные сведения сообщать постепенно на последующих занятиях. Тогда оперативная память учащихся не будет перегружаться.

То, что ознакомления как отдельного этапа занятия может и не быть, кажется вполне естественным. Гораздо крамольнее звучит другое утверждение: речевая практика также не всегда выступает как полноправный этап занятия! Не противоречит ли это современному представлению о коммуникативной направленности каждого занятия? Полагаем, что никакого противоречия здесь нет. Все зависит от того, что мы понимаем под *тренировкой*. Если тренировку воспринимать как почти механический «дрилл», где речевая задача навязана и не вызывает интереса, то такой тренировкой завершать занятие никак нельзя - учащиеся уйдут с него без чувства достигнутой цели. Но если под тренировкой понимается «коммуникация с подстраховкой» ("supported communication"), где учащиеся получают возможность самовыражения, хотя и в жестких рамках, то таким заданием можно завершать и школьное, и вузовское занятие. Если на занятии вводился новый сложный материал, то вряд ли есть смысл выходить за пределы «коммуникации с подстраховкой» и приступать к собственно речевой практике, чтобы не сломать хрупкий стебелек нового навыка спонтанной речи.

Из всех трех этапов, пожалуй, лишь без этапа тренировки не может состояться ни одно практическое занятие. Правда, бывают и в школе, и в вузе нестандартные типы занятий: ролевые игры, «круглые столы», викторины и т.п. На старших курсах языкового вуза, казалось бы, надобность в тренировке почти отпадает. И все же опытный преподаватель строит урок так, что тренировка все равно присутствует, хотя подчас и в скрытом виде.

Помимо ознакомления, тренировки и речевой практики, занятие требует и других этапов, выполняющих «обслуживающую» роль. Это организационный этап в начале занятия и заключительный этап в конце. В отдельных случаях в качестве самостоятельного этапа может фигурировать диагностика или контроль. Однако, как правило, диагностическая и контролирующая функции сливаются с главной функцией - обучающей.

Являются ли отдельными этапами занятия так называемые «речевая зарядка» и «фонетическая зарядка»? Под «речевой зарядкой» обычно понимают способ психологически настроить учащихся на общение по определенной тематике. Она выполняет почти ту же роль, что и прямое сообщение учащимся целей данного занятия. Поэтому, если «речевая зарядка» применяется, то она является организационным приемом и входит в организационный этап, хотя вполне может плавно перерасти в

этап тренировки.

Что же касается «фонетической зарядки», то ее роль состоит в отработке артикуляции, произношения и интонации, поэтому она входит в этап тренировки. Однако зачастую она проводится перед этапом ознакомления, если отработка имеющегося навыка или умения помогает формированию нового. Таким образом, ознакомление может вклиниваться в тренировку. Например, ознакомление со структурами специальных вопросов логично включить в занятие после тренировки в употреблении общих вопросов, чтобы облегчить перенос. Важно лишь, чтобы ни одно языковое явление не подвергалось тренировке до того, как учащиеся осознают его значение, форму и способы действий с ним. Столь же обязательно и требование, чтобы занятие не кончалось на этапе ознакомления с новым материалом или на некоммуникативной тренировке.

Таким образом, цель занятия определяет его этапы и порядок их следования, а план занятия представляет собой развернутую программу решения поставленных задач.

ГЛАВА 6. КАК ОРГАНИЗОВАТЬ НАЧАЛО ЗАНЯТИЯ

Основная задача организационного этапа - психологически подготовить учащихся к занятию. Будь то вуз, школа или курсы любого типа, слушатели должны ознакомиться с темой и целью занятия. При этом цель занятия сообщается в терминах умений, а не в терминах языкового материала, которым предстоит «овладеть». Для учащихся любого возраста значимой целью является лишь то, что они могут ощущать как задачу общения, которую они ставят перед собой и в реальном общении на родном языке. Человек может сказать себе: «Я расскажу, как ко мне здесь относятся» или «Я объясню им, что должно быть срочно сделано», но никогда не подумает: «Я непременно в разговоре буду употреблять пассивный залог». Никто не ставит перед собой задачу «использовать лексику по теме «Транспорт» или «составить ситуацию с данными выражениями». Зато по теме «Транспорт» вполне возможно ставить на уроке следующие коммуникативные цели: *Today you will learn to explain how to get about town* или *This lesson will help you to discuss the advantages and disadvantages of various means of transport*. Можно ставить и несколько коммуникативных целей.

Цель занятия желательно формулировать на иностранном языке тем более, что иногда она формулируется достаточно развернуто и как бы «перетекает» в этап ознакомления. Иноязычная формулировка цели одновременно служит и аудитивной «речевой зарядкой». В языковом вузе иноязычная формулировка цели возможна почти с первых же занятий, так как первокурсники владеют необходимым словарем на уровне понимания. В школе же или при изучении второго иностранного языка в вузе цель может формулироваться на родном языке, пока нет возможности точно изложить ее по-английски. И все же преподаватель должен использовать каждую возможность преподнести цель урока в самых простых терминах, не прибегая к русскому языку. Вот несколько примеров иноязычной формулировки цели занятия на курсах для взрослых, изучающих язык «с нуля», примерно через один-два месяца после начала занятий: *The lesson can help you to say what you need and what you have, to say what it means to be a busy man*. Или: *Today you must learn how to speak to people when you meet them for the first time and what to say when you meet them again*. Урок, на котором вводятся возвратные местоимения, можно предварить так: *Some people don't like to get help. They feel they don't need it. They can work alone, without any help. Today you must learn to say that you don't need help or that you can't do it alone*. На занятии, где вводилось настоящее продолженное время, пояснялось: *The aim of the lesson is to teach you to say what a man is busy with at the moment*. При введении будущего времени цель формулировалась так: *The aim of the lesson is to teach you to say what your plans are, what you may do in a few minutes, in a few days or weeks*. Занятие, обучающее кратким общим вопросам (*Is it? Do you? etc.*), можно предварить следующим образом: *Some people say very little. In a dialogue they like to listen to others. They only say: "Вот как? Разве? Неужели?" They can be serious and interested or they can be sarcastic. So today you will learn to help your partner go on with the conversation and to sound interested or sarcastic*.

Нередко после формулировки цели надо проверить, понята ли она. Это особенно важно, если занятие посвящено формированию интеллектуального речевого умения: умению классифицировать, обобщать, выявлять неупомянутый объект высказывания и т.п.

Например, занятие на I и II курсах вуза или в старших классах школы, развивающее умение давать дефиниции, может начинаться так: *Today you will learn to define various notions, - that is, to answer the question "What does this or that mean?" In what situations is this skill more important: when you are discussing professional problems with a colleague or when you are giving a lecture to students? Oh yes, this*

skill is most necessary when you are EXPLAINING something to others. To explain a notion, you must say what class of objects it belongs to ("A table is a piece of furniture") and then you must give its characteristic features. What is more important to mention if you define the notion "table" - what shape it is or what we use it for? So, today you will learn to find the most important characteristics that make it possible to define simple notions. If you forget an English word, you will always explain what you mean using its definition. If your listener doesn't understand you, you will be able to use a definition instead of the word he does not know. In a classroom, you needn't use Russian when you introduce a new word.

Кроме сообщения цели и проверки ее понимания, в организационный этап входит установление связи с предыдущим занятием, чтобы учащиеся видели преемственность формируемых речевых способностей, а преподаватель мог проверить уровень знаний учащихся к моменту начала занятия. Преподаватель может провести 2-3-минутную беседу со студентами (школьниками), помогая им вспомнить, какие речевые задачи ставились на предыдущем занятии, каким языковым материалом они для этого пользовались и каковы правила его выбора или употребления. Можно давать краткие проверочные задания типа условного или частичного перевода, заполнения пропусков и пр. Можно также констатировать, что цель занятия остается прежней, и попросить студентов вспомнить эту цель.

Целевая установка и программа ее реализации может быть задана не только в устной, но и в письменной форме, например, в виде обучающей анкеты, которая, с нашей точки зрения, обладает большей, по сравнению с устной беседой, диагностической ценностью. На основе анкетного материала преподаватель может составить представление о таких особенностях обучаемых, как их опыт, знания, умения, способность анализировать, делать выводы, обобщать, корректировать себя. Он также получает информацию о степени усвоения изучаемого материала и обучаемости (показателями будут скорость и качество выполнения задания).

Совместное обсуждение результатов выполнения заданий анкеты используется как стимул для общения, создает ситуацию, где проявляется и развивается умение аргументировать, выявляются индивидуальные трудности и намечается программа их преодоления.

ОБУЧАЮЩАЯ АНКЕТА

Объекты диагностики	Вопросы, задания	Характер вопроса
Знание правил использования.	I. Где, по вашему мнению, необходимо умение объяснять путем определения понятия? Укажите сферы общения и приведите один пример ситуации.	выясняющий, что может предложить учащийся
Умение анализировать, делать выбор и обосновывать вывод.	II. Где нужнее? (Расположить по степени значимости). 1. В профессиональном споре. 2. При инструктировании. 3. При чтении лекций. 4. В бытовом диалоге. 5. В общении с ребенком. 6. В общении со специалистом.	наводящий, подсказывающий (дан выбор)
Способность к самокоррекции.	III. Совпали ли предложенные варианты с вашим ответом на вопрос I? Да. Нет. Что не совпало?	корректирующий

Умение применить правило (обучаемость).	IV. Чтобы определить понятие, необходимо, причислив его к классу аналогичных предметов или явлений, указать его отличительные признаки. Существительное определяется через существительное, глагол -через глагол и т. д. Определите понятие «стол».	выясняющий, как учащийся может применить правило и свой опыт
Умение анализировать, осуществлять выбор, делать вывод.	V. Что важнее было указать? 1. Какой формы предмет? 2. Для чего он нужен?	наводящий

Способность к самокоррекции.	VI. Правильно ли вы выделили отличительные признаки понятия «стол»?	корректирующий
Способность к переносу.	Проверьте свои возможности!	тестирующий
	VII. Дано четыре определения. Одно из них корректное, остальные отражают типичные ошибки. Укажите корректное.	
	VIII. Даны варианты объяснения различных понятий. Укажите, какое из них уместно для специалиста, для ребенка, для взрослого, не являющегося специалистом.	
Способность к обобщению.	IX. Сформулируйте, каких ошибок следует избегать при определении понятий. 1.... 2....	

Заполнение анкеты осуществляется при временном ограничении.

Организационный этап здесь практически совмещается с ознакомлением и началом тренировки. Включение обучающей анкеты в занятие позволяет преподавателю в большей степени, чем в случае беседы, регулировать структуру деятельности и степень активности студентов.

К началу урока можно условно отнести и «фонетическую зарядку», которая, разумеется, не входит в организационный этап, а представляет собой часть этапа тренировки.

«Фонетическая зарядка» направлена на профилактику ошибок звукового и интонационного оформления высказывания.

Рассмотрим возможности «фонетической зарядки» как способа поддержки и совершенствования произносительных и интонационных навыков в условиях, когда фонетические задачи сочетаются со смысловыми. Тем самым достигается распределение внимания между формой и содержанием, работа над фонетикой одновременно выступает и как работа над лексикой (или грамматикой), и в то же время языковая сложность задания почти не увеличивается (по сравнению с формальным упражнением типа *Say after me*) и не ведет к появлению ошибок.

«Фонетическая зарядка» может включать и рецептивные, и репродуктивные типы заданий.

При работе над изолированными лексическими единицами можно предложить следующие типы заданий (примеры даны на материале языкового вуза):

1. *Read the words following the order of their Russian equivalents:*

immortal	безднравственный
immoral	несущественный
immaterial	грозный
impudent	бессмертный
imminent	нахальный

2. Read the following words after the teacher. Then read them individually, grouping them according to the qualities of: a) material objects; b) people; c) human voice.

Loud, round, proud, stout;
 Hot, soft, honest, pompous;
 Low, cold, bold, frozen;
 Dirty, nervous, earnest.

Характерно, что некоторые слова в заданиях на группировку могут попадать в два или даже три разряда. Это способствует развитию гибкости лексических навыков и стимулирует воображение. Иногда можно работать и над языковой догадкой, предложив учащимся неожиданное словосочетание, например *loud clothes* в значении «кричащая, т.е. безвкусно подобранная одежда».

Подобная группировка может осуществляться не только по «темам», но и по коммуникативным намерениям или по эмоциональной окраске языковых единиц.

3. Read the following words and group them according to the following categories: a) strong dislike and disapproval; b) pity and friendliness; c) any powerful emotion.

scorn - scornful	touching	overmastering
remorse - remorseful	moving	disturbing
disgust - disgusting	monstrous	absorbing
loathe - loathsome	cordial	
despise - despicable	vehement	

Find all the words among those given above that may qualify each of these nouns.

a ... action; a ... desire; a ... vision; a ... person; a ... smile (из занятия по роману С. Моэма *The Moon and Sixpence*)

Иной вариант этого же типа задания - подбор максимального количества определяемых слов к одному и тому же определению:

Find all the suitable nouns for each of the adjectives or participles:

an absorbing... a prosperous... an elaborate... an unaffected ... an embarrassing... an embarrassed...	<i>dress, speech, situation, task, businessman, smile, job, book, response, career, epigram, laugh, make-up</i>
---	---

4. Поиск аналогий как интеллектуальная подготовка к обучению парафразу и дефиниции:

Reproduce the vocabulary items grouping them according to their meaning: «A» means «B» or «C».

Illness, cure, getting cured, getting well, ailment, disease, remedy, recovery, malady, medicine, drug, affliction, convalescence.

5. Опора на знание фактов, расширение кругозора учащихся.

Read the names of the following diseases and enumerate those that: a) belong to physical abnormalities due to an accident; b) may bring along an epidemic; c) tend to become chronic; d) affect organs of breathing; e) generally affect old people rather than young ones:

A sore throat, influenza, asthma, malaria, diphtheria, bronchitis, cholera, apoplexy, a broken leg, a turned ankle, typhoid fever, scarlet fever, rheumatism, pneumonia, TB, a dislocated shoulder, a gastric ulcer, jaundice, gout, measles. (Аналогичным образом можно классифицировать географические названия, животных и т.д.)

6. При работе над художественным текстом упражнение в группировке лексических единиц может не только расширять словарь учащихся, но и служить опорой для связного высказывания, например, для характеристики персонажа с доказательством своей точки зрения. Такие опоры особенно важны на I курсе языкового вуза и в старших классах спецшкол, лицеев, гимназий.

Read aloud the words and phrases that may characterize: a) the Filipino; b) the American who was drunk (W.Saroyan):

Loud-mouthed, frightened, swearing, squeezing out of the other man's way, trying his best to be as decent as possible, making a commotion, looking for a place to hide, answering with curses, trembling, feeling humiliated, fearing the rage growing in himself.

7. При изучении тем, предполагающих обучение повествованию («Мой рабочий день», «Биография знаменитой личности»), при обучении краткому пересказу событий можно попросить учащихся прочитать предлагаемые словосочетания, расположив их в хронологической последовательности. Если же словосочетания нужны для аргументации в полемическом высказывании, можно попросить расположить их по степени важности с точки зрения обучаемого.

8. При отработке трудных звуко сочетаний, особенно на стыках слов, например, при сочетании [z] или [s] с межзубными звуками, часто даются фразы типа "Is **this**, is **that**" и т.п. Здесь также можно предложить смысловую задачу:

Life is not always what we want it to be. People are not always what we expect them to be. Read these contrasting phrases which describe a man's feelings and behaviour. Find the phrases that: a) make you feel sorry for this person; b) make you dislike the man:

has this - needs that;
thinks this - says that;
says this - does that;

... likes these - buys those;
... gets these - wants those;
... courts this - marries that.

9. Сочетание смысловой задачи с фонетической может способствовать более глубокому осмыслению грамматических явлений или тренировке в распознавании грамматического значения. Например, при обучении использованию простого будущего времени на «фонетическую зарядку» выносятся звуко сочетания с [w].

a) Pronounce these words and phrases:

we, will, when, which;

When will you...? When shall we...? Will you wait for me? Shall we visit them?

b) Read the questions and group them into two categories:

- asking for information;

- asking a person to do something.

Will you give me a cup of tea? Will you be free tomorrow? Will you need my help? Will you stop talking?

Will you be late on Monday? Will you phone me tomorrow?...etc. (Заметим, что здесь, как и в фонетико-лексических упражнениях, некоторые примеры могут попадать в разные разделы: *Will you phone me?* может быть и запросом информации, и просьбой.)

Аналогичный тип задания может использоваться при обучении настоящему продолженному времени в значениях «данного момента» и будущего при обучении глаголу *would* для выражения нереального условия или вежливой просьбы и т.д.

Что же касается разграничения слов на слух, то, не останавливаясь на хорошо известных способах дифференциации изолированных слов, подчеркнем важность их различия в связном высказывании на уровне предложения. Полезно давать пары предложений, различающихся только одним звуком. Например:

I think the *bus* will be late today.
I think the *boss* will be late today.

"Please, *pose* for a moment," said the man.
"Please, *pause* for a moment," said the man.

It's a *thought* I haven't had before.
It's a *sort* I haven't had before.

A *sudden* wind surprised us.
A *southern* wind surprised us.

His wife *found* him at the office.
His wife *phoned* him at the office.

Name the most important *parts* of the world.
Name the most important *ports* of the world.

We shall *walk* in the fields.
We shall *work* in the fields.

He will get a *good price*.
He will get a good *prize*.

Вначале можно попросить определить, одинаковые прозвучали высказывания или разные. Затем предлагается уточнить, какие слова меняют смысл высказывания. И наконец, учащиеся читают высказывания, выбирая из двух контрастных слов то, которое подходит по смыслу. Например:

He (*fought, thought*) very hard, and he won in the end.
He (*fought, thought*) very hard, and at last he had a bright idea.

Все вышеупомянутые задания важны как для рецепции, так и для репродукции, поскольку способствуют становлению механизма внутреннего проговаривания. То же относится к заданиям для формирования навыков ритмического оформления высказывания. Приведем некоторые из них.

1. *Определите, различается или совпадает ритм в побудительной и ответной репликах в следующих микродиалогах:*

"I want to go." "I think it's time." (+)
"He says he will come." "Let him come in time." (-), etc.

2. *Прослушайте побудительные реплики и выберите из ответных реплик ту, которая совпадает с побудительной по ритму (по смыслу подходят обе). Например:*

"She'll come in the evening." - a) "I shall wait till seven."(-)
b) "The sooner, the better." (+)

3. Чтобы добиться частичного переключения внимания с ритма фраз на смысл высказывания, полезно задание следующего типа: *Воспроизведите данные пары предложений, соединяя их союзами "because", "so", "besides".*

We are ¹no ²good at this ³sort of thing. We had ⁴better ⁵send for an electrician.

One of the wires has come a way from the plug. There is something the matter with the socket.
I saw it was no use trying to fix it. I just threw it away., etc.

Работая над логическим ударением, желательно также сочетать рецептивные и репродуктивные упражнения, которые могут составить последовательный блок заданий.

а) *Прослушайте предложения и скажите, на какой вопрос отвечает каждое из них в зависимости от логического ударения.*

б) *Воспроизведите заданное предложение. Затем прослушайте вопросы к нему и ответьте этим же предложением, меняя только логическое ударение в зависимости от вопроса.*

в) *Воспроизведите заданное предложение. Прослушайте его слегка измененные варианты и «поправьте» преподавателя, воспроизводя исходный вариант и выделяя логическим ударением «ошибку» преподавателя.*

г) *Используйте приведенное предложение для продолжения нескольких реплик, каждый раз выбирая логическое ударение, нужное по смыслу. Например:*

My teacher makes me read French.

I hate French. I never read it myself... (My teacher makes me read French.)

I read English myself... (My teacher makes me read French)

My parents pay no attention to my studies... (My teacher makes me read French.), etc.

Иногда «фонетическая зарядка» может быть направлена преимущественно на преодоление только трудностей распознавания. Так, например, непросто различить на слух следующие конструкции: *They are - their - there are, need it - needed, he has - he is* (в безударной позиции), *was the... - what's the...* и т.д. Тогда в «фонетическую зарядку» полезно включить упражнение следующего типа: *Listen and say that it is really so.*

He has a good friend. - He has.

He is a good friend. - He is.

They wanted to be a success. - They did.

They want it to be a success. - They do.

Their home is fine. - It is.

They are (at) home at five. - They are.

She's taken her medicine. - She has.

She's taking her medicine. - She is., etc.

Итак, задания в рамках «фонетической зарядки» могут быть условно-коммуникативными или вообще не иметь речевой задачи, но готовить к общению за счет смыслового решения. Внимание учащегося гибко распределяется между смысловой и фонетической задачами, что ставит фонетические навыки в естественные условия функционирования и при этом помогает избегать появления ошибок. В заданиях, описанных выше, совершенствуются интеллектуальные операции выбора, набора, классификации, принятия решения.

Таким образом, начало занятия - залог его успешного проведения, так как именно здесь обеспечивается сотрудничество, учащийся осознает, какова коммуникативная цель урока и насколько он готов к ее достижению. Вторая же сторона начала урока - подготовка артикуляционной базы - отнюдь не оторвана от первой, поскольку она также предполагает решение смысловых задач.

ГЛАВА 7. ЭТАП ОЗНАКОМЛЕНИЯ - ФУНДАМЕНТ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Элементы ознакомления с языковым материалом есть на любом занятии по иностранному языку. Но не всегда ознакомление представляет собой отдельный этап. Если вводимые языковые явления единичны, как то: незнакомое слово в тексте, подсказанный учащемуся удачный идиоматический оборот, то никакого специального этапа урока здесь нет.

Ознакомление составляет ряд последовательных заданий, помогающих осмыслить языковой материал. Без этих заданий дальнейшая работа над использованием этого материала будет неэффективной, потому что упущены необходимые звенья формирования навыка.

Этап ознакомления, как упоминалось выше, может следовать за «фонетической зарядкой», но может и предшествовать ей. Если осмысление не занимает много времени или же если все объяснения даются на иностранном языке, то можно начинать с «фонетической зарядки». Но вряд ли следует начинать с нее, если планируется подробное ознакомление в основном на родном языке либо для сопоставления

примеров, либо для формулировки правил. В этом случае эффект «фонетической зарядки» сходит на нет и ее придется проводить вторично. Кроме того, нередко организационный этап, знакомящий учащихся с целью занятия, плавно перерастает в ознакомительный, не оставляя между ними места для «фонетической зарядки».

В любом случае этап ознакомления обязательно включает ряд заданий - как при индуктивном ознакомлении (от примеров к правилу), так и при дедуктивном (от правила к примерам). Здесь уместно прибегнуть к терминологии программированного обучения: информация, которая дается учащимся, делится на дозы, а учебные действия учащихся - на шаги. Каждая доза информации сопровождается шагом, т.е. учебным действием. Таким образом, учащиеся не просто «принимают к сведению» сообщаемые правила, а все время действуют. Величина дозы информации и соответствующее дробление «шагов» зависят от возраста и уровня обучаемых. Например, при ознакомлении студентов или даже пятиклассников с формой множественного числа существительных не требуется отдельного учебного действия для уяснения разницы между звонкими и глухими согласными как лингвистическими понятиями, а первоклассникам такой «шаг» скорее всего понадобится.

Приведем пример дедуктивного подхода к организации осмысления языкового материала.

В русском языке прошедшее время показывает:

1) Когда совершилось действие: «Я отослал телеграмму час назад». «Она уехала в среду».

2) Как, где, при каких обстоятельствах это произошло: «Мы встретились в Москве на научной конференции».

3) Многократное или постоянное действие в прошлом: «Летом я вставал в семь и бежал на речку». «Он жил на окраине города».

4) Повествование, цепочку событий в прошлом: «Он проснулся, позавтракал и отправился на работу».

5) Имеющийся в данный момент результат, не зависящий от времени совершения действия: «Он уехал, не жди его». «Мне нечем писать: я потерял ручку». «Я написал план: вот он».

6) События, составляющие часть жизненного опыта: «Я был в США» (= эта страна мне знакома). «Я встречал таких людей» (= я знаю, что они собой представляют). (Подобные сведения лучше предъявлять учащимся в графической форме.)

Задание: Теперь прослушайте еще ряд высказываний и скажите, в каком из этих значений употреблен глагол в прошедшем времени. Так формируется понятие о смысловой неоднородности языковых явлений и о многообразии коммуникативных ситуаций, в которых они встречаются. (Список значений русского прошедшего времени может быть продолжен: здесь приведены лишь те, которые помогут различить функции Past Simple и Present Perfect.)

Затем преподаватель сообщает, что в английском языке значения 1-4 передаются простым прошедшим временем, а значения 5-6 - настоящим совершенным временем. В школе же или при изучении английского языка как второго иностранного в вузе используется принцип «предвосхищающего обобщения» [40]: преподаватель даже не называет видо-временной формы, которая будет изучаться позже, а просто говорит, что для передачи таких-то значений понадобится другое время. В сознании обучаемых создается «пустая ячейка»: лингвистическое понятие уже сформировано, осталось облечь его в пока незнакомую языковую форму.

Задание: Прослушайте примеры на родном языке и скажите, какое время вы употребили бы при переводе на английский язык: Past Simple или Present Perfect. (Или: Употребите ли вы при переводе Present Perfect или нет?) В процессе первичного ознакомления такой «условный перевод» (термин З.М. Цветковой) обязательно комментируется учащимися: в каком из значений употреблен глагол. На последующих занятиях условный перевод может проходить без комментариев и в более быстром темпе, по параметрам тренировки (например, с предъявлением контрастных карточек).

Этот же материал может быть подан индуктивно или же индукция и дедукция могут сочетаться. Например:

Сегодня вы научитесь объяснять, что запланированное действие выполнено и вы можете заняться чем-либо другим. Вы также научитесь делиться своим жизненным опытом с товарищами - рассказывать о том, что вам приходилось в жизни делать, где довелось побывать. Какое время нам понадобилось бы для этого на русском языке? Правильно, прошедшее. Но в русском языке прошедшее время выполняет различные роли. Сравните два предложения:

1) В последний раз я видел его в пятницу в библиотеке.

2) Я выключу телевизор: этот фильм мы видели.

На какой вопрос отвечает первое предложение? («Когда?» и «Где?»)

А во втором предложении говорящий сообщает, когда и где он видел этот фильм? Важно ли ему это? Важно лишь то, что он помнит, о чем он, и ему неинтересно снова его смотреть.

Прслушайте еще несколько предложений и скажите, похожи ли они на первое или на второе, т.е., что важнее для говорящего: когда, где, как происходило действие или его результат.

Итак, если важен результат в настоящий момент, употребляется так называемое «преднастоящее» время. Прслушайте еще ряд предложений и скажите, употребите ли вы его при переводе на английский язык.

При индуктивном пути объяснения дозы информации, как правило, мельче, а «шагов» больше. Однако в обоих случаях учащиеся активно действуют, выясняя значение изучаемого явления. Затем следует ознакомление с формой, где соблюдается то же требование максимальной активности учащихся.

Например, чтобы не допустить появления ошибки (пропуска глагола-связки по аналогии с русскими предложениями типа «Я буду инженером»), можно использовать языковую наглядность, т.е. объяснить, что англичанин, плохо говорящий по-русски, сказал бы: «Я буду быть инженером». Затем учащимся предлагается перефразировать несколько высказываний так, как это мог бы сделать англичанин: «Я приду в пять» - «Я буду прийти в пять» и т.д.

Аналогичный прием полезен и при объяснении формы настоящего совершенного времени. Здесь языковая наглядность помогает связать форму с содержанием. Но для этого студенты должны уже знать, что третья форма глагола соответствует русскому страдательному причастию. В этом случае предложения в Present Perfect могут буквально переводиться как «иметь что-то сделанным» (I have read this book = «Я имею прочитанной эту книгу»). Буквальный перевод помогает четко уяснить, почему употребление Present Perfect невозможно в контекстах, указывающих на время действия -потому что «имею что-либо сделанным» сейчас! [40].

Ознакомление протекает эффективнее, если преподаватель организует его чуть по-иному, чем объяснения, предлагаемые в учебнике. Тогда два способа ознакомления будут помогать друг другу.

Одним из путей обеспечения активности обучаемых при ознакомлении с новым материалом является применение программированных пособий, направленных на формирование лингвистических понятий и на овладение способами действий с материалом. Такие пособия обеспечивают, как правило, и предвосхищающее, и последующее обобщение. Они активизируют самостоятельную работу студентов, градуируют трудности и создают предпосылки для автоматизации учебных действий [29,34, 15].

Ознакомление с лексическим материалом организуется на основе тех же принципов: градация трудностей и максимальная активность обучаемых. В вузе нет смысла тратить на занятия время на работу, которая может быть сделана учащимися самостоятельно, т.е. вводить отдельные лексические единицы. Для этого существуют одноязычные и двуязычные словари, а также комментарии в учебнике. Однако далеко не всякий учебник и словарь дает особенности употребления слов и предотвращает ошибки в их употреблении. Задача преподавателя - компенсировать то, чего не дает учебник. Здесь важна с и с т е м а т и з а ц и я л е к с и к и - прежде всего, по значению. Студенты учатся делить слова на группы по степени их совпадения/несовпадения с родным языком по значению. Для говорящего на иностранном языке труднее всего случай, когда слово в русском языке шире по значению, чем в иностранном языке, и надо выбирать одно из двух или нескольких слов в процессе говорения (*отказаться* = *refuse, give up; через* = *across, over, through* и т.д.).

В этом случае, как и при объяснении Present Perfect, можно либо использовать предвосхищающее обобщение (готовить «пустую ячейку», заполняя ее значением без формы, ибо слово будет введено позже), либо параллельно давать несколько лексических единиц. Так же как и при объяснении видовременных форм, сначала выявляется многозначность русского слова с помощью контекстов. Здесь можно прибегать к «переводу с родного языка на родной», то есть к парафразу. Например:

Замените выделенные слова, сохраняя смысл:

а) Он *отказался* помочь мне (= не согласился).

б) Он *отказался* от этой привычки (= бросил, прекратил).

Первое предложение вы сами можете перевести. А «отказаться» в значении «бросить, прекратить» переводится как «give up».

Прслушайте предложения и дайте частичный перевод "to refuse" или "to give up" в

соответствующей форме.

Кроме того, в языковом педагогическом вузе, где важно формировать профессиональные умения с первых же дней обучения, полезно давать студентам задания классифицировать лексические единицы по характеру трудности, которую они могут представлять для школьников:

а) единицы, практически не представляющие трудности ни по значению, ни по форме и употреблению;

б) единицы, представляющие трудность для понимания вследствие своей многозначности;

в) единицы, представляющие трудность в плане выбора, когда одному слову родного языка соответствуют несколько слов в иностранном, более узких по значению;

г) единицы, представляющие трудность в плане внутренней формы: неправильные глаголы, супплетивные формы, несовпадение единственного и множественного числа в русском и иностранном языках и т.п.;

д) единицы, представляющие трудность в плане особенностей грамматического окружения, не совпадающих с закономерностями родного языка или с привычными закономерностями иностранного языка: *to follow smb., in the rain, the police are ...* и т.д.

Слово может одновременно причисляться к нескольким группам. Например, *suggest* относится к группе «в», поскольку его путают со словом *offer*, так как оба слова уже по значению, чем русское «предлагать», но оно относится и к группе «б», так как означает и «предлагать», и «внушать, наводить на мысль о...» ("Her red eyelids suggested recent tears"); оно также относится и к группе «д» из-за особенностей грамматического окружения, так как носители русского языка тяготеют к использованию инфинитива вместо герундия. Поэтому такие лексические единицы желательно обобщать двояко:

-от формы к содержанию: FOR = 1) для; 2) в течение; 3) ибо; 4) за (*for ten dollars*)... и т.д.;

-от содержания к форме: В ТЕЧЕНИЕ, НА ПРОТЯЖЕНИИ = 1) *for*; 2) *during*. FOR употребляется в высказываниях, отвечающих на вопрос "How long?" ("I stayed there *for* a month.") DURING употребляется в высказываниях, объясняющих, что происходило в течение указанного периода ("*During* that time I went skiing every day.")

При формировании умений преподавателю следует учитывать, что он может иметь дело с одним из трех случаев: либо студенты (и тем более школьники) не владеют данным умением на родном языке, либо владеют им неэффективно и умение нуждается в доосмыслении, либо они владеют данным умением на родном языке.

Вероятно, большинство речевых умений (особенно для уровня языкового вуза) попадут во вторую группу. Такое положение дел связано с тем, что до последнего времени в школе не было целенаправленной системы обучения устной и письменной риторике на родном языке. Казалось бы, каждый выпускник средней школы владеет на родном языке умением в ходе диалога доказать свою точку зрения или сжато передать содержание прочитанного или прослушанного текста. Однако зачастую студенты не могут ни четко сформулировать свою точку зрения, ни противопоставить аргумент и контраргумент, ни обобщить сказанное каждым из собеседников. Все это - неотъемлемые компоненты сложного умения дискутировать, и над каждым из них надо специально работать, предварительно осмыслив требования к ним.

Если умение не сформировано на родном языке, учащиеся следует ознакомить с коммуникативной значимостью умения в целом и каждого его компонента. Например:

«Сегодня вы будете учиться характеризовать людей. Для этого надо прежде всего отличать объективные характеристики от субъективных. Объективные характеристики очевидны, их нельзя оспорить, и они не требуют доказательства. Субъективные характеристики требуют либо уточнения (в какой степени это качество присуще человеку?), либо доказательства. *К какой группе вы отнесете следующие характеристики человека: а) с высшим образованием; б) уверенный в себе; в) пожилой; г) талантливый?*»

«Кроме того, надо учитывать, в какой ситуации вы имеете право только на объективные характеристики, а где допустимо охарактеризовать человека субъективно. *Какие характеристики вы приведете, если: а) обсуждаете кандидатуру на пост директора предприятия на общем собрании? б) жалуетесь хорошему знакомому на неприятного соседа по дому? и т. д.*»

«Чтобы высказывание звучало убедительно, оно должно быть логичным, т.е. характеристики следует группировать по смыслу. *Какая из следующих характеристик явно выпадает из общего ряда: «с*

чувством юмора, веселый, незлопамятный, прилежный, общительный»? Правильно, предпоследняя, ибо она характеризует не способность общаться, а отношение к работе».

Иногда на этапе ознакомления связываются воедино проблемы осмысления языкового материала (при работе над навыками) и его коммуникативных функций, требований к эффективности высказывания (при работе над умениями). Так, например, структура и разновидности так называемой «абсолютной конструкции» в английском языке тесно связаны с обучением письменному выражению мыслей. В частности, у студентов нередко возникает вопрос: в каких случаях следует употреблять «абсолютную конструкцию» с причастием *being* ("The sun being mild, ..."), а когда лучше опустить причастие ("He stood up, his face red with anger."). Вероятно, следует объяснить студентам, что причастные конструкции уместнее в письменных высказываниях о б ъ я с н и т е л ь н о г о характера ("The weather being warm, ... = Поскольку было тепло, ..."), а функция адъективных или номинативных «абсолютных конструкций» - участвовать в создании х у д о ж е с т в е н н о г о о б р а з а в о п и с а н и и или повествовании. Поэтому занятие по практической грамматике может одновременно быть и занятием по обучению письменному выражению мыслей, если коммуникативные трудности градуируются не менее тщательно, чем языковые. Так, в этап осмысления может войти репродуктивное задание, объединяющее языковую и смысловую трудности самого минимального уровня:

Сделайте одно предложение из каждой пары. Используйте причастие "being" там, где контекст предполагает объяснение причины, и опускайте форму глагола "to be" там, где требуется создание образа.

- a) She started speaking. Her face was pale. Her voice was trembling.
- b) He was very honest. He could only tell them the truth.

Итак, выше были описаны способы активизации учащихся при индуктивном и дедуктивном подходе к ознакомлению либо с материалом (при формировании навыков), либо со способами решения коммуникативных задач (при формировании умений). При этом основной характеристикой заданий этапа ознакомления является з а м е д л е н н ы й т е м п их выполнения по сравнению с заданиями этапа тренировки. Замедленный темп помогает учащимся доосмыслить материал, а преподавателю - установить обратную связь и предупреждать возникновение ошибок. Для заданий этапа ознакомления характерно и то, что в них демонстрируется к о м м у н и к а т и в н а я ц е н н о с т ь изучаемых явлений. Этому немало способствует превосходящее и завершающее обобщение, которое выявляет смысловые различия интерферирующих явлений. И наконец, сам ход ознакомления предполагает плавный переход к этапу тренировки, где происходит своеобразная «разборка целостной модели, собранной» в результате ознакомления, и «шлифовка отдельных деталей» для вторичной «сборки» уже на этапе речевой практики.

ГЛАВА 8. ВЫРАЖАТЬ СВОИ МЫСЛИ МОЖНО И В ХОДЕ ТРЕНИРОВКИ

Основная задача этапа тренировки - автоматизация процессов понимания и использования языкового материала. В результате тренировки учащийся способен распределять внимание между тем, ч т о он говорит (пишет), и тем, к а к он оформляет свои мысли. Это позволяет ему перейти к речевой практике, где он сможет сосредоточить основное внимание на содержании, а не на форме высказываний. Тренировка же в чтении и аудировании позволяет понимать значение каждого предложения в естественном темпе без мысленного перевода на русский язык.

Но тренировка нужна не только при формировании *навыков*. Она необходима и для становления речевых *умений*, если они отсутствуют или неэффективно функционируют на родном языке. Правда, здесь неуместно говорить об автоматизации: ведь нельзя же механически, автоматизированно классифицировать объекты, приводить контраргументы и т.д. Скорее, тренировка при формировании умений нужна для того, чтобы расчленив сложное умение на компоненты, дать учащемуся надежные инструкции для правильного выполнения действия и добиться оптимальной скорости принятия смысловых решений.

Пожалуй, не будет преувеличением сказать, что этап тренировки - самый важный этап: успешность овладения языком зависит прежде всего от правильной градации заданий по сложности, от умения преподавателя превратить тренировку в цепочку увлекательных смысловых и речевых задач, соблюдая при этом принцип доступности и предотвращая появление ошибок.

В главе 4, характеризуя процесс становления навыков, мы прибегли к рабочему термину «звено» и отнесли к этапу тренировки звенья 3, 4, 5. Для удобства описания мы будем и далее группировать типы

заданий по звеньям.

Этап тренировки начинается с описанной выше «фонетической зарядки». На старших курсах языкового вуза «фонетическая зарядка» тоже необходима, но она присутствует как дополнительная, а не как основная функция начального задания. И все же начальные задания на практическом занятии даже на IV-V курсах, как правило, носят тренировочный характер. Они могут быть направлены на развитие памяти, но желательно добавить и смысловую задачу. Например:

"During Thackeray's lifetime many foolish persons called him cynical. Since his death, others not much wiser have called him a sentimentalist. Both judgments were complementary exaggerations of the fact that he gives us that mixture of the pathetic and the humorous that is latent in all humour. An intense appreciation of the ludicrous aspect of actual human life exists in Thackeray not so much alternately as side by side with an equally intense appreciation of the pity of it."

The last sentence sums up Thackeray's attitude to life in general. Reproduce the information paraphrasing the last sentence lest its message should be misunderstood.

Зачастую в школе и на младших курсах языкового вуза тренировка начинается с одного или нескольких некоммунитивных упражнений, что вполне закономерно. Такие задания позволяют учащемуся сосредоточить внимание на форме высказывания. Они соответствуют третьему звену. К ним предъявляется требование естественной скорости и слитности.

Примеры некоммунитивных тренировочных заданий: «*Прочитайте (прослушайте) предложения и скажите, какой залог в них употреблен*». «*Воспроизведите по памяти каждое отдельное предложение, употребляя глагол в скобках в нужной видо-временной форме*» и т. п.

Нет нужды перечислять другие некоммунитивные тренировочные приемы - не потому, что мы отрицаем их полезность, а потому, что их типология достаточно хорошо известна каждому преподавателю иностранного языка. И все же, признавая роль формальных упражнений, мы полагаем, что их количество может быть минимальным: ведь вместо языковой инструкции в большинстве случаев можно предложить условно-коммуникативную. И пусть речевая задача здесь навязана и учащиеся не выражают своих мыслей, общение моделируется по принципу «так в жизни бывает». Главное, чтобы по языковой сложности задание оставалось прежним, иначе неизбежны ошибки.

Допустим, что занятие посвящено навыкам употребления степеней сравнения прилагательных, а в учебнике предлагаются задания в частичном переводе типа «раскройте скобки», например: *I'd like to buy a (warmer) coat.*

Учащийся выполняет две операции: а) припоминает лексическую единицу *warm*; б) решает, какую форму выбрать: синтетическую или аналитическую. Значит, задача преподавателя - найти такую условно-коммуникативную ситуацию и так сформулировать инструкцию, чтобы перед учеником стояли те же две языковые задачи и чтобы ему не приходилось самому придумывать, что сказать. Например:

Прослушайте реплики и согласитесь, что вам нужна вещь, которой более присуще как раз противоположное качество. Начинайте ответ с: "Oh yes, I need... (I'd like..., I want...)". Например:

"These jeans are too expensive for you."

"Oh yes, I need cheaper jeans."

"This book must be too dull for you."

"Oh yes, I want a more interesting book.", etc.

При такой формулировке задания оно принадлежит уже не к третьему, а к четвертому звену: трудности так же расчленены, как и в третьем, но добавляется ситуация общения. А поскольку языковые трудности в них аналогичны, задание в том виде, как оно дано в учебнике, уже не нужно.

Готовясь к занятию и опираясь на материал конкретного учебника, преподаватель иностранного языка может столкнуться с двумя различными проблемами: либо учебник «традиционно» построен на формальных упражнениях, и тогда методическая проблема в том, чтобы перестроить их на коммуникативной основе, либо учебник коммуникативен, но в нем не учитывается специфика родного языка и недостаточно градуированы языковые трудности. Поэтому в итоге перед преподавателем стоит все та же задача - на каждом уроке создавать градуированную цепочку коммуникативно-ориентированных заданий, пользуясь учебником как «сырьем».

Не следует также забывать, что задание может обладать некоторыми признаками коммуникативности даже будучи преимущественно формальным. Так, воспроизведение коротких диалогов по памяти будет эффективнее, если требовать обращенности речи и различного психологического рисунка роли в одном и том же диалоге. Например, микродиалог типа "Don't." "Sorry?" "Don't!" "Why not?", построенный на

контрасте звучания буквы «о» в открытом и закрытом слоге, может воспроизводиться с учетом следующих взаимоотношений собеседников: а) первый мягко настаивает, второй недоумевает; б) первый угрожает, второй звучит вызывающе.

Иногда задание по способу выполнения не моделирует речевого акта, но по интеллектуальным операциям, по направленности на смысл соответствует параметрам коммуникативного задания. Например: *Из следующего набора характеристик объекта выберите те, которые отличали бы его от другого заданного объекта.* Поэтому типология заданий по интеллектуальным операциям не менее важна, чем учет их коммуникативной ценности.

В теории и практике преподавания иностранных языков достаточно разработана типология условно-коммуникативных упражнений, построенных как реплика по заданной модели в ответ на побудительную реплику. При этом интеллектуальные операции выстраиваются по мере усложнения: имитация - подстановка - трансформация - структурирование (см.: [19; 24]). Способы построения условно-речевой ситуации, предложенные в этих и аналогичных учебных пособиях, можно переносить и на изучение других языковых явлений. Упомянутые интеллектуальные операции могут также сопровождаться сжатием или расширением ответной реплики, сочетанием подстановки и трансформации, трансформации и структурирования и т.д. Немаловажно, что каждая операция с собственно языковым материалом может сочетаться с принятием смыслового решения.

И м и т а ц и я в чистом виде, используемая в ответных репликах по модели, представляет собой довольно примитивную задачу. Например:

1. *Прослушайте и скажите, что вы тоже это делаете (сделали, умеете, любите, собираетесь сделать и т.п.):*

"I work at my English every day."

"I work at my English every day, too."

Поэтому чаще имитация сочетается с другими операциями:

2. *Прослушайте вопросы, дайте на них краткие ответы и задайте преподавателю аналогичный вопрос: «А вы?». Помните о логическом ударении!*

"How long does it take you to get to the University?" "About ... minutes. And how long does it take you to get to the University?" (*Операция расширения*).

3. *Прослушайте высказывание и ответьте, как вы относитесь к услышанному. Воспроизведите высказывание, начиная его с: "It's a pity...", "I'm glad...", "It's strange...", "It's natural...":*

"We have to do the job together."

"I'm glad we have to do the job together."

4. *Прослушайте (прочитайте) и воспроизведите следующие высказывания, предваряя их фразой, выражающей согласие, несогласие или неуверенность: "I agree that...", "I don't think that...", "I am not sure that..." (см., напр.: [5]).*

5. *Прочитайте и воспроизведите высказывания, указывая, насколько распространено данное мнение ("Many people think...", "It's customary to believe...", "Nobody thinks...", "Few people share the opinion..."):*

"Keeping to a vegetarian diet prolongs one's life."

"It's customary to believe that keeping to a vegetarian diet prolongs one's life." (В заданиях 3-5 имитация сочетается с п р и н я т и е м с м ы с л о в о г о р е ш е н и я в условиях выбора).

Аналогично имитативным заданиям, подстановка, трансформация и другие операции могут даваться в чистом виде или в сочетании с принятием смыслового решения:

1. *Прослушайте реплики и поправьте говорящего: скажите, что упомянутое действие должно быть совершено на день (час) раньше:*

"The telegram must be sent on Friday."

"Oh no, the telegram must be sent on Thursday." (*Простая подстановка*).

2. *Прослушайте и дайте количественную оценку факту (используйте "much", "many", "few", "little"):*

"We have half a pound of sugar."

"We have *little* sugar."

"Pete has four friends."

"Pete has *many* friends!" (*Подстановка с принятием смыслового решения*).

3. *Прослушайте и подтвердите, что скорее всего так оно и было:*

"Do you think he took the 7 o'clock train?"

"Yes, he must have taken the 7 o'clock train." (*Простая трансформация*).

4. *Прослушайте и попросите говорящего уточнить свою мысль:*

"Why did you go shopping? We have enough food at home."

"Do you mean I *needn't* have gone shopping?"

Или:

"Why did you take my dictionary? I use it every day."

"Do you mean I *shouldn't* have taken your dictionary?" (*Трансформация с выбором модели на основе принятия смыслового решения*).

5. *Согласитесь или возразите и предложите свой вариант:*

"Students should be given tests once a week."

"Oh no, students should be given tests twice a year." (*Смысловой выбор между имитацией и подстановкой по собственному усмотрению*).

6. *Прослушайте и согласитесь, что обоим объектам упомянутое качество присуще в одинаковой степени, или же скажите, какому из них оно присуще больше:*

"Logical thinking is important in language learning. Memory is important, too."

"Oh yes, logical thinking is just as important in language "learning as memory."

Или:

"Yes, but memory is more (less) important in language learning than logical thinking." (*Трансформация с объединением и принятием смыслового решения*.)

Перед заданиями такого типа желательно дать упражнение на запоминание расширяющихся предложений, где будут представлены структуры, которыми предстоит овладеть. Например:

Skiing is easier than skating. Skiing is easier but more dangerous than skating. Skiing is easier and just as pleasant as skating, but it is more dangerous than skating.

Если подстановочные или трансформационные упражнения выполняются не как многократная реакция на побудительные реплики преподавателя, а в форме диалога между двумя учащимися, то визуально предьявляется образец, где подлежащие замене элементы выделены и даны варианты их замен (см., напр.: [17; 50, 51]).

При составлении подобных микродиалогов важно заставить собеседников внимательно слушать друг друга, чтобы выбор лексического наполнения ответной реплики зависел от содержания предыдущей. В этом случае тренировочное упражнение в большей степени обеспечит подготовку к речевой практике, так как задействуется механизм смыслового упреждения. Сравните два микродиалога из учебника Б. А. Лапидуса и М.М.Неусихиной [17, С. 158]:

a) - Why doesn't A. get a pension? (*work, go to school, etc.*)

- He (She) is too young to get a pension, (*busy, lazy, old, etc*)

b) - How old is A.?

- He (She) is ... years old.

- What does he (she) do?

- He (She) is a teacher (*an agronomist, an engineer, etc*)

- Where does he (she) live?

-At 27 Tolstoi Street, Flat 6 (*any numeral, any name*)

В первом из этих диалогов коммуникант должен мгновенно принять решение о том, какое качество (молодость, старость, лень, занятость и пр.) мешает человеку выполнить упомянутое действие. Механизм антиципации должен работать здесь с такой же активностью, как и в реальном диалогическом общении. Во втором же случае все ответные реплики могут быть подготовлены заранее, и студенту остается лишь определить, говорит ли его партнер о мужчине или о женщине. Поэтому

второй диалог в меньшей степени готовит к реальной коммуникации.

Имитация, подстановка и трансформация реализуются и во многих других типах упражнений, кроме ответной реплики по модели. Например:

1. Look through the following questions and find those that contain universal problems. Reproduce them in the order of their importance:

Is your memory good?

Are you making progress?

Are people born with a gift for languages?

Is it possible to study a foreign language alone? etc. (Имитация + классификация + перестановка.)

2. Pronounce the words and then use some of them to complete each sentence. Remember to use an article where it is necessary:

Biscuit, steak, pastry, lemon, jam, ham, chocolate, chop, orange, porridge, etc.

... is/are no good to a hungry man.

... is just the right thing for lunch.

... is a delicious thing to make a sandwich with.

What's the good of tea without...? (Имитация + выбор.)

3. Speak to your partner. Add some of these phrases to the dialogue:

"Let's meet." "Again?" "Again." "When?" "When? At twelve." "At twelve? Settled."	Ты мне нужен. Я занят. Помоги мне, пожалуйста. Подожди до... Я могу опоздать. Возьми такси. Это плохо. Я могу взять такси. Как жаль. Будь вовремя.
---	---

(Имитация + отбор + комбинирование.)

4. Insert the question words (when, where, what, whom, how, how long) and use the right form of the verb:

... did you see? ... did you meet? ... did you go? ... did you come back? ... did you get back?	I... Bill Jones. We ... at the theatre. We ... to a cafe. I ... at eleven. I... in a taxi.
---	--

(Выбор + трансформация; в итоге получается связный условно-коммуникативный диалог.)

5. Ask your friend why he didn't do the same:

a) I spoke to the boss. Why didn't you ...?

b) I read the fax at once. Why didn't you ...?

c) I wrote an answer in English. Why didn't you...?

d) I sent it by E-mail. Why didn't you ...?

(Трансформация по модели, в результате чего получается связный условно-коммуникативный монолог).

6. Finish the phrases logically:

a) I didn't send them a fax, but I ... (sent them a telegram, phoned them, etc.).

b) I didn't see her at the office, but I..., etc.

(Трансформация по модели или подстановка с самостоятельным лексическим расширением).

7. Compare your city and Moscow (or any two cities you know well). Use some of these phrases:

... is as big as ...; ... is as clean (dirty) as ...; ... is as busy as...; ... is as good (bad) as ...; ... is as noisy (quiet) as ...;	... is bigger than ...; ... is cleaner (dirtier) than ...; ... is busier than ...; ... is better (worse) than ...; ... is noisier (quieter) than ...;
--	---

(Подстановка на основе принятия смыслового решения и построение связного высказывания.)

Задания в подстановке и трансформации во многом выигрывают в мотивации, если проводить занятия как викторины и подбирать материал, требующий демонстрации своего кругозора. Так, следующие примеры приводятся в зарубежном пособии "Quizzes":

a) *Answer the following questions:*

Which is the most spoken language? (*English, Spanish, Chinese*)

Which is the largest ocean? (*Pacific, Atlantic, Indian*)

Which is the longest river? (*Nile, Mississippi, Amazon*)

(Подстановка + догадка или знание фактов).

b) *Make up sentences using the model:*

The Mississippi is longer than the Amazon.

Mars - Venus (*near the Sun*)

Parthenon - Colosseum (*old*)

A tortoise - a snail (*slow*)

Следующая по сложности после трансформации операция с большей степенью самостоятельности высказывания - это *комбинирование*, т.е. составление связных высказываний из отдельных предложений или из более коротких связных высказываний согласно заданному намерению. Если готовые высказывания комбинируются без изменений, то такое задание идет вслед за имитативным. Однако большую коммуникативную ценность имеют задания в комбинировании микродиалогов или микромонологов, предварительно отработанных с различными подстановками. В этом случае заданные коммуникативные намерения оставляют значительную свободу для творчества и для выражения своего отношения к объекту высказывания. Таким заданием в начальный период обучения можно завершать даже вузовское занятие, где оно условно выполняет роль речевой практики.

Лишь после самой тщательной подготовки учащийся будет способен самостоятельно конструировать собственные высказывания, соблюдая интонационный рисунок и естественный темп речи. Преждевременный выход в самостоятельное структурирование приведет либо к ошибкам в форме или в ситуативной обусловленности употребления языковых явлений, либо к длинным паузам и запинкам, искажающим ритмико-мелодическое оформление высказывания.

Примеры условно-коммуникативных заданий в *структурировании*.

1. *Прослушайте, о чем сожалеет говорящий. Скажите, что произошло бы в прошлом или происходило бы сейчас, если бы этого не случилось:*

"It's a pity he came so late."

"Oh yes. If he hadn't come so late, we would be watching the play at the theatre now." ("... wouldn't have got soaked through", etc.).

(Отрабатывается употребление форм сослагательного наклонения и быстрота реакции.)

2. *Дайте связное комментирующее высказывание, начав с заданного предложения и продолжив одним из вариантов и далее по своему усмотрению:*

He is sitting in his room all alone...

a) ... Staying alone is useful from time to time. ...

b)... It isn't good for anyone to stay alone on Sunday. ...

c)... He seems to be angry. ...

(Можно добавлять от одного-двух предложений до целого монолога, поэтому тренировка здесь граничит с речевой практикой. Здесь отрабатывается логика построения высказывания и могут совершенствоваться многие навыки, например употребление Present Continuous, структуры *Let smb. do smth.* и т.п.)

3. *Составьте и воспроизведите два ряда вопросов, которые вы задали бы, имея намерения: а) расспросить, все ли собеседник делает для укрепления своего здоровья; б) разузнать, достаточно ли*

времени собеседник уделяет интеллектуальной деятельности. (Отрабатывается структура вопросов, умение самостоятельно отбирать важные характеристики объекта высказывания и располагать их в логичной очередности.)

4. Дайте совет, как следует вести себя в каждой из следующих ситуаций:

- if somebody is rude to you;
- if your child demands pocket money;
- if people ask you personal questions;
- if people don't understand what you are telling them;
- if you lose in a competition;
- if your friend tells you a lie.

(Здесь реализуется интеллектуальная операция принятия решения в неоднозначной этической ситуации и параллельно отрабатывается быстрота структурирования на грамматическом и лексическом уровнях.)

Особенность подобных заданий заключается в том, что такая неоднозначность проблемы позволяет, во-первых, строить высказывания самой различной длины - от одного предложения до целого монолога, а во-вторых, в значительной мере отвлекает внимание учащихся на содержание высказывания. Поэтому такой тип задания может использоваться на занятии дважды: как одно из начальных тренировочных заданий, рассчитанных на минимальное высказывание, и как завершающее задание, где те же проблемы требуют обоснованной аргументации и учета вариантов коммуникативной ситуации. ("If somebody is rude to you, you should take the speaker's mood into consideration. If the speaker is on the point of tears..." etc.)

Особым типом тренировочных упражнений являются подстановочные таблицы. Появившиеся еще десятилетия назад в работах Г. Палмера, П. Хэгболдта и других зарубежных методистов, они успешно используются в современных учебных пособиях как у нас в стране, так и за рубежом. При этом подстановочная таблица рассматривается как возможность обеспечить безошибочное структурирование предложений, когда одна и та же структура повторяется с разнообразным лексическим наполнением.

Остановимся подробнее на этом типе задания, так как, на наш взгляд, возможности подстановочной таблицы далеко не всегда используются полностью. Нередко эти таблицы бывают лишены коммуникативного содержания, оторваны от ситуации общения и поэтому для учащегося выглядят почти лишенными смысла. Сравните две таблицы [17, С. 140, 168]:

a)

Why not	go to the stadium?				had	
	take a walk?	The weather	is		cold	
	decide it now?	It		not	tired	after all.
	wait for her?	You		so	busy	
	open the window?	The day	are		expensive	
take the ticket?				difficult		

b)

Our teacher	had	an interesting play	last year.
The woman	made	beautiful music	three days ago.
Your cousin	ate	a nice cake	last April.
His sister	heard	this film	the day before
These people	read	many mistakes	two hours ago.
The boys	saw	a good time	

В обоих случаях реальной коммуникации нет. И все же высказывания, составленные по первой

таблице, в какой-то мере воспроизводят акт общения: каждое из них звучит как относительно законченная реплика и требует принятия смыслового решения, чтобы логично связать два предложения в единую реплику.

По второй же таблице студент составляет не «высказывания», а именно «предложения», так как здесь не требуется никакого соотнесения хотя бы с воображаемой ситуацией, а нужно лишь элементарное знание сочетаемости лексических единиц («делать» можно торт или ошибки, «читать» - пьесу и т.д.). Поэтому первая таблица эффективнее: она условно-коммуникативна, в то время как вторая некоммуникативна.

Подстановочную таблицу можно считать «естественно-коммуникативной», если она позволяет учащемуся составить высказывания, в которых он что-либо сообщает о себе или выражает собственное мнение. Практика показывает, что в такие таблицы «укладывается» большинство языковых явлений. Например, структура *see/hear smb. do smth.* может быть предложена для отработки в чисто формальной таблице [17]:

I	saw		boy old woman examiner	take off their coats. give her a good mark. climb a tree.
We	heard	the	electrician	come into the room.
They	made		waiter	go upstairs.
He	helped		guests lecturer baby	clear the table. fall. fix the light, etc.

Но можно предложить и иную таблицу, которая стимулировала бы выражение собственных мыслей, например:

I'm glad It's a pity It's strange It's natural	we I	never often seldom sometimes	hear see	teachers shout at their pupils. young men offer their seats to ladies. girls smoke cigarettes. children run about idly in the streets. young people sing folk songs. students speak English outside the classroom., etc.
---	-------------	---------------------------------------	-----------------	---

При работе со второй таблицей учащийся принимает двойное смысловое решение: о частотности упоминаемых фактов и об их желательности или естественности. По языковой трудности обе таблицы идентичны, но первая соотносится с заданием третьего звена (см. гл. 4), а вторая - с заданием четвертого звена, так как предлагает речевую задачу и тем самым облегчает переход к речевой практике.

(Однако и работу над некоммуникативными таблицами также можно сделать менее формальной, если предложить задачи типа *Составьте предложения, которые заставили бы товарищей усомниться в вероятности события: "I saw the old woman climb a tree."* Или: *Составьте предложения, которые были бы уместны, если вы оказались бы свидетелем несчастного случая, преступления и т.п.*)

Применение «коммуникативных» подстановочных таблиц повышает внутреннюю мотивацию обучения. Помимо возможности выразить свою точку зрения без риска сделать ошибку, повышение мотивации объясняется еще и тем, что многие таблицы позволяют строить связное высказывание, как правило, в форме объяснения или полемики. Так, например, нижеследующая таблица предлагалась первокурсникам в середине первого семестра:

It is(n't)	interesting important necessary difficult	(not)	to study foreign languages. to make mistakes. to listen in. to think logically.
------------	--	-------	--

	easy (un)pleasant (im)possible		to work till late at night. to feel your progress (every day). to learn new things (every day). to feel helpless.
--	--------------------------------------	--	--

С помощью подобной таблицы составлялись связные высказывания примерно следующего содержания:

It is necessary but difficult to study foreign languages. It is important to exercise your memory and to think logically. It is difficult not to make mistakes. It isn't easy to work till late at night. But it is interesting to learn new things and it is pleasant to feel your progress every day.

Подстановочная таблица - одно из эффективных средств расширения лексического запаса студентов за счет материала домашнего чтения на занятиях по устной практике. Например, в начале II курса при изучении произведений С.Мюэма на занятиях по устной практике обсуждаются проблемы человеческих взаимоотношений (кстати, прекрасно «ложатся» и на такие грамматические явления, как придаточные определительные предложения или пассивный залог). Здесь помогут таблицы следующего типа:

a)

I envy	people who	make a point of being punctual.
I respect		expect to be rewarded for anything good they do.
I despise		seem to be on friendly terms with everybody.
I admire		are always at ease.
I sympathise with		are full of prudence and common sense.
I understand		can make a fresh start after a failure.
I can't understand		easily reconcile themselves to hardships.
I (dis)approve of		don't mind being made fun of.

b)

It's (un)natural	to be at the beck and call of others.
It's humiliating	to ask for your parents' consent before getting married.
It's exciting	to feel you can hardly make both ends meet.
It's a privilege	to feel that your life is blameless.
It's customary	to save part of your income for a rainy day.
It's hard	to be paid for every little service.
It's flattering	to be parted from your family for years.
It's necessary	to know your ideas are worth stealing. to feel you are one of the common run., etc.

Эффективное запоминание лексических единиц объясняется снятием трудностей структурирования при одновременной активизации операций выбора, перебора вариантов, набора, принятия смыслового решения, особенно, если естественно-коммуникативный характер таблицы обеспечивает личностную вовлеченность.

Безусловно, такие таблицы приносят ощутимую пользу лишь в том случае, если в последующих тренировочных или речевых заданиях результаты работы по таблице станут одним из условий решения творческой задачи. Так, например, после работы с этими двумя таблицами может последовать еще одно коммуникативное тренировочное задание, но уже не четвертого, а пятого звена, т.е. с большей свободой самовыражения:

Work in pairs: respond to the following statements reproduced by your partner choosing one of the phrases

on the right and adding a sentence or two to explain why you think so:

It's always humiliating to be laughed at. Unscrupulous people are often charming. People ought to make a point of saving money. One should always be obedient to one's parents. Too much learning makes people dull.	Naturally enough! Not in the least! So I should think! I wonder. Absolute nonsense! It all depends., etc.
--	---

E.g.: "People ought to make a point of saving money." "I wonder. It's hard to do without the good things of life while you are young enough to enjoy them. What's the use of having money when you are old?"

После подобной тренировки студентам предлагаются речевые задания типа:

It's wrong to judge people lop-sidedly. A human being is a complex creature and often a contradictory figure. It's possible to admire a person and to pity him at the same time or to respect one and disapprove of him, etc. Explain in detail what you think of people who:

- can never make both ends meet and are unable to save money;
- find it natural to be at the beck and call of others and are happy to do others any little service they can;
- are full of prudence and common sense and will never make fools of themselves;
- don't mind being laughed at as long as it amuses others and helps them to be on friendly terms with everybody.

Таким образом, роль подстановочной таблицы, как и любой другой «коммуникации с подстраховкой», выявляется только в рамках целого занятия. И все же мы позволим себе подробнее остановиться на этом типе упражнения, так как в существующих пособиях его возможности используются далеко не полностью.

В подстановочных таблицах можно успешно формировать несложные умения диалогического общения параллельно с навыками употребления вопросительных конструкций. Учащиеся расспрашивают друг друга по таблице, кратко отвечают на вопросы и запоминают, что ответил собеседник. Затем каждый из них в монологической форме суммирует полученные сведения и комментирует их, начиная свой ответ с *I'm glad that... It's a pity that.- It's strange that...*

Do you	come to the University get up watch TV go to the cinema go to parties read English books sit at your desk fall asleep study grammar	very often or very seldom? for a long time or for a short time? early or late? with pleasure or reluctantly? quickly or slowly? easily or with difficulty? alone or with a friend?
--------	---	--

Данная таблица обучает умению запрашивать фактическую информацию.

Таблица же, приводимая ниже, рассчитана на выяснение мнения собеседника по ряду взаимосвязанных проблем и предполагает выражение согласия/несогласия с услышанным.

Is it	possible easy necessary important useful pleasant	to listen to English songs? to remember every new word you come across? to do your homework in the evening? to guess the meanings of new words? to work in pairs? to write down everything you are going to say? to have tests every week? etc.
-------	--	---

(E.g.: "Is it important to have tests every week?" "I think it is." "And I am not sure." Or: "Is it necessary to

remember every new word you come across?" "I don't think so." "I quite agree with you.")

Подобные задания в значительной мере способствуют созданию атмосферы сотрудничества на занятии, так как позволяют студентам или слушателям курсов уже на начальном этапе излагать свое мнение о полезности и трудности отдельных заданий. Преподаватель же получает значимую информацию о предпочтениях учащихся.

Обучение умениям диалогического общения отнюдь не означает, что подстановочная таблица должна быть основана на вопросительной конструкции. Так, при обучении использованию придаточных определительных предложений один учащийся составляет утверждения по таблице, которые отражают его личное мнение, а второй подтверждает, уточняет или опровергает сказанное, одновременно тренируясь в употреблении *few, many, no*:

There are	teachers students people children girls boys	who	enjoy taking exams. never catch colds. enjoy giving their students bad marks. hate reading. swim in winter. feel happy alone. don't like dancing and music. give excellent lessons without planning can see in the dark. never feel sad. like school better than the cinema.
-----------	---	-----	--

E.g.: Oh yes, there are *many* people (teachers, etc.) of this kind.

Oh yes, but there are *very few* boys (girls, etc.) of this kind.

Oh no, there are *no* such students (children, etc.).

Подстановочная таблица может использоваться и более гибко, с большей вариативностью типов связных высказываний, диалогических или монологических. Рассмотрим варианты заданий по лексической подстановочной таблице следующего типа:

If you	are running a temperature have a cough get tired quickly have a sore throat have a running nose don't sleep well have heart trouble get short of breath are putting on weight have indigestion Suffer from headaches	you must (mustn't)	take long walks. keep to a diet. drink hot milk before bed-time. stay in bed. go to bed early. take a holiday. spend more time in the open. take an aspirin. take things to heart. go in for sports. do your morning exercises.
--------	--	-----------------------	---

Возможные инструкции:

1. Пожалуйтесь партнеру-«врачу» на свои недомогания. Пусть он даст вам несколько советов. Затем поменяйтесь ролями.

2. Прослушайте жалобу «пациента». Задайте несколько дополнительных вопросов о его самочувствии. Дайте один или несколько врачебных советов.

3. Пожалуйтесь на плохое самочувствие и на перегрузку. Объясните, что вы нуждаетесь в лечении и в изменении режима дня (монолог).

4. Сгруппируйте симптомы таким образом, чтобы предложить единый комплекс советов (монолог).

Коммуникативность подстановочной таблицы обеспечивается, с одной стороны, ее проблематикой, а с другой стороны, таким построением, при котором учащийся имеет каждый раз возможность сделать выбор из нескольких вариантов в соответствии с собственным мнением или логикой высказывания. Один вариант начала может допускать выбор двух-трех вариантов завершения высказывания, другой - почти всех и т.д. Одно и то же завершение высказывания может повторяться с разными зачинами. Таблицу нельзя считать удачной, если каждому началу высказывания соответствует лишь одно его завершение: отбрасывая «отработанные» варианты, мы тем самым сужаем дальнейший выбор. Но если на выбор завершения высказывания вообще не налагаются смысловые ограничения, это также снижает внутреннюю мотивацию.

При разработке содержания подстановочной таблицы желательно подбирать материал так, чтобы высказывания не были трюизмами (избитыми истинами), чтобы одно и то же качество объекта могло оцениваться по-разному, в зависимости от личности говорящего.

Подстановочная таблица удобна и тем, что в ней наряду с лексическими можно одновременно отрабатывать два-три грамматических явления. Минимальное высказывание может состоять из двух предложений. Например, в следующей таблице отрабатывается употребление глагола *must* в значении «вероятно», разные формы инфинитива и употребление прилагательных в структуре "*look + adj.*".

He looks	pale. angry. sleepy. tired. happy. worried. sad. disappointed. anxious.	He <i>must</i>	be lonely. be having a good time. have caught a cold. have lost something. be thinking over his presentation. have got a letter from his girl-friend. have gone to bed very late yesterday. be waiting for somebody. have quarrelled with his best friend. have been working since early morning.
----------	---	----------------	--

Однако и в пределах высказывания, состоящего из одного предложения, можно совместить две-три грамматических задачи. Например, тот же глагол *must* может отрабатываться параллельно с видо-временной формой Present Perfect:

A person who	has changed a lot of professions has travelled a lot has never quarrelled with anybody has never been fond of has lived alone all his life	<i>must</i>	be very serious. have made many (few) friends. be very experienced. be rather wise. have no imagination. be indifferent to others. have suffered a lot. be very light-minded. be very gentle and kind.
--------------	--	-------------	--

Все вышеприведенные подстановочные таблицы соответствуют четвертому звену формирования навыков, так как обеспечивают условно- или реально-коммуникативное высказывание в условиях, исключающих интерференцию. Но многие таблицы позволяют плавно перейти к заданиям пятого звена, если используются как материал для собственного развития мысли. Например, по последней таблице можно дать задание:

Comment on one of the statements you have given. Choose a statement which is not self-evident and stands in need of comment. E.g.:

A person who has changed a lot of professions must have no imagination. There is something interesting about every profession, but a person who lacks imagination fails to notice it.

Предложения, составляемые по подстановочной таблице, могут служить своеобразными

смысловыми вехами для творческого развернутого высказывания и в этом плане соответствовать даже заданиям шестого звена. Например, при обучении высказыванию в рамках традиционной проблематики типа «Мой рабочий день» следующая таблица поможет сделать высказывание более мотивированным и эмоциональным.

Make up a few statements using the substitution table and add the necessary facts that will explain why you feel this way:

I get up in the morning I come to the University I leave the University I get ready for classes I return home I spend a quiet evening at home	satisfied with the results of my daily work. feeling depressed by constant lack of time. enjoying every minute of it. feeling refreshed and ready for work. feeling sure of my steady progress. feeling that the pleasantest time of the day is ahead.
--	---

Заметим, что для эффективности работы по таблице очень полезно задание в чтении учебного текста по аналогичной тематике, которое, на первый взгляд, весьма традиционно: *Ответьте на вопросы к тексту*. Однако вопросы (а их может быть всего два-три) требуют не просто поиска конкретных деталей, а своеобразной интерпретации текста, где самостоятельный отбор деталей служит лишь подтверждением постулата. Например:

Read the following text about an English clerk and answer the two questions below reproducing all the facts that justify your answer:

1. Is he a man who is tired of the monotony of life or who is satisfied with it?
2. Is he depressed by constant lack of time or is his everyday life full of small pleasures?

Подстановочные таблицы, направленные на развитие репродуктивных навыков, могут контролировать сформированность рецептивных умений, особенно на занятиях по домашнему чтению на I курсе, так как они облегчают построение высказывания, свидетельствующего о правильности проникновения в авторский замысел. Например, следующая таблица помогает выявить, правильно ли учащиеся поняли основные черты характера главного героя (S.Maugham):

Burton was a (an) He was also a Besides, he was a	kindly elderly practical gentle smart ruthless pleasant	man person businessman companion	who	knew how to succeed in life. knew how to refuse people without making enemies. looked as if he could not bear to hurt a fly. couldn't raise his voice in anger. could calmly send a person to his death.
---	---	---	-----	--

И наконец, использование подстановочных таблиц может служить не только для контроля, но и непосредственно для развития рецептивных умений. В этой роли подстановочные таблицы могут применяться даже на старших курсах, одновременно обеспечивая совершенствование навыков, в первую очередь лексических.

Например, подобная таблица, посвященная внутриполитическим проблемам и основанная на газетной статье, способствовала развитию умений поискового чтения в следующих заданиях:

1. *Составьте по таблице несколько высказываний, отражающих наиболее существенные аспекты современной внутренней политики.*

2. *Прочитайте статью и с помощью таблицы составьте ее краткое резюме, располагая проблемы именно в том порядке, в каком они отражены в статье.* (Если первое задание носит чисто репродуктивный характер, то второе в первую очередь обучает выявлению последовательности смысловых вех в тексте.)

<p>The deficiencies in our political and practical activities The priority task The unfavourable tendencies in the economy and the social sphere The centre of attention Thought, will, energy and action to combat evil The functionaries who have not measured up to requirements</p>	<p>must be is are were</p>	<p>stimulated. replaced by competent leaders. doing no small damage. to overcome the negative factors. to accelerate the socio-economic development of our country. shifted from quantity to quality, from immediate to final results. preventing us from making full use of the human factor. preventing us from improving the food supply.</p>
--	---	---

Подобные таблицы с некоторыми модификациями могут служить и для развития других рецептивных умений. Например: *Какие характеристики основного объекта высказывания отражены в таблице, а какие, с вашей точки зрения, отражены только в статье и должны быть добавлены в таблицу?* Данное задание развивает умение отбирать из текста наиболее существенные характеристики объекта высказывания и сопоставлять полный текст с его резюме, выявляя общую и дополнительную информацию.

По своему месту в структуре занятия и по своим учебным функциям подстановочные таблицы близки таким хорошо известным типам упражнений, как множественный выбор или тематически сгруппированные альтернативные вопросы.

Говоря о последовательности заданий на этапе тренировки, следует отметить, что бывают случаи, когда некомуникативные задания предлагаются после коммуникативных. Так, например, существует тип трансформационного упражнения, предложенный З.М. Цветковой, который позволяет быстро варьировать различные трансформы изучаемой конструкции. Преподаватель мгновенно получает от учащихся варианты исходного предложения в утвердительной, вопросительной и отрицательной формах, просто указывая на ту или иную графу в таблице:

I	You	He	She	We	You	They
+	+	+	+	+	+	+
-	-	-	-	-	-	-
?	?	?	?	?	?	
9	?	?	?	?	?	?

(Две графы с местоимением второго лица нужны далеко не всегда, однако при трансформации некоторых предложений указание на «индивидуальность» или «коллективность» местоимения второго лица будет играть существенную роль. Ср.: *Are you a student? Are you students?* Или: *You can be proud of yourself. You can be proud of yourselves.* Указание на графу «-?» означает вопрос с отрицанием (*Aren't you proud of yourself?*)

Хотя работа по такой таблице носит формальный характер, ее следует проводить после трансформационных заданий четвертого звена (таких, как реакция по модели на побудительную реплику и т.п.), так как здесь нет вербальных опор. После работы по трансформационной таблице уместны задания в расширении и комбинировании микродиалогов, отработанных с подстановками.

Заметим, что даже такому формализованному заданию, как вышеописанное, может придаваться характер задачи, требующей смыслового решения. Это достижимо, если для трансформации будут предлагаться не отдельные предложения, а связные микромонологи из двух-трех коротких предложений. Тогда учащийся вынужден соображать, как изменится второе предложение в зависимости от изменения первого. Так, если первое предложение в связной реплике утвердительное, а второе отрицательное (*He needs help. He can't do it himself*), то при обращении к графе со знаком минуса утвердительным становится второе предложение (*They don't need help. They can do it themselves.*)

Вопросительная графа иногда допускает два одинаково логичных вида трансформации:

a) Do you need help? Can't you do it yourself?

b) Do you need help or can you do it yourself?

Трансформационная таблица ценна еще и тем, что может объединять тренировку в употреблении нескольких видовременных форм, модальных глаголов, активного и пассивного залогов, притяжательных и возвратных местоимений и т.п. Например:

- I can't work till twelve. I need a rest. I got up early today.
- He'll have to buy a new suitcase. His is too old.
- Their English is good. They will be able to make themselves understood.
- I need a new coat: mine won't last another year.
- We'll have to work till late: we didn't manage to do everything during the day.

Все вышеописанные типы тренировочных заданий обеспечивают распределение внимания между формой и содержанием с доминантой формы в «ясной точке сознания». Они позволяют перейти к заданиям, где внимание либо распределяется равномерно, либо содержательная задача выходит на первый план. Задания пятого звена предполагают, как правило, наличие языковых сложностей разного типа, т.е. навыки как бы «испытываются на прочность». Основными интеллектуальными операциями в заданиях пятого звена являются трансформация (не по модели!), комбинирование и структурирование. При этом структурирование выступает как на грамматическом, так и на логическом уровнях, отвечая за соединение предложений в связных высказываниях. По сравнению с заданиями четвертого звена повышается роль таких механизмов, как оперативная память, смысловое прогнозирование, внутренняя речь.

В заключительном звене тренировки эффективными являются, в частности, следующие виды заданий:

1. Парафраз с выражением своего отношения и с кратким комментарием. Дан ряд предложений, представляющих собой изолированные проблемные высказывания. Один из учащихся воспроизводит их, адресуя второму, а второй выражает согласие или несогласие, обязательно перефразируя высказывание и добавляя одно-два предложения. Например:

St. 1: People should fall into the habit of reading when they are young.

St. 2: I quite agree with you. One should develop the habit of reading when one is a child. That's why it's wrong to let children watch TV every day.

Этому заданию полезно предпослать следующие рецептивные упражнения: *Прослушайте ряд микродиалогов, состоящих из инициативной и ответной реплик, и скажите, согласны ли говорящие друг с другом или Прочитайте пары предложений и объедините каждую пару союзом "and" ("besides") или "but" ("on the other hand").*

2. Составление связного монологического высказывания из однотипных, но различных по способам их лексического выражения речевых действий: «Перечислите, чем вы любите заниматься летом: *I enjoy...; I am fond of...; I never get tired of..., etc.*»

3. Обращение к преподавателю (или собеседнику) с целью получения дополнительной информации. Например:

T.: I can always find something interesting to do at home when I have free time.

St. 1: Do you watch TV very often?

T.: Once or twice a week. Watching TV is too passive a pastime. One must have a more creative hobby.

St.2: Are you fond of playing chess?

T.: Well, I don't mind having a game now and then, but I am not very good at it. As a matter of fact, my hobbies have little to do with games., etc.

Как видим, преподаватель не ограничивается однословным ответом, а дает краткое, но связное высказывание, создающее эффект естественного общения. При этом каждая из его реплик в какой-то степени подсказывает студентам, о чем целесообразно расспрашивать дальше. Расспрос длится, пока не выяснены основные характеристики объекта. Затем преподаватель просит суммировать полученную информацию и по возможности прокомментировать ее (*It's rather strange that you dislike...; I envy you: you are very good at...; etc.*)

4. «Телефонный разговор»: заполнение пауз в диалоге, где представлены реплики лишь одного из собеседников. Здесь задаются определенные рамки речевого поведения, однако предоставляется достаточная свобода в определении длины каждой пропущенной реплики, ее логики и языкового наполнения. Например:

-I am terribly disappointed that you don't want me to ask Robert to our party. He is such a nice boy.

-I've always liked your tolerant attitude, Dad. You are quite different from those narrow-minded fathers who forbid their daughters to do anything.

-You really needn't worry, Dad. I *do* work quite a lot! ... etc.

5. Монологическое высказывание, ставящее обучаемого в «предлагаемые обстоятельства». Характеристики коммуникативной ситуации могут оговариваться в инструкции, но могут быть и относительно очевидны без комментариев, как в предыдущем диалоге. Например:

I know you didn't enjoy the last party I gave. It was a failure, I'm afraid. There was (were) too much (many)..., and besides, But I hope you'll have a good time this Saturday. I promise there will (won't) be... and we shall be able to...

6. Монологическое высказывание, представляющее собой ответ на серию взаимосвязанных вопросов, подсказывающих как логическую структуру высказывания, так и его лексическое оформление. Содержание вопросов по возможности должно обеспечивать естественно-коммуникативный характер задания. Например:

Is the lesson difficult? Have you any difficulties with your vocabulary? Do you feel your progress every day? Do you sometimes feel helpless? Do you give way to despair? Do you listen in attentively? Does it help you in class? Is it easy for you to understand English texts. by ear? ... etc.

7. Монологическое высказывание, условно-коммуникативное в плане грамматического оформления, но реально-коммуникативное по содержанию. Например:

A friend of mine wants to study a foreign language on his own. What advice must I give him? (*Use the structures: "Tell him (not) to ...", "Let him..."; "He had better..."*).

Успешному выполнению этого задания будет способствовать и подстановочная таблица, посвященная аналогичным проблемам. Условиям пятого звена соответствует особый тип подстановочной таблицы, куда включены интерферирующие языковые явления, так как предполагается, что навыки достаточно устоялись, чтобы проверить их на прочность. Такие таблицы иногда могут быть лексически незавершенными, если до этого выполнялось достаточное количество лексических упражнений. Тем самым учащийся получает больше свободы самовыражения, но остается в рамках формируемых грамматических навыков. Например:

Is the	teacher child student boy girl	sleepy? disappointed? lazy? slow? eager to learn? intelligent? at a loss?	Then	tell him/her (not) to... ask him/her (not) to... advise him/her to... let him/her... don't let him/her... make him/her... don't make him/her...
--------	--	---	------	---

8. Монологическое высказывание, основанное на предварительно воспроизведенном диалоге, от лица одного из участников диалога. В отличие от традиционной инструкции, не лишенной формализма (*Перескажите диалог от лица такого-то героя*), данное задание предполагает вовсе не пересказ содержания диалога, а комментирование состоявшейся беседы с учетом настроения говорящего, его отношения к собеседнику и к теме диалога. Например, в диалоге мать запрещает ребенку есть мороженое на улице, объясняя, почему этого делать не следует. Инструкция к последующему монологу:

Imagine that the mother or the child from this dialogue is talking to somebody else. Make up a speech that shows the speaker's attitude to the problem discussed. E.g.:

"My parents never let me eat ice-cream in the street. They don't think it's nice. And why not? Many grown-up people do it. They also say it is bad to eat ice-cream in winter. But I like winter! I never get a cold. Talk to

my parents, please. Tell them they are not right...", etc.

9. Монологическое высказывание на основе предложенного монолога. В отличие от традиционной инструкции *Составьте свое высказывание по аналогии (в соответствии с моделью)*, инструкция оговаривает и изменение коммуникативного намерения по сравнению с намерением, заложенным в монологе-образце. Соответственно, учащиеся могут убрать какие-то части высказывания, не соответствующие измененному намерению, что-то изменить, что-то добавить. Например, исходный монолог:

"Here we are, you and I in a railway compartment. We are travelling. We are strangers. We are sitting and reading newspapers. Are we reading? I am not! I am thinking about you. And you? Are you thinking about me? No, I am afraid not. You *are* reading. What are you interested in? I'd like to ask you a hundred questions. But I haven't the courage." [51, p. 38].

Инструкция: *Make up the inner monologue of the other passenger. But mind that he or she may be just as interested in the fellow-passenger as the other, or may be indifferent to him/her, or may even want to be left alone. If you are indifferent to the other person, you will hardly ask yourself many questions about him. If you dislike the other passenger, you will surely notice and comment upon some unpleasant details.*

Возможны самые различные варианты создания собственного монолога на основе предложенного. Например, можно дать небольшой текст объяснительного или полемического характера, в котором отсутствует зачин, отражающий основную цель высказывания. Зачин дается после текста, в нескольких версиях, из которых студенты выбирают единственно правильную. Затем предлагается составить собственное высказывание с одним из оставшихся зачинов. Например:

"...In 100 years' time many jobs will have become 'automated'. That is, machines will be doing many jobs that people do today. People will no longer be able to learn only one job in their life-times. They will have to learn several. Many of the jobs that young people are doing today will have become quite unnecessary by the time they are forty. This problem will have grown in 100 years' time." [48, p. 73].

- a) The mechanization of life will leave people more time for creative work and all-round development.
- b) The mechanization of life has its seamy side, for it can make the future generations passive and lazy.
- c) The mechanization of life may bring along the inconvenience of having to change occupations to make oneself useful.

10. Расширение готового краткого монолога с уточнением коммуникативного намерения. Например: *Воспроизведите заданный монолог и добавьте к нему несколько предложений, завершая его выражением той точки зрения, которая ближе всего к вашей собственной.*

Most cities suffer from traffic jams. Many people don't work in the districts where they live. They try to get to work. They feel very angry and frustrated because the traffic is hardly moving. Traffic jams happen every day. The problem is getting worse all the time.

- a) In fact, it's far better to move to a quiet place in the country.
- b) And yet, urban life offers enough compensations to put up with all these inconveniences.
- c) I am sure things will considerably improve in a few decades.

11. Создание полемического диалога по заданной проблеме на основе свободного комбинирования отдельных высказываний на уровне предложения. Задание может даваться в два и более этапа. Например:

a) *Свяжите эти разрозненные предложения в единое смысловое целое, используя такие фразы, как: On (the) one hand...; on the other hand...; Some people believe...; But in my opinion...; ... because...; Besides,...; So... Предложения могут идти в любом порядке.*

It is much better for a young couple to live with their parents. A young couple must have a home of their own. There are lots of things they can learn from older people. Parents are usually hurt when their children leave the family. Young people must learn to rely only on themselves.

б) *Обсудите эту проблему в форме диалога, взвешивая все за и против как можно более объективно.*

Данное задание, как и несколько предыдущих, находится на грани тренировки и речевой практики. По своим коммуникативным характеристикам многие из них ближе к речевой практике, но наличие значительных опор, как логических, так и языковых, придает им тренировочный характер.

До сих пор, говоря о тренировочных заданиях, мы в основном сосредоточивали внимание на развитии *репродуктивных* навыков. Однако формирование *рецептивных* навыков, как в чтении, так и в аудировании, должно быть не менее целенаправленным процессом.

Мы не преследуем цели дать относительно полный перечень рецептивных упражнений. Наша задача - показать, что необходимо вычленять конкретные рецептивные трудности и искать способы их преодоления по возможности в заданиях с коммуникативной или смысловой (но не чисто формальной) задачей.

Приведем некоторые примеры фонетических, грамматических и лексических заданий, направленных на выработку навыков чтения и аудирования.

1. Задание для определения коммуникативной нагрузки придаточного определительного предложения по его интонации.

Прослушайте ряд предложений. Если придаточное предложение уточняет, о ком идет речь, подтвердите, что сказанное справедливо именно в отношении подобных людей ("I agree. Such people..."). Если же объект высказывания и так ясен, а придаточное предложение сообщает дополнительную информацию, подтвердите, что именно по этой причине данная характеристика верна ("I agree. That's why..."). Например:

- Students who miss many lectures seldom graduate with honours.
- I agree. Such students seldom graduate with honours.
- University students, who are quite young, usually have good memories.
- I agree. That's why they usually have good memories.

2. Задание, обучающее находить грамматическое ядро простого распространенного предложения.

Прослушайте предложения и ответьте на вопрос после каждого из них. Например:

The woman sent for the doctor refused to help.

Who refused to help? - The woman did.

The woman sent for the doctor, but he refused to help. Who refused to help? - The doctor did.

3. Задание, обучающее пониманию эллиптических вопросов. Его лучше выполнять в два этапа:

- а) *Прослушайте эллиптические вопросы и восстановите их полную форму;*
- б) *Ответьте на серию взаимосвязанных эллиптических вопросов. Например:*

Having a test? Difficult? Want some help? Made any mistakes yet? etc.

4. Задание, обучающее пониманию синонимических и антонимических отношений.

Прослушайте краткое высказывание: "Jane is very pretty. " Затем прослушайте еще ряд реплик и определите, имеется ли в каждой реплике согласие с первым высказыванием или же данная реплика противоречит ему. Например:

- а) Jane is not bad-looking.
- б) She just lacks being beautiful.
- в) She looks a sight. ... etc.

5. Задание, обучающее распознавать функции структуры "be + V-ing".

Прочитайте вслух каждое предложение. Уточните намерение автора, вставляя в пропусках либо "now", если речь идет о действии, совершающемся в данный момент, либо "mainly", если автор показывает, в чем состоит суть объекта или процесса. Например:

Scientists are ... developing new methods of getting energy (Ключ: now).

The first stage in understanding a text is ... getting its general meaning (Ключ: mainly).

6. Задание, обучающее быстро выбирать слово, отражающее ту характеристику объекта, которая косвенно отражена в воспринимаемом высказывании.

Прочитайте высказывания и поясните, что имел в виду автор. Выберите нужную характеристику из числа предложенных. Например:

The liquid isn't poisonous, but it is hardly drinkable. - The author means it is very ... (*dangerous, bitter, colourless*).

Man-made diamonds are widely used in industry. - The author means they are extremely ... (*beautiful, transparent, hard*).

Все эти рецептивные задания, будучи условно-коммуникативными и направленными на преодоление одного типа трудности, относятся к четвертому звену. При этом репродуктивные трудности снимаются, так как внимание учащихся должно распределяться между формой и содержанием того высказывания, которое они воспринимают.

В рецептивных заданиях пятого звена смысловой обработке подвергается с в я з н о е высказывание. Однако языковая задача осознается учащимися параллельно со смысловой. Например:

1. Задание, обучающее пониманию степеней сравнения прилагательных как условию решения смысловой задачи при восприятии связного высказывания.

Быстро прочитайте высказывания и укажите номер объекта, соответствующего описанию.

It is a metal. It is much heavier than iron. It is more malleable than iron because its melting point is much lower. It is inelastic, but it is more pliable.

1) *lead*; 2) *aluminium*.

2. Задание, обучающее пониманию слов с префиксами отрицательного значения как условию адекватной общей оценки объекта высказывания.

Прочитайте связную характеристику объекта и ответьте «да» или «нет» на следующий за нею вопрос. Например:

The car is inexpensive. It's quite natural because it is uncomfortable and sometimes impossible to manipulate. Would you like to have such a car? (Примеры рецептивных заданий в чтении взяты из диссертации В.А.Стороженко [37].)

3. Задание, обучающее догадке о значении незнакомых слов, принадлежащих к одному кругу понятий или находящихся в синонимических отношениях.

Прслушайте высказывания и выберите вариант предложения, суммирующего смысл каждого из них. Например:

T.: She was *amazed* at hearing him say so. On the whole, she was rather pleased with his decision, but she had never expected him to take up this career. That's why she was absolutely *astounded*. (Выделены слова, предположительно неизвестные учащимся.)

St.: In a word, you mean that she was: a) *very surprised*; b) *very angry*, c) *very upset*.

Прежде чем перейти к этапу речевой практики, остановимся на особенностях тренировки при формировании *умений*, которая всегда направлена на решение смысловой задачи. Если форма языковых явлений частично отвлекает на себя внимание, это происходит потому, что выбор языковой формы обуславливает повышение эффективности воздействия на читающего или слушающего именно в данной коммуникативной ситуации.

В таких тренировочных упражнениях могут отрабатываться либо отдельные речевые действия, либо целая последовательность речевых действий. В последнем случае тренировочные упражнения граничат с речевой практикой, от которой их отличает либо заданность коммуникативной ситуации, либо наличие относительно жестких логических опор.

Приведем примеры тренировочных заданий, формирующих умения продуктивной речевой деятельности.

1. Задание, обучающее умению формулировать отдельные реплики в полемическом диалоге.

Прслушайте реплики, связанные с проблемой организации научного познания. Подтвердите сказанное с помощью дополнительного аргумента или опровергните их с помощью контраргумента, делая вывод из сказанного. Например:

T.: And still I fail to see why scholars should engage in studies so far removed from the needs of everyday life!

St.: *I quite agree with you.* Time, energy, and money are wasted to satisfy idle curiosity! No one but a fool would spend years trying to find out the origin of an ancient coin!

Или:

You are wrong. What appears to be idle curiosity now may yield considerable results in a few years.

2. Задание, обучающее умению вычленять и формулировать проблемы по конкретной теме.

Выберите наиболее правильное завершение каждого высказывания и будьте готовы обосновать свой выбор. Например:

One of the most important problems in British education is:

a) providing adequately for the needs of those who wish to enter the skilled trades;

b) getting pupils interested in going to college;

c) providing for the needs of those with superior academic ability and meeting the needs of the average and below-average pupils in the same class.

3. Задание, обучающее умению восстанавливать пропущенные логические звенья. Это одновременно и репродуктивное, и творческое задание, ибо студенту необходимо, во-первых, выбрать нужные детали из текста, а во-вторых, перефразировать их в сжатом виде.

Дайте краткую аннотацию заданных глав произведения, заполняя пропуски. Например:

The story is narrated by Nick Carraway, a young man of good family, who... The action of the novel is supposed to alternate between two wealthy Long Island communities - East Egg, the bastion of traditional wealth,... and West Egg, the showcase of the newly rich,... Beyond the rich Long Island Eggs lies the Valley of Ashes, a lower-middle class Waste Land... The neighbourhood is dominated by a huge pair of sightless staring eyes behind enormous spectacles... (W.A.Fahey)

4. Задание, обучающее умению строить объяснительное или описательное высказывание за счет отбора и аранжировки, предложенного набора характеристик.

Объясните, какие качества необходимы преподавателю. Расположите их по степени важности. Объясните, какие из отобранных вами качеств можно постепенно развивать, а какие вы считаете более или менее врожденными:

A good voice, a wide outlook, confidence, excellent knowledge of the subject, a pleasant appearance, the ability to improvise, energy, a sense of humour, an ear for music, logical thinking, a gift for conversation, a sense of responsibility; willingness to admit one's mistakes; the ability to get on with one's fellow-teachers, expressive gestures, self-criticism, the ability to excite fear, the ability to explain things simply and clearly.

5. Задание, обучающее умению составлять связное высказывание типа «инструкция», основанное на операциях набора и перестановки, а также требующее обоснования выбора. Например:

Если человек сломал ногу или руку и находится в состоянии шока, каковы правила оказания первой медицинской помощи? Выберите правила из предложенного списка, расположите советы в нужной последовательности и объясните кратко, почему некоторыми советами ни в коем случае пользоваться не следует:

- In case of a broken bone, try to move the patient as quickly as possible.
- Loosen clothing at neck and waist.
- Support the broken arm or leg with splints.
- Attempt to "set" the broken bones.
- Keep warm - therefore do not remove the clothing; wrap round with blankets, rugs or coats; do not overheat.
- Give sips of water, tea, or coffee, if there is no injury to chest or abdomen.

6. Задание, обучающее умению строить обобщающие высказывания.

Суммируйте следующие полемические высказывания в одном предложении. Например:

Beating can hardly make an unmanageable child obey his elders. It only frightens the child and makes both the child and the parent unhappy. Some other way of influencing the child should be looked for. = *Beating children does harm to their personality without making them more obedient.*

7. Задание, обучающее умению составлять связные высказывания, основанные на контрасте, из набора изолированных характеристик. Например:

Продолжите высказывания, стараясь доказать, что человеческая натура противоречива. Используйте ключевые слова:

People are seldom ideal, if ever at all. If a person is clever, he is often lazy. And if he is both intellectual and hard-working, he is often... And kind people are not always... etc.

Рассмотрим теперь некоторые типы тренировочных заданий, также предназначенных для развития умений, но в основном сконцентрированных на преодолении р е ц е п т и в н ы х т р у д н о с т е й .

Интересно отметить, что по форме выполнения такие задания могут почти совпадать с заданиями из вышеприведенного перечня, т.е. преимущественная направленность на трудности восприятия или речепорождения может быть обусловлена не только инструкцией и формой предъявления, но и содержанием, логической организацией информации.

1. Задание, обучающее умению воспринимать связные полемические реплики, а именно устанавливать связи между постулатом и аргументами, доказывающими его справедливость.

Прочитайте реплику, представляющую собой ряд аргументов, и завершите ее тем постулатом, на доказательство справедливости которого направлена реплика:

Nowadays no one studies a foreign language without listening in regularly. You can hear perfect models from tapes. And the same models can be repeated any number of times. Of course, this work is purely mechanical. There is no real communication about it. But it is a habit-forming activity. In a word,...

- a)... you can easily learn a foreign language just by listening in every day.
- b)... the living teacher is much better than any tape-recorder and makes the latter unnecessary.

c)... for all the importance of listening in, it can't substitute communication in class.

Если сравнить это задание с шестым заданием из предыдущей серии, то данное задание кажется легче, так как здесь учащимся предлагается выбрать обобщающую фразу, а не формулировать ее самостоятельно. Но специфическая рецептивная трудность данного задания состоит в том, что аргументы, зачинающие реплику, могут неточно соответствовать или даже противоречить смыслу той или иной обобщающей фразы. Поэтому здесь механизм прогнозирования должен работать активнее, предоставляя учащемуся возможность по ходу восприятия отбрасывать гипотезы, уточнять их и выдвигать новые.

2. Задание, обучающее умению устанавливать объект высказывания, который прямо не упомянут. Это умение нам часто нужно в жизни, когда приходится слушать чужую беседу не с самого начала.

Прслушайте связную реплику и выберите единственно правильный вариант ответной реплики. Например:

St. 1: I say, there is something the matter with it. The sound is very bad, and I can't make out the words. Are you sure you have switched on the right speed? Or, perhaps, the needle has become too old?

St. 2: Oh yes, I think it's time we had our... repaired, (*tape-recorder', record-player, TV-set, radio-set*).

3. Задание, обучающее умению классифицировать отдельные диалогические реплики как зачинающие общение, промежуточные или завершающие. Это умение особенно важно для того, чтобы сориентироваться в диалоге, который вы услышали не с самого начала. Например:

a) That reminds me. Don't you think it's time we also planned our next holiday?

Ключ: Промежуточная реплика. Она явно вызвана предыдущей, связанной с проблемой отдыха, и предполагает ответ.

b) Sorry to interfere with your work, but could you kindly spare a few minutes? There's something I'd like to ask you about.

Ключ: Начало диалога. Об этом свидетельствует извинение за то, что говорящий отрывает собеседника от работы.

4. Задание, обучающее умению выделять общий объект высказывания в диалогическом общении. В плане говорения это умение помогает третьему лицу включиться в беседу. Но трудности говорения здесь сняты множественным выбором, поэтому задание носит рецептивный характер.

Вы слушаете диалог между двумя знакомыми и считаете нужным вступить в него. Подберите подходящую реплику из числа предложенных так, чтобы не отклониться от основного объекта высказывания. Например:

"Well, how are you going on with your uncle?"

"Not very well, I'm afraid. We aren't on speaking terms."

"Oh dear! What happened?"

"He lost his temper because I opened one of his letters."

"What on earth did you do that for?"

"I didn't mean to do that. It was just a mistake." (M. West)

Реплика лица, вступающего в беседу:

a) How do you intend to put things right?

b) What was the letter about?

Ключ: «а». Объект высказывания - не суть вскрытого письма, а причина раздора.

5. Задание, обучающее умению вычленять основные характеристики объекта высказывания.

Прслушайте описательные реплики и подчеркните в предложенном списке те характеристики, которые упомянуты в тексте. (Заметьте, что языковое оформление характеристик в тексте и в ключевом списке не совпадает!) Например:

The film was made by a British producer. It is a comedy, and you can't help laughing while watching it. But it touches upon some important problems, so it isn't just cheap rubbish. There are a lot of beautiful songs in it, and the acting is absolutely brilliant.

Список характеристик: The film is: 1) English; 2) new; 3) amusing; 4) serious; 5) melodramatic; 6) musical; 7) well made; 8) a bit too long.

Ключ: 1,3,4,6,7.

6. Задание, обучающее умению вычленять круг проблем, связанных с основной проблемой. Развивает предвосхищение как в плане вероятностного прогнозирования, так и в плане упреждающего синтеза, т.е. одинаково готовит и к восприятию, и к составлению объяснительного или полемического высказывания.

Прочитайте краткое высказывание и вычлените из предложенного круга вопросов те, что могут быть затронуты при обсуждении данной проблемы. Например:

Each age has its pleasures and its pains.

- 1) The things that a child enjoys very much;
- 2) what a child should and should not be punished for;
- 3) the scope of one's responsibilities at this or that age;
- 4) the necessity of sending six-year-olds to school;
- 5) the problem of finding oneself useful to others; etc.

Ключ: 1,3,5

Методические задачи построения заданий этапа тренировки отражены в методических практикумах 6, 7, 8, 9.

ГЛАВА 9. РЕЧЕВАЯ ПРАКТИКА - ЕСТЕСТВЕННОЕ ПРОДОЛЖЕНИЕ ЭТАПА ТРЕНИРОВКИ

Этап речевой практики представляет для преподавателя сложную задачу, потому что речевой деятельностью учащихся по-прежнему необходимо управлять, как и на этапе тренировки, но здесь нельзя ставить учащихся в жесткие рамки. При обучении говорению или письменному выражению мыслей нельзя навязывать им ни языковых средств, ни логики высказывания. Немного легче управлять рецептивной деятельностью, где смысловые решения более предсказуемы. Именно поэтому развитие умений чтения так хорошо «ложится» в обучающие программы, где студент пошагово решает цепочку смысловых задач и проверяет себя по однозначному ключу ([29, 15] и др.). По этой же причине многие умения аудирования в условиях языкового вуза также можно формировать за пределами аудитории, в системе лабораторных работ, где каждый тип лабораторной работы, подобно печатной или компьютерной программе, состоит из нескольких шагов с последовательно нарастающей сложностью.

Сказанное, однако, вовсе не означает, что речевую практику в чтении и аудировании можно целиком перенести на внеаудиторную работу. Во-первых, не всегда смысловое решение может быть единственно верным; значит, нельзя дать однозначный ключ. Во-вторых, некоторые рецептивные умения функционируют естественнее, когда они включаются в рецептивно-репродуктивную деятельность. Поэтому часть обучающей программы или лабораторной работы может быть выполнена за пределами занятия, а завершающая часть - на занятии. В качестве примера приведем лабораторную работу по аудированию для развития умения находить в измененном варианте текста привнесенные факты и искажения.

ЧАСТЬ 1. *Поставьте против номера каждой пары высказываний знак плюс, если информация идентична, и знак минус, если во втором варианте есть добавления:*

1 (a) He is a lazybones. He gives little time to his studies.

1 (b) It's impossible to make him work. He doesn't like to sit at his desk. (+)

2 (a) He works twice as much as the others and never spares himself, but nobody ever thanks him for it.

2(b) He works much harder than the others and is the most talented person I know, but no one is grateful to him for his efforts. (-)

ЧАСТЬ 2. *Отметьте знаком плюс те случаи, где второй вариант дает дополнительную информацию, и знаком минус те случаи, где информация искажается:*

a) She is a very strange person. She has a real sense of humour, is very good-natured, and can always take a good joke. But at times she seems to be on the point of tears all of a sudden. And in a moment, she starts laughing again.

b) She is an extraordinary woman. She is always joking and, when she wants to, she can be positively charming. But her jokes, funny as they are, can often be unkind: she sometimes drives people to tears. (-)

ЧАСТЬ 3. *Прочитайте текст. Прослушайте его измененный вариант и прокомментируйте изменения. Поправьте говорящего, если он искажил информацию ("The speaker is quite wrong in mentioning..."), или одобрите тот факт, что он сообщает дополнительную информацию ("It's only the spoken version that mentions..."; "Fortunately, the speaker provides information about...").*

Первые две части лабораторной работы могут быть выполнены самостоятельно, последняя же часть

входит в аудиторное занятие. Если студенты успешно справляются с третьей частью, значит, и первые два «шага» были выполнены эффективно.

Части первая и вторая, в сущности, представляют собой тренировку, где в каждом упражнении дается одна минимальная смысловая задача. Третья же часть - рецептивно-репродуктивная речевая практика, где совмещаются несколько смысловых задач и добавляется трудность оформления высказывания, частично снятая предлагаемыми зачинами.

Хотя говорение и письменное выражение мыслей, в отличие от рецептивной деятельности, нельзя «запрограммировать», некоторые компоненты продуктивных умений могут также формироваться в рамках самостоятельной работы, построенной как цикл обучающей программы. Это, в первую очередь, относится к умениям, связанным с такой формой выражения мыслей, как «объяснение», поскольку она требует объективности и поэтому часто можно дать однозначный ключ. Сюда относятся, например, умения давать дефиниции, классифицировать, обобщать, сопоставлять по сходству или контрасту.

Таким образом, задача преподавателя - найти оптимальное сочетание самостоятельной и внеаудиторной работы, чтобы, с одной стороны, интенсифицировать занятие, вынося за его рамки все то, что можно сделать до или после него (например, нет смысла прослушивать на занятии диалог ради его точного воспроизведения по памяти!), а с другой стороны, поставить каждое умение в условия его естественной реализации.

При формировании умений устного или письменного высказывания, которыми учащиеся плохо владеют на родном языке, следует начинать каждый взаимосвязанный блок заданий с рецептивных, а затем через рецептивно-репродуктивные задания переходить к собственно речепорождению. Таким образом, задание, которое с точки зрения чтения или аудирования входит в этап речевой практики, может быть тренировочным в плане говорения. Приведем блок заданий, развивающих умения участвовать в диалоге-объяснении, пользуясь различными средствами воздействия на собеседника.

Задание 1 (рецептивное). *Прочитайте диалог и укажите, какое (-ые) из средств воздействия на слушающего в нем использовано (-ы): пример, сопоставление по сходству (сравнение, контраст, аналогия), дефиниция, классификация, перечисление. Например:*

"...Poets are always taking the weather so personally. They are always sticking their emotions in things that have no emotions."

"...Aren't emotions what poets are primarily concerned with?"

"Nothing in the voice of the cicada intimates how soon it will die.' 'Along this road goes no one, this autumn eve."

"What was that? Say that again."

"These are two Japanese poems. They are not full of a lot of emotional stuff." (J. D. Salinger)

Ключ: Примеры; они приводятся объясняющим, чтобы создать представление о несентиментальной поэзии.

Задание 2 (рецептивно-репродуктивное на основе множественного выбора). *Прочитайте фрагмент диалога и воспроизведите его, используя в указанном месте заданный способ воздействия на слушающего. Например:*

"...Anyway, the Crock isn't a sadist. That's what I'm saying. It wouldn't be so frightening if he were - because at least it would show he had some feelings. But he hasn't... (аналогия) and he seems to hate people to like him." (T. Rattigan)

Множественный выбор:

a) He hisses like a stove when you put water on it.

b) He's all shrivelled up inside like a nut.

c) He attacks his pupils like a hungry tiger.

Ключ: «b». (Данная аналогия подчеркивает бесстрастность описываемого лица.)

Задание 3 (рецептивно-продуктивное, с самостоятельным завершением). *Прочитайте диалог. Завершите его от лица одного из говорящих, обобщая сказанное. Постарайтесь дать образное обобщение. Например:*

"Fred entered a lion's cage yesterday."

"What for?"

"So that Mary would admire him."

"Why did he want her to admire him?"

"He wants her to fall in love with him. He hopes she'll agree to marry him."

"I understand: ..."

Ключ-образец: "...he entered the lion's cage before entering into matrimony. As a training exercise." [52].

З а д а н и е 4 (продуктивное, завершающее блок). *Завершите предложенный диалог, используя по своему усмотрению наиболее эффективный способ воздействия на слушающего. Например:*

"You have responsibilities?"

"One and thousands. As a matter of fact, I feel responsible to everybody. At least to everybody I met. I've been trying for three years to find out if it's possible to live what I think is a civilized life. I mean..."

(Конец высказывания может состоять из одного предложения или целого монолога, но он должен быть коммуникативно достаточным и отражать взгляд говорящего на «цивилизованность» как чувство ответственности за других.)

Ключ-образец: "...a life that can't hurt any other life." (W. Saroyan.)

В вышеприведенных примерах мы рассматривали связь между тренировочными и речевыми упражнениями при целенаправленном формировании *умений*. Разумеется, столь же важно плавно переходить от тренировки к речевой практике и при формировании *навыков*. Здесь также подчас трудно уловить грань между двумя этапами, столь плавно один переходит в другой. Например:

Translate and go on speaking:

а) At a hotel: Комната светлая? Сколько там окон? А там тепло? А ванна есть? Есть ли телефон в номере? ...

б) Ваш новый директор моложе старого? Он такой же строгий, как и прежний директор? Он хоть повежливее, чем тот? ...

Этап речевой практики вовсе не обязательно связан с выражением собственных мыслей: он, как и тренировочный этап, может ставить учащегося в «предлагаемые обстоятельства», как в вышеприведенном примере. Но, в отличие от условий тренировки, студент (школьник) свободен сказать то, что считает уместным в данной речевой ситуации, призывает на помощь воображение, следит за логичностью высказывания. Преподаватель не имеет права требовать, чтобы учащийся в каждом предложении непременно использовал сравнительную степень или структуру *Is there..?* - в данных коммуникативных ситуациях можно использовать и описание, и пожелание (*I'd like it/him to be...*), лишь бы не уклониться от основной речевой задачи. Однако преподаватель вправе ненавязчиво подсказывать, какой языковой материал мог бы пригодиться. Сравните два задания, обучающие использовать структуру ... *such a...* (*adj. + noun*). Первое относится к этапу тренировки, второе - к этапу речевой практики.

1. *Respond to the given statements using the structure: "No wonder! (It's strange!) It (He, She) is such a... + adj. + noun". E. g.:*

-I haven't finished the book.

- *No wonder! It is such a long book!*

- I've quarrelled with him.

- *It's strange! He's such an easy-going person! You may choose among these characteristics: dangerous, interesting, exciting, selfish, unhappy, unlucky, (in)experienced, (in)competent, quarrelsome, intellectual, dull, beautiful, old-fashioned, fashionable, etc.*

2. *What are you good at, when it comes to practical matters? I mean fixing things or doing some jobs about the house. Speak of your experience. The structures and phrases below may help you:*

I am (rather, no) good at...

I've (never, often) tried to...

I've (always, never) enjoyed...

I can't boast of... ing...

I hope I can manage to...

(Doing this or that) is such a... job (thing to do, problem)!

Fixing an iron, examining the fuses, painting the floor, whitewashing the ceiling, mowing the lawn, etc.

Monotonous, time-consuming, absorbing, hard, delightful, etc.

В первом случае внимание учащихся сосредоточено на языковом оформлении высказывания - выборе лексики и правильном употреблении структуры. Во втором случае остаются те же языковые

трудности плюс задача выбрать содержание и предъявить его так, чтобы слушающим было интересно, несмотря на языковые подсказки. Это чисто речевая проблема самовыражения.

Чтобы задание ощущалось студентом как речевое, нужна достаточная степень проблемности. Учащийся должен получить определенную информацию, стимулирующую речевую деятельность. Просто инструкции здесь недостаточно, в отличие от этапа тренировки: нужна *естественная мотивированность* задания. Поэтому в вышеприведенном примере задания не должны непосредственно следовать друг за другом. Для создания проблемной ситуации, мотивирующей последнее задание, требуется другое задание, например:

Read and sum up the following story, completing your summary with one of these pieces of comment:

- a)... most men are helpless in practical matters.
- b)... it's difficult to judge a person by his/her appearance.
- c)... driving is a dangerous thing: you never know what may go wrong.

My friend Jones is not a very practical person. Driving along a road one night, he suddenly had a flat tyre. ... Jones waved to cars and lorries, but not one of them stopped... At last, he waved to a car just like his own. To his surprise, the car actually stopped, and a well-dressed young woman got out. Jones was terribly disappointed. How could a person like this possibly help him? The lady, however, offered him her own spare wheel. But Jones had to explain that he had never changed a wheel in his life! She set to work at once and fitted the wheel in a few minutes, while Jones looked on in admiration. [42]

Заметим, что это задание является также речевым. Сжатие исходного текста (здесь он приведен в сокращении) - тренировка, если оно выступает как самоцель и сводится к элементарному отбрасыванию несущественных подробностей, но в данном случае оно является предпосылкой к определенному выводу, условием решения смысловой задачи.

Итак, покажем на ряде примеров некоторые типы заданий (рецептивных, рецептивно-репродуктивных и продуктивных), относящихся к этапу речевой практики. Приводятся в основном не изолированные задания, а их цепочки, в которых создание собственного творческого высказывания предваряется заданиями в чтении (аудировании) или рецептивно-репродуктивными заданиями.

1. Рецептивно-репродуктивное задание на занятии по домашнему чтению. Формирует умения выявлять настроение героев, их отношение друг к другу и формулировать эти характеристики коммуникативной ситуации. Кроме того, совершенствуется умение соотносить интонационный рисунок высказывания с коммуникативным намерением героя.

Воспроизведите предложенный диалог между режиссером и актером в ходе репетиции изучаемой пьесы, расширяя каждую реплику режиссера с целью добиться от актера наиболее точной интонации и поведения на сцене.

PRODUCER: This is the meeting scene with Jack and Algernon. Jack is trying to get rid of Algernon at any cost. Algy's behaviour determines the development of the whole scene. Remember: he has a clear realistic knowledge of human nature. He is imaginative without illusions and creative without any of the common ideals...

ACTOR A.: What a fearful liar you are, Jack...

PRODUCER: Hold it. You are not at all embarrassed. You are tickled by the humour of the situation.

ACTOR A.: What a fearful liar you are, Jack. I haven't been called back to town at all.

PRODUCER: (*to B.*): Bite your lip. You are too angry to speak., etc. (Диалог цит. по [41, С. 25-26]).

Вариантом может быть задание сформулировать ремарки драматурга, либо предваряющие сцену, либо сопровождающие реплики героев, либо завершающие акт, как это бывает, например, в пьесах Б. Шоу. Ремарки могут содержать указания на настроение героев или их поведение на сцене.

Такие задания полезны тем, что задают разнообразные ориентиры коммуникативной ситуации, потенциально заложенные в тексте пьесы, но требующие эксплицитной формулировки. В плане лексики они позволяют связывать занятия по домашнему чтению с занятиями по устной практике, поскольку в воссоздаваемых авторских ремарках можно характеризовать и место, и время действия; а кроме того, такие задания готовят студентов к ролевой игре, обучая их принимать во внимание каждый компонент коммуникативной ситуации.

2. Задание, обучающее составлять описательное высказывание, призванное передать слушающему определенное настроение. Подобное задание необходимо предварять рецептивным, аналогичным по особенностям коммуникативной ситуации.

- a) *Воспроизведите наизусть любые два из следующих описательных отрывков. Скажите, какая из*

следующих цитат может служить эпиграфом к каждому из них, и объясните почему.

"The poetry of earth is never dead..." (J.Keats)

"My heart is like a singing bird..." (C.Rossetti)

"The day is cold, and dark, and dreary..." (H.Longfellow)

"The day is dull; it is raining a little, the sky is gray and everyone is wearing a macintosh or carrying an umbrella. As the cars and buses go along the street they splash the water and mud on the passers-by."

"Gradually it gets darker; a thick fog is spreading over London. The lamps are lit in the streets and in the shops and offices, and cars and buses put on their lights and can only crawl along. As one friend bumps into another, he says, 'Isn't it a beastly day?' 'Yes,' replies the other. You can hardly see a yard in front of you."

"Then comes winter. There has been a good deal of snow and a hard frost. It is just the day for a good country walk. The ground is like iron and rings under our feet, the frost sparkles on the branches, and icicles hang from the houses."

"It is still freezing hard and the ponds are frozen over. There are crowds of people on them sliding and skating, and here is a merry group of schoolboys having a fight with snowballs. It is very pleasant while the frost lasts; the unpleasant time comes when the thaw begins." (СМ. [43].)

Задание одновременно относится к этапу тренировки (увеличивая объем оперативной памяти) и к этапу речевой практики, так как вырабатывается умение обобщать характеристики описательного высказывания, учитывая настроение, которое они передают. Кроме того, развивается умение обосновывать свой выбор, подтверждая его отобранными характеристиками.

б) Составьте описательное высказывание, характеризующее погоду и время года и создающее определенное настроение. Высказывание может служить подтверждением какого-либо постулата или быть компонентом повествования, записью в дневнике, отрывком из письма и т. д. Передайте настроение человека, который:

- полон здравого смысла и смотрит на природу не с поэтической, а с практической точки зрения;
- разочаровался во всем и нигде не находит радости;
- счастлив и радуется любой погоде;
- пребывает в меланхолии, потому что его любимое время года уже прошло.

Это чисто творческое, продуктивное задание, относящееся к этапу речевой практики. Соблюдение заданных условий коммуникативной ситуации облегчено выполнением предыдущего задания и свободным выбором способа общения.

3. Задание, обучающее умению комментировать прочитанное или прослушанное монологическое высказывание или беседу, оценивая характеристики объекта и различные компоненты коммуникативной ситуации.

Предварительно дается тренировка в воспроизведении текста, который будет комментироваться, в данном случае диалога между пациентом и врачом. Текст воспроизводится не наизусть, а приемом *Read, look up and say*. Таким образом, не перегружая память студентов, мы помогаем им сосредоточиться на интонационном рисунке фраз, выражающих настроение говорящих, и на фактическом содержании реплик.

Следующее задание (рецептивно-репродуктивное) направлено на вычленение характеристик объекта высказывания (в данном случае симптомов заболевания) и такого фактора коммуникативной ситуации, как компетентность/некомпетентность врача:

Объясните, какие симптомы позволили врачу установить диагноз заболевания. Как вы думаете, достаточно ли было выявлено симптомов для окончательного диагноза? Какие симптомы изменились или добавились бы, если у пациента было бы воспаление легких? бронхит? скарлатина?

Затем предлагается задание, помогающее выявить другую характеристику ситуации: взаимоотношения врача и пациента (что, в сущности, сводится к той же проблеме компетентности врача, но уже в качестве психолога, а не диагноста).

Инструкция: *Говорят, что слова могут быть лучшим лекарством. Это, безусловно, относится к манере врача общаться со своими пациентами. Здесь важен как подбор слов, так и интонация. Безупречна ли манера врача из данного диалога или она оставляет желать лучшего? Объясните, почему вы так думаете.*

Заметим, что подобное задание позволяет целенаправленно, но ненавязчиво совершенствовать не только лексические навыки, но и грамматические (уместен ли в устах врача упрек пациенту: *You shouldn't have done it! Why did you do that?* и т.п.), и фонетические (Будет ли врач использовать

взволнованный тон с высоким падением? Какой тип интонации лучше всего выразит спокойную заинтересованность? и т.д.).

И наконец, завершающее задание этой серии полностью основано на собственном опыте студентов. Оно учит вычленять и оценивать существенные характеристики объекта высказывания без каких бы то ни было опор:

Повезло ли вам с врачами, к которым вам приходилось обращаться? Скажите, почему вы так думаете.

4. Задания, формирующие навыки использования конструкций *Tell (Ask) smb. (not) to do smth.. Let (Make) smb. do smth.*

a) *Reproduce the expanding sentence (memory training):*

Tell her. Tell her to come. Tell her to come at five. Tell her to come at about five. Tell her not to be shy and to come at about five. Does she need help? Then tell her not to be shy and to come at about five. (Рецепция + дословная имитация).

b) *Read these commands and pieces of advice. Some of them may be good, others may be bad. Give a short lecture on pedagogy. Tell the parents (teachers) what they should or shouldn't do. Use indirect speech. Remember to give only good advice!*

If a child can't keep himself clean...

If a child is restless...

If a child is never hungry (= has no appetite)...

If a child is very slow...

Clean it yourself! Eat it up! Wash your hands! Don't spend all your pocket money on cakes and ice-cream! Don't run away! Sit still! Don't wipe your dirty fingers on the furniture! Do your buttons up! Wait for me! Shut the door after you! Write quickly! Hurry up! Don't sit on my bed! Don't spill the tea on the carpet!

E.g.: If a child has no appetite, don't make him eat. Ask him not to spend all his pocket money on ice-cream or cakes and don't let him have sweets before dinner, but don't tell him not to run away before he has eaten all the food in his plate... (Тренировочное коммуникативное упражнение рецептивно-репродуктивного характера. Благодаря возможности самостоятельно развивать мысль, граничит с речевой практикой.)

c) *Translate and go on speaking:*

• Если вам грустно, старайтесь не показывать этого. Не сердитесь на других. Не заставляйте других утешать вас ...

• Если ребенок боится темноты, не смейтесь над ним. Пусть он... (Продуктивное задание этапа речевой практики.)

5. Блок заданий с двойной направленностью: на формирование навыков употребления пассивных конструкций и навыков использования лексики (тематика: medicine; taking care of the young and the aged).

a) *Use the substitution table to sum up some aspects of your experience, to voice your hopes or fears. (Try to connect pieces of utterance logically.)*

I'm glad I'm sorry I wonder why	I have	never often	been	asked for help. called a coward. betrayed by my friend(s). (mis)trusted by people. laughed at. relied on by my friends. talked about behind my back. suspected of lying to people. respected by those who know me. neglected and left alone.
I hope I'm afraid I wonder if I am sure	I'll	always ever sometimes	be	

(Тренировочное коммуникативное задание.)

b) *Let's come back to the dialogue from "Meet the Parkers", Lesson 33. Explain what Harry and Nora meant by saying that the Woods' children must have been neglected. What do you generally mean by saying that a*

child is well or badly looked after? Does it only mean that he is given regular meals or that he is provided with clothes? (Рецептивно-продуктивное задание этапа речевой практики; форма выражения мыслей - объяснение).

c) *Listen to the text "No One Wants to Live to Be a Hundred" [42]. Formulate the main problem and enumerate the chief arguments pro and contra. Make use of the key phrases listed below:*

"One of life's ironies: the longer we live, the less to look forward to; retirement: fulfilment of lifetime's ambitions; prospect of growing old; increased life expectation - provided we enjoy perfect health; losing all faculties; kept alive by artificial means; life: most basic of human rights; euthanasia: serious moral issues; compromise: let nature take its course; a dangerous anti-life principle; healthy at seventy, live to over 150 - exceptional life conditions; generally a helpless invalid at ninety; take life for granted; a time when we'd be better off dead." (Рецептивно-репродуктивное задание этапа речевой практики; форма выражения мыслей - полемика.)

d) *Do you think that people who retire on a pension or on a small income usually feel neglected and forgotten, not wanted any more? Or is it natural to feel happy because one is free to enjoy life? Try to imagine your own attitude to life at the age of seventy. Will you keep grumbling about everything being much worse than it used to be in your younger days? Will you accept your wrinkles and gray hair calmly or bitterly? Will you complain of your relatives ingratitude or will you find it natural that they are more absorbed in their own affairs than in yours? Will you expect to be taken care of or would you rather be asked for help, if you are strong enough to make yourself useful?* (Творческое продуктивное задание этапа речевой практики; ненавязчиво предлагаются опоры, стимулирующие воображение и подсказывающие искомую лексику и грамматику.)

Итак, градация заданий на этапе речевой практики зависит:

- от принимаемых во внимание факторов, входящих в коммуникативную ситуацию;
- от количества вовлекаемых интеллектуальных операций;
- от сложности и новизны формируемого умения.

Рецептивные задания предшествуют репродуктивным, служа либо источником смысловой и (или) языковой информации, либо образцом построения высказывания, либо материалом для анализа логики текста.

Постепенность усложнения заданий и плавность перехода от тренировки к речевой практике убедительно демонстрируются уже тем фактом, что этап речевой практики трудно описать без обращения к предыдущим тренировочным заданиям. Плавность вхождения тренировки в практику подчеркивается и двойственным характером некоторых заданий: задание может быть тренировочным с точки зрения обучения говорению, но речевым в плане обучения рецепции (например, воспроизведение отрывков описания и соотнесение их с поэтическим эпиграфом - см. выше).

Методический практикум 10 призван помочь преподавателю соотносить вырабатываемое умение с формулировкой инструкции к заданию.

ЦИКЛ III. КАК ПЛАНИРОВАТЬ ЗАНЯТИЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

ГЛАВА 10. СВЯЗИ МЕЖДУ ЗАДАНИЯМИ В СТРУКТУРЕ ЗАНЯТИЯ

Любой школьный урок или занятие со взрослыми в большинстве случаев подчиняется одной основной цели. Однако одновременно существует ряд дополнительных целей, тесно связанных с основной. В настоящей главе нам предстоит выяснить, что предопределяет эти связи. Это поможет рассмотреть аспект планирования занятия, который часто выпадает из сферы внимания. Мы имеем в виду взаимодействие между различными видами речевой деятельности, не только однонаправленными (говорение и письменное выражение мыслей, чтение и аудирование), но и разнонаправленными (например, чтение и говорение).

Поясним, что означают «основная» и «дополнительная» цели и как они соотносятся. Например, урок может быть, в первую очередь, нацелен на формирование грамматического навыка употребления конструкций *ask (tell) smb. (not) to do smth.* Параллельно преподаватель может поставить цель развивать умение связного побудительного высказывания. Но обучение логике высказывания здесь не является самостоятельной целью: целевой навык может формироваться в высказываниях самого разного типа, т.е. не только в объяснительной побудительной реплике, где надо привести убедительные доводы, но и в реплике-отказе (*Ask somebody else to help you.*), и в возмущенной реплике (*I told you not to touch my*

things, didn't I?!), и т.д. Навык тем прочнее, чем с большей вариативностью он задействуется, но умения здесь выступают в основном как фон, хотя они и совершенствуются. Так, например, в финальном задании можно предложить следующую инструкцию: *A friend of mine wants to study English on his own. Give him some pieces of advice about what he should or should not do in order to learn the language quickly. (Use the structures: "Tell him (not) to...", "Let him..."). Explain why.*

Однако для создания связного творческого высказывания учащиеся нуждаются в опорах. Здесь может использоваться чисто рецептивное задание типа: *Прослушайте отдельные рекомендации и поднимите красную карточку, если вы согласны с той или иной из них, и синюю, если считаете ее бесполезной или вредной. Например: "Tell him to buy a dictionary and to memorize a page a day."* Затем можно предложить рецептивно-репродуктивное упражнение в чтении или слушании отдельных утверждений и их воспроизведении с трансформацией для выражения своего согласия или несогласия: *"Let him look up every new word in the dictionary."* *"Oh no, don't tell him to look up every new word: let him guess the meaning!"* Вариант, аналогичный по трудности: *Объедините высказывания по принципу: «Прежде всего, ...», «Кроме того, ...», «И наконец, ...» или по принципу «С одной стороны, ... но с другой стороны, ...».* Оба этих задания принадлежат к четвертому звену (см. гл. 4), а завершающее задание, к которому они подготавливают, - к пятому звену. Таким образом, в данном случае позвеньева цепочка заданий соблюдается. Однако иногда она может как бы временно размыкаться, включая в себя задания, словно бы и не связанные с основной целью, но в то же время косвенно направленные на ее достижение. Так, в нижеследующей цепочке заданий первое относится к четвертому звену, а третье - к пятому звену (т.е. оба тренировочные), в то время как промежуточное задание, готовя к последнему в плане говорения, с точки зрения рецепции, представляет собой речевую практику, т.е. как бы «опережает» третье задание.

1. *Воспроизведите предложения в естественном темпе по памяти, выбирая завершение, соответствующее вашей точке зрения:*

Leaving one's home and going on a journey makes people feel... (happy, miserable, depressed, sad, excited, carefree). After a long journey, one's home seems... (a dull and insignificant place, the best place on Earth, a strange place), etc.

2. *Прочитайте отрывок вслух. Определите настроение автора, используя множественный выбор:*

"Dry, desolate, and lonely Texas, rock, and sand, and dust, and the train. Lord God the crazy train rattling through Texas, the sky dark with dust and the smoker full of the sad faces, the travellers, the everlasting travellers of the Earth, going from one place to another, leaving one thing for another, and seeking God only knows what." (W.Saroyan)

- a) the excitement of being on the road;
- b) the loneliness resulting from being separated from those one loves;
- c) sympathy for man who is a lost child in this vast and unfriendly world, etc.

3. *Объясните, какие чувства вы испытываете, уезжая надолго из дома (скомбинируйте высказывания из первого задания с фразами из второго и добавьте несколько предложений).*

Итак, последовательность звеньев всегда соблюдается в русле чистой рецепции или чистой репродукции, но когда они сочетаются, теория звеньев не может объяснить преемственность заданий. Таким образом, теория звеньев должна восприниматься не как догма, а как ориентировочная основа планирования практического занятия. Следовательно, взаимосвязь звеньев и взаимосвязь видов речевой деятельности находятся в диалектическом противоречии, составляя тем самым своеобразное диалектическое единство.

Поэтому помимо опоры на звенья в планировании урока нужна еще одна система дидактических ориентиров, которая поможет ответить на многие вопросы:

Как располагать задания внутри одного звена?

Сколько заданий необходимо в пределах одного звена?

Могут ли задания меняться местами и при каких условиях это возможно? и т.п.

Рассматривая последовательность заданий в пределах одного звена, можно в какой-то мере опираться на интеллектуальные операции: ведь очевидно, что имитация легче, чем подстановка, а подстановка в большинстве случаев проще трансформации и тем более проще структурирования. Если одно задание базируется на одной интеллектуальной операции (допустим, классификации), а другое задание привлекает дополнительные операции (например, классификацию + набор), то очевидно, что второе сложнее, т.е. задания нельзя менять местами.

Но может быть и так, что относительная сложность двух или трех заданий одна и та же. Нужны ли

тогда они все или можно обойтись одним? Если нужны все, то произвольна ли их последовательность? Могут ли они быть вообще не связаны друг с другом? А если на уроке возможны не связанные между собой задания, то могут ли они завершать урок или хотя бы этап урока?

Попробуем ответить на эти вопросы, описав, как задания могут быть связаны друг с другом и предлагать друг друга. При этом задания, принадлежащие к одному уровню сложности, соответственно относятся к одному и тому же звену, а задания разного уровня сложности могут относиться либо к разным звеньям, либо к одному и тому же.

Как показывает практический опыт, задания одного и того же уровня могут иметь между собой два типа связей.

1. Задания могут быть примерно идентичны по трудности и при этом связаны между собой либо основной интеллектуальной операцией, либо на основе общих навыков или умений (или даже отдельных компонентов умений). Например:

а) *Отберите из списка качеств, необходимых преподавателю, те, что кажутся вам особенно важными для преподавателя иностранного языка. Расположите их по значимости.* (Набор + перестановка).

б) *Отберите из списка качеств, необходимых учителю, те, которые можно считать природным даром, а затем те, которые можно постепенно развить.* (Классификация + набор).

Эти задания хотя и «могут обойтись друг без друга», все же каждое из них помогает выполнять другое, так как они стимулируют аналогичные мыслительные процессы на том же самом языковом материале. В принципе их можно менять местами. Такую связь между заданиями мы называем *пересечением*.

2. Задания могут быть примерно аналогичными по сложности и при этом относительно независимыми друг от друга. Сами по себе они никак не способствуют выполнению друг друга и поэтому кажутся никак не связанными. Единственное, что связывает их, - это то, что они в равной мере необходимы для выполнения последующего задания. Их зачастую можно менять местами. Такой вид связи мы называем *конstellацией* (constellation - созвездие), так как звезды в созвездии кажутся расположенными рядом, но на самом деле далеки друг от друга. Например, в констеллятивных отношениях находятся следующие задания:

а) *Прслушайте предложения на родном языке и скажите, употребите ли вы при переводе на английский язык структуру "there is / are" или нет:* Стол стоит в углу. На столе ваза с цветами.

б) *Прочитайте следующие предложения вслух, соблюдая единство ритмического рисунка:* Is there a map on the wall? Is there a globe on the desk? ... etc.

В первом задании учащиеся тренируются в выборе конструкции, но произносительные задачи не ставятся; во втором же задании, напротив, сняты все смысловые трудности. Ни одно из заданий не помогает выполнить другое. Их можно дать в любом порядке. Пожалуй, единственный довод, почему их лучше не менять местами, состоит в том, что нежелательно переходить на родной язык в середине урока: это вредит непрочным артикуляционным навыкам на начальном этапе обучения.

Основное требование к констелляции состоит в том, что подобные задания обязательно должны объединяться. Кроме того, их не должно быть много подряд - не более двух-трех. Иначе структура урока предстает аморфной даже при условии завершающего объединения таких заданий.

Рассмотрим теперь остальные три типа связей, при которых задания находятся на разных уровнях сложности.

3. *Детерминация* (= подчинение) - тип отношений между двумя заданиями, когда первое из них является условием выполнения второго, снимая отдельную трудность или несколько трудностей. Тем самым формируемый навык или умение попадает в более естественные условия функционирования.

Детерминация - самый распространенный тип связи. Например, произношение отдельных звуков помогает произносить их же в словосочетаниях, произнесение словосочетаний - предпосылка для отработки интонации предложения и т.д. В принципе весь урок может быть построен исключительно на детерминативной связи. При этом цель каждого задания становится одним из условий произвольного запоминания [10]. Однако в реальных условиях обучения чисто детерминативная цепочка заданий урока - весьма редкое явление, потому что на любом занятии, какова бы ни была его цель, надо работать и над фонетикой, и над памятью, и над логикой, и т.п.

4. *Объединение* - тип отношений, при котором задание более сложного уровня использует результаты двух или трех заданий предыдущего уровня сложности. Задания, находящиеся в отношениях конstellации, обязательно должны объединяться. Приведем пример такого объединения.

а) *Прослушайте предложения на родном языке и скажите, какой артикль вы употребили бы при переводе на английский язык: определенный, неопределенный или «нулевой».*

б) *Произнесите следующие словосочетания: отрабатывается примыкание безударных слогов к предыдущему ударному (a pen and a note-book) и редукция [d] перед согласным звуком (Bess and Ben; fish and meat).*

в) *Объедините следующие знакомые слова в логичные пары (по принципу: «эти предметы часто встречаются вместе»); используйте, где нужно, неопределенный артикль:*

Cake, apple, tea, wine, milk, meat, pen, lamp, pencil, book, chalk, map, cat, dog, etc.

E.g.: A cake and an apple; a cake and tea, a cake and a knife; a cat and a dog; a cat and meat; a cat and milk, etc. (В третьем задании в равной мере необходимы произносительные навыки и выбор между «нулевым» и неопределенным артиклем.)

5. Последний тип связи мы назвали *включением*. В этом случае последующее задание как бы полностью вбирает в себя предыдущее. При этом ведущая интеллектуальная операция, как правило, остается той же, но задания отличаются по объему материала, по количеству факторов, которые надо принимать во внимание. Поэтому такие задания, конечно, нельзя менять местами. Этот тип связи нередко встречается, в частности, на уроках, посвященных поисковому чтению, когда зона поиска постепенно расширяется. Например:

а) *Прочитайте текст об Олимпийских играх и найдите факты, свидетельствующие о том, что они еще с древних времен способствовали укреплению мира.*

б) *Найдите в тексте всю информацию, объясняющую, почему Олимпийские игры так популярны на всей планете.* (Миротворческая миссия олимпиад - одна из причин их популярности, поэтому факты, отобранные в предыдущем задании, будут использованы и во втором задании как часть целого).

Вышеописанные связи можно графически представить следующим образом:



Проиллюстрируем некоторые типы связей в структуре урока. Предлагаемая ниже цепочка заданий проводилась как факультативное занятие для старшеклассников, рассчитанное на 60 минут и посвященное тренировке в употреблении пассивного залога (звенья 3, 4, 5). К третьему звену принадлежат некоммуникативные задания 1, 2, 3, к четвертому - задания 4, 5, 6, 7, из которых задания 5-7 можно отнести к реально-коммуникативным в плане выражения собственного мнения, но к условно-коммуникативным - по условиям выполнения, т.е. по жесткости языковых опор. К пятому звену относится последнее, восьмое задание.

1. *Прослушайте предложения на русском языке и определите, какой залог вы употребили бы при переводе их на английский язык («условный перевод»). Например: «Теперь дома строятся очень быстро. Новые здания появляются в нашем квартале каждый месяц». и т.п.*

2. *Вспомните третью форму неправильных глаголов (give, take, bring, teach... etc.), повторите их хором, а затем дайте быстрый перевод следующих страдательных причастий на английский язык: «обученный», «принесенный», «взятый» и т.д.*

3. *Прочитайте предложения вслух, вставляя глагол в нужной по смыслу форме активного или пассивного залога. Например:*

Detective stories make good reading, but they (*forget*) very soon.

It's easier to be a student than to be a teacher. I mean it's much harder to give knowledge than to (*teach*), etc.

4. *Прослушайте отдельные высказывания и выразите ваше отношение к сказанному одним из следующих способов:*

-He is lucky (unlucky).

-It's very kind (unkind) of him.

He is given nice presents every month. - He is lucky.

He has given me a lot of nice presents. -...

He has forgotten all his old friends. -...

He is forgotten by all his old friends. - ..., etc.

5. *Прочитайте и воспроизведите по памяти каждое высказывание (Read, look up and say), предваряя его фразой, выражающей ваше отношение к сказанному: I (don't) think that..., I (can't) agree that..., I am (not) sure that...:*

- Students who make mistakes should never be laughed at.

- We are respected by our teachers.

- We are taught many useful things at every lesson.

- Most teachers like to be criticized.

6. *Воспроизведите по памяти каждое из предъявленных в графической форме высказываний, выбирая вариант, отражающий ваше мнение (без предварительного обдумывания!):*

People who are often shouted at usually (*hate, enjoy, are afraid of*) shouting at others.

To help others is (*more, less*) pleasant for an independent person than to be helped.

To a selfish person, it is (*more, less*) important to love than to be loved.

7. *Используя данную подстановочную таблицу, скажите, как к вам относятся другие и как вы хотели бы, чтобы относились к вам.*

I like to I don't like to I want to I don't want to	be	criticized. asked to parties. admired. thanked by my friends.
I'm glad I'm sorry	I am always I am often I am sometimes I am never	shouted at. made to work hard. asked for help. offered help. talked about. made fun of. treated as a child.

8. *Объясните, каким образом надо организовать наши занятия, чтобы они были максимально эффективными. Как учащиеся и преподаватели должны относиться друг к другу? Например:*

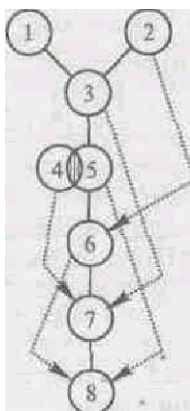
Do you think that students should be given a lot of home assignments? Should they be criticized by their teacher if they fail to do something or is it better for the teacher to say nothing? Should lazy students be offered help? Should slow students be given more time to get ready? Do you want to be given a mark at each lesson? Does it make you work hard? Do you think students must be allowed to criticize their teachers? etc.

Первые два задания находятся в отношениях констелляции: первое направлено только на выяснение содержания (активное или пассивное значение возвратных глаголов русского языка), а второе - только на форму страдательного причастия неправильных глаголов. Третье задание объединяет первое и второе, так как требует и выбора залога, и припоминания формы страдательного причастия. Четвертое задание - рецептивное, условно-коммуникативное; оно требует принять два смысловых решения и определить: а) совершает ли человек действие сам или подвергается воздействию; б) положительный

это факт или отрицательный. Задание относится к четвертому звену и, следовательно, подготавливается предыдущим (некоммуникативным), т.е. связано с ним детерминативно. Пятое задание также основано на принятии смыслового решения в пределах отдельных предложений и поэтому «пересекается» с четвертым, а вместе они облегчают выполнение шестого задания, которое сложнее тем, что требуется быстро принимать решения - не дается времени на обдумывание: технически это удобно делать с помощью графопроектора. (На схеме четвертое задание, пересекаясь с пятым, стоит чуть-чуть в стороне, так как отличается от остальных своей чисто рецептивной направленностью.) Шестое задание, в свою очередь, обуславливает появление седьмого, т.е. готовит к связному высказыванию в жестких рамках подстановочной таблицы. Детерминативна и последняя связь - между седьмым и восьмым заданиями, поскольку связный монолог по подстановочной таблице облегчает построение собственного высказывания, где опоры не навязываются, а предлагаются как один из возможных путей построения развернутого высказывания.

В восьмом задании полезно дать учащимся не только вопросы, но и образец (хотя бы несколько первых предложений), чтобы показать возможности выражения разнообразных мнений и варьирования языкового материала в пределах отработанных структур, что практически исключает ошибки. Например: I like to be given excellent marks and I don't like to be criticized. I'm sorry to say we are often criticized by our teachers. But we are never laughed at. We are respected by our teachers. People who are often laughed at are usually too shy, and people who are shouted at often enjoy shouting at others... etc.

Приводим схему вышеописанного занятия.



Данная последовательность заданий оптимальна в том случае, если учащийся успешно справляется с ними, но испытывает определенную трудность. В более сильной группе нет смысла так мелко их членить: можно объединить пятое и шестое задания, сразу задав более быстрый темп выполнения. В слабой же группе, напротив, может понадобиться промежуточное задание: например, перед третьим заданием можно дать тренировку в чтении вслух готовых предложений для снятия ритмико-мелодических трудностей, а перед пятым заданием полезно дать тренировку в наращивании предложения по памяти: Students must be encouraged. Slow students must be encouraged. Hardworking but slow students must be encouraged. Hardworking but slow students must be encouraged at every lesson..., etc.

В структуре данного занятия представлены четыре типа связей: констелляция, объединение, детерминация и пересечение. Кроме прямых связей между соседними заданиями, предыдущие задания могут косвенно способствовать выполнению последующих, отстоящих на несколько уровней, что показано на схеме пунктирными линиями.

Предлагаемый нами перечень связей между заданиями не рассматривается как окончательный и единственно возможный. Однако даже в таком виде он достаточен для адекватного описания любого занятия по иностранному языку в плане соподчиненности его частей единой цели. Опираясь на пять типов связей и соотнося их со звеньями учебного процесса, преподаватель может проверить в ходе планирования занятия, насколько то или иное задание отвечает отведенной ему роли, вытекает из предыдущих и способствует выполнению последующих.

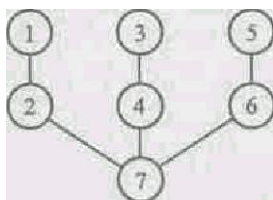
Структура занятия, безусловно, зависит от его типа (о типологии занятий речь пойдет в следующей главе). Но эта зависимость не может быть жесткой: ведь на структуру занятия влияют и особенности

формируемого умения, и характер языкового материала, и степень обучения, и специфика конкретной учебной группы. Привходящих моментов достаточно много - вплоть до места занятия в расписании. Поэтому, рекомендуя преподавателю учитывать типы связей между заданиями, мы имеем в виду не навязанные схемы, а общие положения, которыми можно руководствоваться:

1. Исходя из принципов доступности и последовательности, основным типом связи между заданиями должна быть *детерминация*, выступающая в структуре занятия в роли своеобразного «позвоночника».

2. Тем не менее, на занятии по иностранному языку детерминация в чистом виде, как правило, не встречается. Ведь в изучении иностранного языка, в отличие от многих других предметов, успешность достижения цели занятия определяется не столько применением нового знания, сколько прочностью и гибкостью приобретенных ранее навыков и умений. А умения и навыки требуют постоянного подкрепления. Значит, на занятии по иностранному языку неизбежны отклонения от чисто детерминативной цепочки. К примеру, более частотным должно быть констеллятивное начало занятия, естественное для первого звена формирования навыка или умения, где по очереди осмысляются различные его компоненты, или для третьего звена, где по очереди снимаются фонетические, лексические и грамматические трудности.

3. На начальной ступени обучения иностранному языку (в школе или в вузе), в силу многоплановости задач каждого занятия, можно ожидать, что детерминированные цепочки будут весьма короткими и что таких цепочек в структуре школьного урока и тем более сдвоенного занятия в вузе может быть несколько. Например, как только мы научили учащихся распознавать новый звук, произносить его изолированно в словах, во фразах и затем перешли к введению другого звука, мы начинаем новую цепочку заданий. И поэтому на начальной ступени особенно важно предусмотреть возможности объединения констеллятивных концов таких цепочек (см. схему), ибо основной постулат при построении любого занятия состоит в том, что ни одно промежуточное задание не должно быть «тупиковым»: любое задание должно быть необходимым для выполнения завершающего задания урока.



4. «Обрыв» детерминативной цепочки в принципе допускается, но лишь при том условии, если «повиснувшее» задание будет «подхвачено» через некоторое время в структуре этого же урока, т.е. его результаты все равно понадобятся для достижения общей цели. Временный «обрыв цепочки» может встретиться на занятии, где один и тот же навык или одно и то же умение формируется с привлечением различного языкового материала, различной тематики (см. пример занятия, обучающего монологическому высказыванию на основе фабульного текста). Такой временный обрыв естествен в структуре занятия, преследующего две равноправные практические цели, на первый взгляд, мало связанные между собой (см. пример занятия, имеющего целью параллельное формирование грамматических навыков и монологических умений).

5. Реализуя принцип взаимосвязи между различными видами речевой деятельности, следует по возможности избегать констелляции. Ведь задания одного и того же уровня сложности в разнонаправленных видах деятельности (например, в чтении и говорении) вполне можно связать «пересечением», если оба задания будут основаны, допустим, на операции обобщения или на умении парафраза и т.п. (см., например, занятие, формирующее умения вести групповую беседу).

6. «Пересечение» заданий методически наиболее целесообразно и в тех случаях, когда необходимо вызвать у учащихся повторное употребление языковых единиц, не усложняя ни языковых, ни психологических, ни смысловых задач, но вместе с тем избегая их механического повторения. Допустим, от первокурсников требуется воспроизвести связную серию общих вопросов со зрительной опорой по принципу *Read, look up and say*. Это вызывает трудности и в произношении, и в интонации, и в запоминании предложения, и в понимании лексики на фоне решения смысловой задачи. Поэтому даются два пересекающихся задания:

а) *отберите вопросы, представляющие общие проблемы (а не частные детали, касающиеся только*

вас), и воспроизведите их по степени важности;

б) перечитайте эти же вопросы и отберите те, которые вы год назад задали бы старшекурснику, чтобы выяснить, стоит ли поступать на наш факультет.

Предусмотрев оба задания, мы не обязаны непременно использовать и то, и другое: в сильной группе одного из заданий будет достаточно или можно предложить оба, но как варианты по выбору студента.

7. К связи типа «включение» рекомендуется прибегать в тех случаях, когда при становлении нового сложного навыка мы в начале знакомим учащихся только с ядерным значением явления и учим выполнять соответствующие учебные действия. Потом подключаются и более частные, периферийные значения, после чего предлагается выполнить такие же учебные действия, что и раньше, но с учетом дополнительных факторов, делающих задание более сложным. Например, при осмыслении функций определенного и неопределенного артиклей ядерным значением является причисление слов к классу или выделение их из класса. Здесь особенно уместно упражнение на «условный перевод»: *Какой артикль вы употребили бы при переводе данных предложений?* Когда учащиеся научатся легко выбирать артикль в этих условиях (мысленно подставляя «этот», «один», «любой» и т.п.), добавляются периферийные значения: например, обобщающая функция определенного артикля (*The lion is a strong animal*) или неопределенный артикль перед именем собственным в значении «картина, написанная данным художником» (*a genuine Picasso*) и т.д. То же задание в условном переводе предполагает подключение новых критериев выбора артикля к уже знакомым.

8. При формировании нового умения связь типа «включение» рекомендуется при изменении коммуникативной ситуации, когда в одном задании достаточно реализовать лишь ядерные компоненты умения, а в другом требуется учитывать дополнительные факторы ситуации общения (см., например, занятие, формирующее умения групповой беседы).

Безусловно, проблема связей между заданиями нуждается в дальнейшем исследовании. Однако сам факт выделения типов связей и основных закономерностей их функционирования дает преподавателю относительно надежный инструмент, помогающий планировать и анализировать занятие в любом типе учебного заведения.

В педагогическом вузе это особенно важно, так как практические занятия по иностранному языку являются средством формирования профессиональных методических умений.

В дальнейших главах все примеры практических занятий сопровождаются соответствующей схемой связей между заданиями.

ГЛАВА 11. ТИПОЛОГИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Говоря о типологии практических занятий, мы прежде всего имеем в виду их основную цель, т.е. первоочередную направленность на формирование либо определенного *навыка*, либо конкретного *умения*. Основные принципы построения занятия остаются теми же: занятие, формирующее навыки, обязательно завершается серией коммуникативных заданий, а занятие, имеющее основной целью формирование умений, включает, как правило, задания в осмыслении и тренировке. При этом тренироваться здесь можно в употреблении языкового материала, необходимого для данного умения, или же в решении собственно смысловых задач. (Например, когда мы тренируем студентов в различении фактов и мнений, мы не связаны ни с каким конкретным языковым материалом.) Оба типа занятий предусматривают обеспечение максимальной активности учащихся, взаимосвязь различных видов речевой деятельности, сочетание индивидуальной, парной и групповой работы и пр.

Однако между этими двумя типами занятий есть существенное качественное отличие. Дело в том, что меняется изначальная точка отсчета, тот угол зрения, под которым оно планируется.

Если занятие нацелено на навык употребления конкретного языкового материала, то задания выстраиваются так, чтобы обеспечить постепенное, строго градуированное усложнение условий реализации этого навыка, но зато коммуникативные ситуации и речевые задачи могут быть почти не связаны между собой - лишь бы соответствующий лексический или структурный материал употреблялся легко и безошибочно. Например, структура *want smb. to do smth.* может появляться в инициативной реплике-распоряжении (*I want you to go shopping*), в уточняющей реплике (*Let somebody else dust the furniture: I want you to have a rest*), в монологе, объясняющем, какого отношения к себе ждет говорящий со стороны окружающих (*I don't want others to praise me, but I want them to respect me!*), в возмущенной реплике (*Stop shouting, will you? Do you want all our neighbours to hear us?*), и т.д. Таким

образом, в плане речевых умений такое занятие зачастую получается весьма разнородным. Смысловая целостность такого занятия может быть обеспечена «сценарными связками», оправдывающими переход от одной коммуникативной ситуации к совершенно иной.

Сравним следующие два задания и решим, из какого типа занятий они взяты, т.е. что заложено в основную цель: навык или умение.

а) *Выберите и суммируйте факты из текста «Мой рабочий день» от лица героя текста: ваша задача - объяснить, почему вам всегда не хватает времени.*

б) *Выберите и суммируйте те факты, которые понадобились бы другу героя, чтобы доказать разносторонность интересов своего приятеля.*

Оба задания - коммуникативные, рецептивно-репродуктивные, основанные на операции отбора. Таким образом, по умениям они полностью равноправны: вполне может хватить одного из них или можно предложить их на выбор (т.е. налицо связь по типу «пересечения»). И все же умения поискового чтения и суммирования фактов здесь не ставятся в качестве основной цели: они являются фоном для отработки утвердительной формы простого настоящего времени и лексических единиц, связанных с повседневными бытовыми ситуациями. И в этом смысле задания не равны по трудности: в первом задании герой говорит о себе от первого лица, т.е. грамматика исходного текста не меняется; во втором же задании о герое говорят со стороны, что требует морфемы третьего лица единственного числа, т.е. грамматической трансформации исходного текста. Таким образом, с точки зрения навыков два задания связаны отнюдь не пересечением, а *детерминацией*: отбор фактов в первом задании облегчает аналогичную процедуру в условиях грамматической интерференции исходного текста и требуемого речевого продукта.

Если же преподаватель ставит во главу угла развитие конкретного умения, то в каждом последующем задании либо «подключается» еще один компонент этого умения, либо умение ставят во все более сложные условия функционирования. (Ср. задание: найти в рассказе детали, рассказывающие о детских годах героя - сугубо фактологическая информация, и детали, позволяющие сделать вывод о гармоничности или дисгармонии внутреннего мира героя - интерпретация текста). Здесь усложнение идет явно не по линии навыков употребления языкового материала, а по линии мыслительных рецептивных задач.

Кроме того, выбор навыка или умения как основной цели занятия сказывается и на количественных характеристиках последнего. Занятия, посвященные формированию навыков, предполагают, как правило, больший объем некомуникативных и условно-коммуникативных заданий по сравнению с истинно речевыми. Однако эти количественные характеристики не могут служить надежным критерием типологии занятий: ведь многое зависит от сложности формируемого навыка или умения.

Второй существенный критерий типологии занятий - наличие или отсутствие этапа ознакомления. Ошибочным было бы считать, что при выработке умений этот этап не нужен или, напротив, что он является непременным атрибутом занятия, формирующего навыки. Внутри каждого типа занятия можно выделить подтипы в зависимости от наличия или отсутствия ознакомления как полноправного этапа занятия.

Что же касается *аспектизации*, принятой в большинстве языковых вузов, а именно, подразделения занятий на так называемую «фонетику», «грамматику», «лексику», «устную практику», «аналитическое чтение» и т.д., то разноплановость такой типологии очевидна, хотя в какой-то мере и здесь прослеживается типизация согласно цели.

По нашему мнению, доминанта одного из языковых аспектов (фонетики, грамматики или лексики) может служить типологическим признаком занятий, формирующих *навыки*. При этом основной целью являются, как правило, *навыки оформления*, а не понимания высказывания: ведь навыки чтения и аудирования, хотя и нуждаются в специальном формировании, требуют, как правило, меньше времени и усилий на самом занятии, чем навыки устного и письменного выражения мыслей; поэтому рецептивные навыки могут выступать на занятии в качестве дополнительной цели одновременно с обучением навыкам говорения. Развитие навыков чтения или аудирования осуществляется, кроме того, и на занятиях, где основная цель - формирование *рецептивных умений*. И наконец, становление рецептивных навыков (и многих умений) может проходить частично за счет градуированных внеаудиторных лабораторных работ с ключом.

Однако аспектизация не должна пониматься буквально. Коммуникативность как неотъемлемая характеристика занятия, в свою очередь, требует его комплексной организации.

Комплексность - понятие многогранное. Пусть основной целью занятия является обучение

грамматике. Преподаватель не только обеспечивает правильность структурирования высказываний, но непременно помогает уяснить, в каких коммуникативных ситуациях употребление данного материала приемлемо и частотно, а в каких он неуместен; он также соотносит грамматический материал с лексическим и фонетическим. Например: *Заставьте структуру с сослагательным наклонением («На твоём месте я бы...») звучать как взволнованный дружеский совет, как спокойное, взвешенное рассуждение, как злобную угрозу. Употребите соответствующую тональную группу.*

Итак, по своей основной цели занятия можно подразделить на занятия, формирующие навыки: а) грамматического; б) лексического; в) фонетического оформления высказывания.

Говоря о фонетическом аспекте, можно иметь в виду либо произносительные, либо интонационные навыки. Но произносительные навыки не могут быть основной целью занятия, так как они не связаны с коммуникативной задачей. Не являясь основной целью, навыки произношения, тем не менее, могут отнимать значительную часть времени в период вводного или коррективного курса, особенно в языковом вузе, где требуется безупречное произношение. Что же касается навыков интонационного оформления высказывания, то они тесно связаны с коммуникативными задачами и поэтому могут быть основной целью занятия. В вузе целесообразно выделять фонетику как отдельный аспект не столько на начальном этапе, сколько на II-III курсах, где студентов учат использовать интонационные модели для передачи определенного отношения или настроения (радости, угрюмости, спокойной уверенности и т.д.). Элементарные же интонационные навыки (фразовое и логическое ударение, соблюдение диапазона, деление предложений на смысловые группы и т.д.) формируются в комплексе с грамматическими и лексическими навыками, составляющими основную коммуникативную цель урока.

Все *рецептивные навыки*, хотя и требуют целенаправленных усилий, как правило, составляют *дополнительную цель*, а основная цель таких занятий - формирование либо аналогичного репродуктивного навыка, либо рецептивного умения. Например, урок, на котором обучают распознаванию и пониманию пассивных конструкций, в основном нацелен либо на употребление подобных конструкций в говорении, либо учит понимать текст при чтении (в частности, без понимания пассивных конструкций вряд ли можно понять текст, объясняющий, как изготавливается то или иное изделие).

Соответственно, в книге приводится шесть типов занятий, основная цель которых:

- 1) выработать навык *интонационного* оформления высказывания (*с этапом ознакомления*);
- 2,3) выработать навыки *лексического* оформления высказывания (*с этапом ознакомления и без него*);
- 4,5) выработать навыки *грамматического* оформления высказывания (*с этапом ознакомления и без него*);
- б) *параллельно* совершенствовать *лексические* и *грамматические* навыки.

(Типы 1, 2, 3, 4 описаны в главе 12; тип 6 - в главе 14; пример же типа 5 - выработка навыков грамматического оформления высказывания без этапа ознакомления - дан в главе 10 в ходе описания связей между заданиями.)

Что же касается занятий, посвященных выработке *умений*, то основным критерием, определяющим их особенности, является *вид речевой деятельности*: аудирование, письменное выражение мыслей, чтение или говорение. При этом монологическое высказывание и диалогическое общение в силу специфики каждого необходимо рассматривать как два подвида речевой деятельности.

Само собой разумеется, что на занятии, посвященном развитию умений в одном виде речевой деятельности, другие умения присутствуют в качестве средства достижения цели.

Однако иногда сочетание разных видов речевой деятельности объясняется не привлечением остальных умений в качестве средства обучения, а их «равноправностью», т.е. одинаковой важностью умений в разных (обычно двух) видах речевой деятельности. Таким образом, можно говорить о занятиях с *единой целью* (в плане основного вида речевой деятельности) и с *двойной целью* (в дальнейшем они именуется «*моноцелевыми*» и «*полицелевыми*» занятиями).

Занятия с двойной целью могут обучать как рецепции (чтению + аудированию), так и речепорождению (монологическому высказыванию и диалогическому общению), а также могут быть разнонаправленными (монологическое высказывание или диалогическое общение + чтение или аудирование).

Что касается письменного выражения мыслей, то замедленность его темпов, необходимость поиска точной формулировки мыслей отнимают, на наш взгляд, слишком много времени и усилий на занятии, чтобы придавать ему двойную целевую направленность. Кстати, если занятие посвящено умениям письменного высказывания, это вовсе не означает, что на занятии студенты будут в основном писать -

чтение и говорение, выступая в качестве средства обучения, по затраченному времени могут даже преобладать.

В отношении же аудирования следует заметить, что на занятии как раз естественно сочетать работу над аудитивными умениями с другой целью и прежде всего с обучением говорению - ведь в диалогическом общении рецепция и продукция неразделимы.

При формировании умений, связанных с так называемым «*аналитическим чтением*» и «*домашним чтением*», говорение, хотя и занимает значительную часть занятия, все же выступает в основном как средство, ибо основная цель подобных занятий - обучить проникновению в замысел текста с учетом импликации. Устные высказывания позволяют преподавателю судить о глубине понимания, о способности оценить роль языковых средств в раскрытии авторского замысла. Подобные занятия не должны превращаться в тренировку по запоминанию и употреблению «выражений». Таким образом, занятия по «аналитическому» и «домашнему» чтению мы относим к «моноцелевым» занятиям в чтении. Различие же этих двух типов мы видим прежде всего в том, что на занятиях по «аналитическому чтению» вырабатываются в основном умения, связанные с изучающим чтением (термин С.К.Фоломкиной). Здесь большое внимание уделяется роли слова как средства создания художественного образа. На занятиях же по «домашнему чтению» превалирует выработка умений, связанных с просмотрным и поисковым чтением (в той же терминологии). Задания в основном предполагают ретроспективную оценку отдельных эпизодов, определение роли персонажей, особенностей сюжетной линии.

Двойной целевой направленности на чтение и на говорение должны, вероятно, отвечать занятия по «аспекту», традиционно именуемому занятием «по газете» или «по общественно-политической лексике». Если сопоставить подход к подбору заданий на занятиях «по домашнему чтению» и «по общественно-политической лексике», то в плане рецепции скорее всего будут преобладать задания в поисковом чтении. Но основное различие в том, что в ходе «домашнего чтения» отбираются и группируются детали, помогающие понять художественный замысел в его целостности (что автор хочет выразить и как им образом он воздействует на читателя). В ходе же чтения общественно-политического текста в первую очередь подбираются факты, способствующие пониманию точки зрения автора и трактовке собственной точки зрения по поводу данной проблемы или в связи с ней.

Говоря о занятиях с двойной целью, подчеркнем, что в цель может входить формирование не только двух разноаспектных навыков или двух различных умений: возможны занятия, в одинаковой степени нацеленные на формирование нового навыка и умения, для реализации которого важен данный навык.

Третьим существенным параметром при построении занятия (а он в большой мере предопределяет последовательность и взаимосвязь заданий) является ведущая интеллектуальная операция. Этот параметр важен при подборе последовательности заданий, однако мы не считаем его обязательным типологическим критерием занятия. В противном случае количество типов занятий не поддавалось бы подсчету.

Выбор интеллектуальной операции (-ий), на которой (-ых) может базироваться занятие, тесно связан с конкретными умениями. Он также связан с теми умениями, которые можно считать уже сформированными и на которые можно опираться при формировании новых. И все же как дополнительный критерий интеллектуальная операция может использоваться при определении типа занятия. Если нужно запланировать занятие, основанное на проблематике и языковом материале фабульного текста, а цель этого занятия - обучение объяснительному высказыванию, то ведущая операция - *абстрагирование*, так как мы движемся от конкретной житейской ситуации к общим проблемам бытия. Такое занятие должно в корне отличаться от занятия, преследующего аналогичную цель, но строящегося не на основе законченного текста, а на основе постепенно предъявляемой дозированной информации. В этом случае на занятии идет постепенное накопление информации, а основной операцией становится *обобщение*.

При рассмотрении занятий по «*аналитическому чтению*» имеет смысл выделить два подтипа. Дело в том, что традиционно этот аспект выделяется лишь с III курса языкового вуза, где студенты достаточно свободно владеют навыками и умениями говорения. Поэтому они могут самостоятельно *структурировать* высказывания, анализирующие авторский замысел. Мы же убеждены, что подобные занятия нужны с середины I курса. Если студентов на младших курсах не учат оценивать слово как средство воплощения художественного образа и замысла в целом, на старших курсах умения интерпретации текста формируются с большим трудом. Но на I курсе студенты еще не способны

оформлять свои мысли по поводу замысла текста на иностранном языке. Поэтому говорение может осуществляться в основном за счет операций *выбора* и *комбинирования*.

Для «домашнего чтения» нет необходимости выделять специальный подтип для начальной ступени, поскольку обильное чтение осуществляется на более легких текстах (на I курсе - адаптированных) и не предполагает глубокого проникновения в замысел, соответствуя скорее ознакомительному чтению (в терминологии С.К.Фоломкиной). Возможно, аудиторные занятия по «домашнему чтению» целесообразнее начинать со II курса, когда репродуктивные навыки сформированы уже достаточно прочно. На I же курсе обильное чтение адаптированных или легких оригинальных текстов может проходить самостоятельно, а проверяться с помощью заданий, исключающих репродукцию (множественный выбор, изложение на родном языке и т.п.). Кстати, такой подход позволяет давать первокурсникам тексты, ориентированные на их возможности понимания, а не пересказа, и тем самым избежать чтения текстов, примитивных по содержанию и не представляющих интереса.

Учет основных интеллектуальных операций при планировании занятия приводит к выводу, что имеет смысл различать обучение диалогу как беседе двух участников и обучение диалогу как групповой беседе (термин П. Б. Гурвича). При всей общности этих форм общения каждой из них свойствен ряд специфических умений. Так, при обучении собственно диалогу восприятие диалога «со стороны» является средством, а не целью, а при обучении групповой беседе - и средством, и целью, поскольку коммуникант часто вступает в беседу других лиц. При обучении групповой беседе следует уделять больше внимания языковой вариативности высказывания (т.е. умениям и навыкам парафраза), а также скорости реакции, «перехвату инициативы» и т.д. В плане интеллектуальных операций в групповой беседе значительно большая роль принадлежит сопоставлению и скорости принятия смыслового решения. Зато диалог двух лиц позволяет с большей степенью вероятности прогнозировать реакцию собеседника (операция структурирования на уровне смысловых гипотез).

В соответствии с вышесказанным в главах 13-14 приводятся примеры следующих типов занятий, связанных с формированием умений:

- монологического высказывания на основе фабульного текста;
- монологического высказывания на основе постепенно поступающей дозированной информации;
- чтения и монологического высказывания на основе общественно-политического текста;
- «аналитического чтения» (для старшей и начальной ступеней обучения в языковом вузе);
- «домашнего чтения» (два примера);
- диалогического общения;
- групповой беседы;
- аудирования;
- письменного высказывания;
- аудирования и связной диалогической реплики;
- монологического высказывания и диалогического общения;
- грамматических навыков и монологических умений.

Подобный перечень типов занятий в основном справедлив для самых различных условий преподавания иностранных языков. Для языкового педагогического вуза специфичны лишь занятия по «аналитическому чтению» и «домашнему чтению», а также занятия, развивающие умения письменного выражения мыслей.

Подытоживая вышесказанное, можно утверждать, что подбор и последовательность заданий в структуре занятия определяется следующими факторами (помимо объективной сложности заданий):

- взаимосвязью различных языковых аспектов (в первую очередь на занятиях, формирующих навыки);
- взаимосвязью видов речевой деятельности (во всех типах занятий);
- параллельностью формирования навыков и умений;
- интеллектуальными операциями, которые предопределяют возможность, с одной стороны, выполнить задание согласно инструкции, а с другой, пользоваться языковым материалом и решать коммуникативные задачи.

Именно поэтому они лежат в основе формирования как навыков, так и умений.

Все вышеперечисленные компоненты составляют понятие *комплексности* занятия.

ГЛАВА 12. СТРУКТУРА «МОНОЦЕЛЕВЫХ» ЗАНЯТИЙ, ФОРМИРУЮЩИХ НАВЫКИ

Эта глава, как и две последующих, иллюстрирует взаимосвязь заданий в структуре занятия. Хотя каждый тип занятия, представленный здесь, преследует лишь одну основную цель, везде соблюдается принцип комплексности, т.е. навыки в других аспектах выступают как средство достижения коммуникативной цели и одновременно совершенствуются сами. Такой подход позволяет формировать производительные навыки в качестве дополнительной цели, так как произношение, в отличие от интонации, само по себе не имеет коммуникативной функции. Что же касается навыков интонационного оформления высказывания, они, как правило, выходят на первый план в том случае, если предусмотрен этап ознакомления с особенностями интонационных структур и/или с их коммуникативными функциями.

Данные критерии позволяют выделить пять типов «моноцелевых» занятий, формирующих следующие рецептивно-репродуктивные навыки:

- интонационные (с этапом ознакомления);
- лексические (с этапом ознакомления и без него);
- грамматические (с этапом ознакомления и без него).

Последний тип навыков здесь не рассматривается, так как пример занятия, формирующего грамматические навыки и не включающего этап ознакомления, приводился в главе 10 в ходе иллюстрации связей между заданиями.

Итак, рассмотрим примеры занятий различных типов.

1. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ИНТОНАЦИОННОГО ОФОРМЛЕНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЯ (С ЭТАПОМ ОЗНАКОМЛЕНИЯ)

Цель занятия - сформировать навык опознавания и употребления двух типов интонационной шкалы: нисходящей (= ступенчатой) и низкой. Одновременно упрочиваются навыки употребления шести ядерных тонов [45].

Поскольку интонация является одним из способов выражения модальности, интонационные навыки рассматриваются в тесной связи с лексическими и грамматическими, помогающими реализовать то же коммуникативное намерение и выразить то же отношение к ситуации. Основные операции: опознавание, анализ, структурирование (на интонационном и логико-смысловом уровнях). Занятие рассчитано на два часа на II курсе языкового вуза.

Структура занятия

Today you will learn to investigate intonation structures and to see how intonation patterns correspond to the speaker's mood. You will go on learning to characterize people and their actions.

1. Дифференциация на слух высказываний с нисходящей (descending) и низкой (low) шкалой на основе предварительного ознакомления с информацией о характеристиках каждой из них.

All attitudes and emotions are expressed with the help of different tone groups. A tone group is a combination of a definite type of scale with a definite nuclear tone. As you know, there are six nuclear tones: Low Fall, High Fall, Low Rise, High Rise, Fall-Rise, and Rise-Fall. There are two main types of scale: the Stepping (= Descending) Scale and the Low Scale. Within the Stepping Scale every stressed syllable is pronounced on a lower pitch than the preceding one. Within the Low Scale all the stressed syllables (with the possible exception of the last one) are pronounced on the same low pitch.

Listen to the following sentences and show your red cards for the Stepping Scale and the blue ones for the Low Scale.

It *&*isn't *&*quite what I \want.

It's \much too \late to have \any re\grets \now.

\What's that \got to udo with \you?

\Don't take any \notice of him., etc.

2. Чтение вслух ряда предложений с нисходящей и низкой шкалой согласно заданной разметке.
3. Анализ предложений по компонентам интонационной шкалы.

A tune can be divided for purposes of investigation into several elements. The *Nucleus* is the syllable within which the tone changes (rises or falls): "Don't I know it?" The *Head* begins with the first stressed syllable and ends before the Nucleus: "What a Difference from ¹this time ¹last week!" The *Pre-head* consists of the unstressed syllables before the first stressed one (= before the Head): "But do you ¹really under ¹stand it?"

The *Tail* consists of the syllables coming after the Nucleus up to a pause: "But can I really believe you when you say that?" The only indispensable element is the Nucleus. Any of the others - or even all the others - may be missing: "Go!"

Analyse any three or four utterances from Tasks 1 or 2 according to the above-given elements.

4. Условно-коммуникативный обмен репликами, развивающий, с одной стороны, навыки использования нисходящей и низкой шкалы, а с другой стороны, навыки соотнесения интонации в воспринимаемом высказывании с настроением собеседника. Предлагаются несколько микродиалогов, в которых первоначальная реплика воспроизводится дважды: с низкой и нисходящей шкалой, при соблюдении того же ядерного тона. Собеседник выбирает соответствующий по смыслу вариант ответной реплики.

Например:

- What's that got to do with you?

- But it is my business! You needn't be so (*surprised, rude*) about it.

(К заданию 4 желательно дать краткую информацию о том, какие настроения чаще всего выражаются нисходящей и низкой шкалой.)

5. Чтение про себя диалога с заданной разметкой и описание отношения говорящих друг к другу и к данной коммуникативной ситуации.

6. Воспроизведение этого же диалога в парах согласно разметке. Например:

- ||Five o'clock already! We ¹must get there by ¹dark.

- ||How much ¹farther is it?

- We ¹passed the ¹halfway ¹house | about an ¹hour ago.

- Well, | we've ¹done the ¹worst part.

- Oh ¹no! | There's ¹worse ¹still to ¹come.

- I ¹don't think I can go ¹on | ¹very much ¹longer.

- I ¹don't suppose we ¹can reach the top. | ¹No!

- ¹Had we ¹better | ¹turn ¹back?

- ¹Yes. | I ¹think we'd better.

- Oh ¹well | we must ¹try again another ¹day.

- I am to ¹blame. | We ¹started ¹too ¹late.

- And ¹I was too ¹slow. [53]

7. Интонирование готовой связной реплики и ее расширение согласно предполагаемому коммуникативному намерению.

Reproduce the utterance giving the right intonation patterns according to the attitude of the speaker. Add a few sentences:

Don't blame me. It was all your fault. You always say that you can manage alone. And what is the result, I wonder? We've lost our way!

8. Высказывание по поводу данной коммуникативной ситуации. (Инструкция косвенно направлена на тренировку в употреблении модальных глаголов с перфектным инфинитивом и таким образом увязывает занятия по выработке фонетических и грамматических навыков.)

Should the characters from the dialogue have behaved the way they did? What should they have done, do you think?

9. Свободное комментирование высказываний, связанных с особенностями коммуникативной ситуации, представленной в диалоге.

Comment on the following statements:

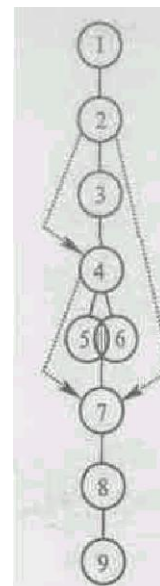
- 1) Blaming others is a sure sign of weakness.

2) Love the game more than the prize.

3) A man should make a fair trial of his abilities if the opportunity presents itself.

Данное занятие включает все три этапа: ознакомление, тренировку и речевую практику. При этом речевая практика (задания 8 и 9) направлена не столько на совершенствование самих интонационных навыков, сколько на осмысление коммуникативной ситуации, в которой они реализуются. В этом плане речевая практика близка к этапу ознакомления и составляет вместе с ним своеобразное обрамление занятия. Такое положение дел характерно для начала выработки интонационных навыков, когда коммуникативная ситуация и выбор соответствующей интонационной модели находятся на уровне актуального осознания. Комплексность занятия проявляется во взаимосвязи рецепции и репродукции на этапах ознакомления и тренировки и в привлечении лексических (задание 5) и грамматических (задание 7) навыков для решения общих коммуникативных задач.

Задание 6 кажется, на первый взгляд, проще задания 5. В структуре занятия по говорению они поменялись бы местами. На данном же занятии студенты сначала объясняют коммуникативную ситуацию и лишь затем воспроизводят диалог, потому что тогда им легче быстро переключаться с одного интонационного образца на другой. По своему месту в структуре занятия воспроизведение диалога напоминает трансформационную таблицу на занятии, формирующем грамматические навыки: оба типа задания не коммуникативны, но следуют за условно-коммуникативными, так как требуется использовать интерферирующие навыки и делать это быстро, без обдумывания.



2. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ

ЛЕКСИЧЕСКОГО ОФОРМЛЕНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЯ (БЕЗ ЭТАПА ОЗНАКОМЛЕНИЯ)

Цель занятия - формирование навыка определения синонимических и антонимических отношений между словосочетаниями, включающими изучаемую лексику. Этот навык, в свою очередь, является предпосылкой для обучения парафразу, что также входит в цель занятия. Основные интеллектуальные операции - сравнение, замена и структурирование. Занятие рассчитано на два часа и соответствует началу второго года обучения в языковом вузе.

Структура занятия

Today you will learn to explain the contextual meaning of words, to express your attitude to certain ideas concerning pastime, and to find different ways of expressing it.

1. Тренировка в ритмико-звуковом оформлении высказывания.

think	It is sometimes the only way out.
thing	This is the best way to do it.
everything	I am fed up with sightseeing.
nothing	There is nothing like camping., etc.

2. Замена слов в предложениях синонимами (множественный выбор).

Read the following sentences and paraphrase the words in italics using the necessary substitute among those offered below:

<i>sight</i>	<i>way</i>	<i>feeling</i>
1) place of interest	1) road, path	1) sympathy
2) spectacle	2) distance	2) sensation
3) power of seeing	3) method	3) taste and understanding

a) He was getting old and gradually losing his *sight*, b) We all enjoyed seeing the *sights* of the capital, c) The village was still a long *way* off. d) The *way* lay across the field, e) She plays the piano with *feeling*, f) He had a sudden *feeling* of hunger., etc.

3. Определение совпадения или противоположности мнений в репликах на уровне предложения (аудирование).

Listen to the pairs of sentences. Show your red card if the opinions are nearly the same and your blue card if the opinions are opposed to each other:

a) I am fed up with sightseeing. - I am sick and tired of sightseeing. b) It is unnatural for one to leave home and seek adventure far away. - There is nothing in life like a sightseeing tour. c) Air transport is really safe. - There are more road casualties per day than air deaths per year. d) It is obvious that television brings the world into your home. - It is obvious that television limits your outlook because it keeps you at home., etc.

4. Управляемый парафраз на уровне предложения.

Look through the sentences you've just had for aural comprehension. Find the cases where the speakers disagree. Express your agreement with one of the speakers using the vocabulary of the other speaker and changing the sentence according to your purpose. E.g.:

"A telephone talk saves a lot of time, compared to letter-writing." "Just think of the amount of time wasted on idle telephone talks!"

"I agree with the first speaker. Just think of the amount of time wasted on letter-writing!"

5. Составление связанных микромонологов на основе комбинирования с учетом сходства или противоположности точек зрения.

Make up two short monologues combining the sentences below. In one of them you should be quite confident of what you say ("For one thing,...", "Besides, ...", "And to finish with, ..."), and in the second monologue your hesitation should be obvious ("On the one hand,...", "But on the other hand,...").

You should(n't) watch TV every day.	There are many interesting things on TV. Your eyes get very tired. Most television programmes can't leave one indifferent. Advertisements can drive one crazy. Television is a very good pastime. It prevents one from doing so many things! It keeps one in the know. You should spend more time in the open to keep fit., etc.
-------------------------------------	---

6. Свободный парафраз, выполнение которого в некоторой степени подготовлено предыдущей тренировкой в плане лексики и полностью подготовлено в плане интеллектуальных операций, таких, как выбор, сопоставление, принятие решения, переструктурирование.

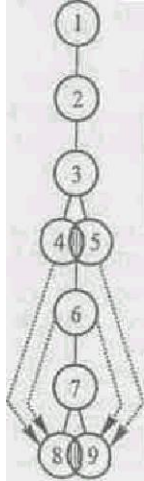
Render each of the following ideas in as many ways as possible:

a) There is nothing like camping, b) A visit to the cinema is the best way to spend a few idle hours, c) I can't so much as stand the sight of an aeroplane!

7. Условно-коммуникативные микродиалоги с выражением согласия/несогласия по поводу каждой из заданных инициативных реплик.

Express your agreement or disagreement with the following statements paraphrasing each sentence and adding a sentence or two. Change parts. E.g.:

"People should develop the habit of reading while they are still young." "I quite agree. People should fall into the habit of reading when they are children. They shouldn't give all their free time to television. And it's the parents who ought to set a good example to their children."



A. Watching TV is a waste of time because most programs are bad.

Television turns people into passive listeners and observers.

Why tire yourself travelling when you can learn even more staying at home?

B. When travelling together, people soon get tired of their fellow-travellers.

There is much truth in the saying "East or West, home is best."

It's much safer to see everything with one's own eyes.

8. Монологическое высказывание по проблеме.

Express your own ideas as to the value of travelling as a pastime.

9. Групповая беседа (или дискуссия в парах).

Express your attitudes to television as a pastime. Were people any happier before it was invented?

3. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЛЕКСИЧЕСКОГО ОФОРМЛЕНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЯ (С ЭТАПОМ ОЗНАКОМЛЕНИЯ)

Цель занятия - развитие навыков понимания многозначных слов в контексте и навыков подбора лексических единиц для объяснения понятий. Эти навыки используются на занятии в целях устного изложения научно-популярных текстов с учетом уровня восприятия предполагаемых слушателей. Последовательность основных операций: классификация, анализ, обобщение, трансформация. Занятие рассчитано на четыре часа (в середине II курса языкового вуза).

Структура занятия

You will learn to explain the meaning of words, to group vocabulary units according to the difficulties they may present to a Russian learner, and to explain phenomena to people according to the level of the audience. You may do it in two ways: a) by simplifying your explanation; b) by making people discover the complicated nature of things.

1. Классификация словарных единиц по трудности запоминания значения и употребления.

Group the following words according to the study-efforts a Russian learner would make: Land, ocean, earth, experiment, influence, wave, depend, gravitation, geology, calculate, surface, accordingly, accurate, space, attract.

Group 1. The word in English has practically the same scope of meaning as the one in Russian: e.g., *a spoon, to swim.*

Group 2. The word in English has several meanings; its scope of meaning is wider than that of the Russian word: e.g., *get = receive, reach some place, become, understand, make smb. do smth.*

Group 3. Two or more words in English are translated by the same word in Russian (their meaning is narrower than in Russian), so the Russian word has to be interpreted to be translated correctly: e.g., *«узнавать» - to identify a person by his appearance = to recognize; to receive information = to learn; to look for information and get it = to find out.*

Group 4. The difficulty lies in the specific form or usage of the word which may cause a Russian learner to make a grammar mistake (in the preposition, number, etc.): *the usage of "money" with a verb in the plural form or the usage of "under the rain" instead of "in the rain", etc.*

A word may belong to more than one group!

2. Объяснение учащимися на основе заранее изученных комментариев к лексическим единицам по учебнику слов, значение которых уже или шире, чем в родном языке.

3. Объяснение учащимися особенностей употребления слов, принадлежащих к группе 4.

4. Объяснение намеренного использования контекстуальной многозначности слов для создания юмористического эффекта.

Reproduce the following jokes and explain what the humour of each joke depends on.

a) TAXI-DRIVER: It's not the work I enjoy. It's the people I run into.

b) The driver is safer when the road is dry; the road is safer when the driver is dry., etc.

5. Аналогичное задание на уровне связного текста, что обуславливает большую самостоятельность выявления средств юмористического воздействия.

Reproduce the piece of the dialogue. Then explain the humour and say how this device of the author characterizes Augustus.

THE CLERK: Are you engaged?

AUGUSTUS: What business is that of yours? However, if you will take the trouble to read the society papers for this week, you will see that I am engaged to the Honourable Lucy Popham, youngest daughter of-

THE CLERK: That isn't what I mean. Can you see a female?

AUGUSTUS: Of course, I can see a female as easily as a male. Do you suppose that I am blind? (B. Shaw)

6. Суммирование информативного текста учебника, основанного на вокабуляре, представленном в задании 1. "Earth Land Masses Rise 12 Inches Twice a Day." (См.: [19]).

7. Отбор из текста понятий, требующих комментария, и их объяснение с применением словаря, представленного в задании 1.

What notions are to be explained to schoolchildren of ten if they are to listen to a lecture on the subject? Explain the necessary notions (such as "tide", "gravitation", etc.)

8. Сопоставление дефиниции со связным текстом, трактующим то же явление для менее подготовленной аудитории.

Read the following definition of an earthquake:

EARTHQUAKE - sudden violent movement of the earth's surface due to volcanic action or to the shifting of the deeper layers inside the planet, often resulting in the destruction of buildings and killing of people.

Compare the definition with the following text which is meant to explain the same notion to children. Are all the characteristics rendered adequately or are some of them omitted in the text or in the definition?

Earthquakes

Some countries have large numbers of earthquakes. Japan is one of them. Others do not have many; for example, there are few earthquakes in Britain. There is often a great noise during an earthquake. The ground vibrates. Houses fall down. Railway lines are broken. Trains run off the lines. Sometimes thousands of people are killed in different ways. About 60,000 were killed in 1783 in South Italy.

Earthquakes often happen near volcanoes, but this is not always true. The centres of some of them are under the sea. The bottom of the sea suddenly moves. The powerful forces inside the earth break the rocks. The coast is shaken and great waves appear. These waves travel long distances and rush over the land when they reach it. They are strong enough to break down houses and other buildings; sometimes they break more buildings than the earthquake itself.

9. Адаптация текста с учетом адресата.

You may have noticed that in the text above the manner of explaining things is quite simple. The sentences are short, and there are practically no terms that might need further comment.

Simplify the text from the textbook ("Earth Land Masses Rise 12 Inches Twice a Day") according to the same pattern.

10. П е р в ы й в а р и а н т . Сообщение учащимся дополнительной информации, касающейся аналогичных объектов.

Add whatever you think is necessary to the information given in the second text about natural disasters. If you don't know a term naming some notion, try to express its essence by giving a definition or a description - in the same way as it is done in the text.

В т о р о й в а р и а н т . Комментирование содержания и основной мысли стихотворения по той же тематике, что и текст.

Sand Dunes

Sea waves are green and wet,
But up from where they lie,
Rise others vaster yet,
And those are brown and dry.

They are the sea made land
To come at the fisher town,
And bury in solid sand
The men she could not drown.

She may know cove and cape,
But she does not know mankind
If by any chance of shape
She hopes to cut off mind.

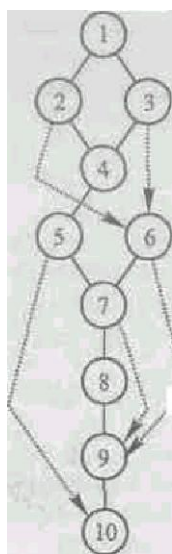
Men left her a ship to sink,
They may leave her a hut as well;
And be but more free to think
For the one more cast-off shell.

Морская волна зелена.
Но там, где стихает прибой,
Восходит иная волна
Песчаною желтой горой.

То море на сушу пошло
Дома засыпать у людей,
Которых оно не могло
Оставить в пучине своей.

Но как ни коварно оно,
Однако и сам человек
Таков, что душой все равно
Ему не поддастся вовек.

Он морю пожертвует шлюп
И даже лачугу, бог с ней.
Чем меньше у сердца скорлуп;
Тем жить человеку вольней.



Лексические навыки формируются на этом занятии при выполнении заданий, которые требуют умений, связанных с объяснением как формой выражения мыслей. Однако такие речевые умения, как способность давать дефиницию и адаптировать текст, не развиваются здесь строго целенаправленно. Их компонентная структура достаточно сложна и требует целого ряда специально посвященных им занятий. В данном же случае преподаватель в основном опирается на опыт в родном языке, что в какой-то мере оправдано на занятии, формирующем навыки. Собственно же умения давать дефиниции и адаптировать текст должны развиваться примерно в это же время, с середины II курса, ибо за первые три семестра для этого накоплен достаточный словарь. Но такие занятия непременно должны включать этап ознакомления уже с точки зрения компонентного состава умений.

Итак, на данном занятии задания 1-3 принадлежат к этапу ознакомления, задания 4-6 - к этапу тренировки и задания 7-10 - к этапу речевой практики. Еще раз подчеркнем, что один и тот же тип задания может относиться к разным этапам в зависимости от требований к результату занятий. Так, задание 6 (суммирование текста) мы относим здесь к тренировке, так как оно призвано использовать активный словарь. Это же задание будет истинно речевым при целенаправленном обучении эффективной сжатой передаче объяснительного текста.

Тренировочные задания в основном базируются на рецепции и не включают выбор лексических единиц из нескольких интерферирующих. Это связано с тем, что среди активных лексических единиц преобладают слова, условно отнесенные к группе 1, т.е. не представляющие особых трудностей в плане выбора по значению. На других занятиях данного типа могут преобладать тренировочные задания с репродуктивной направленностью (подстановочные таблицы, микродиалоги с заменами, реакция на побудительную реплику по модели и т.д.).

4. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ГРАММАТИЧЕСКОГО ОФОРМЛЕНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЯ (С ЭТАПОМ ОЗНАКОМЛЕНИЯ)

Цель занятия - обучить пониманию и употреблению так называемой «абсолютной конструкции» («самостоятельного оборота») как средства создания образа в письменном высказывании. Параллельно совершенствуется навык использования сослагательного наклонения в конструкции с *as if*, *as though*. Данное занятие соответствует концу II курса языкового вуза. Основные интеллектуальные операции - опознавание, конструирование, набор, выбор, анализ.

Структура занятия

The aim of the lesson is to teach you to use the Absolute Construction and subjunctive forms in written speech in order to create a definite image.

1. Ознакомление с информацией о назначении и основной грамматической особенности «абсолютной конструкции» и суммирование полученных сведений с опорой на вопросы.

Read the following information, say which of the questions below it answers and give answers to these questions.

Absolute constructions usually present things existing at the same time as those of the sentences to which they are related. They imply "while": "Nick climbed out of the meadow and stood, (while) water (was) running down his trousers and out of his shoes." (E. Hemingway).

Elimination of needless predications saves words, and in doing so, it emphasizes the meanings expressed by the remaining predications. The sentences become more tightly united, and if only one predicate remains, its importance is established. At the same time, absolute constructions create images by giving vivid details qualifying an object or an action.

1) What are the different types of absolute constructions?

2) Do absolute constructions stress simultaneity or priority?

3) What do we eliminate unnecessary predications for?

4) What is the effect produced by details which are expressed by absolute constructions? (Поскольку информация не содержит ответа на первый вопрос, создается своеобразная психологическая «ловушка», т.е. установка на восприятие дополнительной информации, что облегчает переход к заданию 2.)

2. Ознакомление с информацией о типах «абсолютной конструкции» и подбор примеров, иллюстрирующих каждый тип.

The participle construction is not the only one that is used to express the meaning of simultaneity. All the absolute constructions (AC) are common in narrative, because they characterize actions laying stress on the main one, to which all the other characteristics belong. Thus, we may have:

a noun AC: He dressed slowly, the softness of his shirt *a reward* against his skin;

a pronoun AC: They ate in silence, the only sound *that* of the clicking knives and sweeping spoons;

an adverb AC: A porter came out from under the shelter *и* the station, his shoulders *up* against the rain;

a "like"-phrase: He slowly turns, his eyes *like* those of a dead fish;

an adjective AC: She looked at him, her eyes *bright* with happiness.

Provide other examples of various types of absolute constructions, including those with participles. Use the textbook [19, pp. 235-237].

3. Составление предложений с «абсолютной конструкцией» из двух или более простых предложений. Уточнение функции самостоятельного оборота.

Make up one sentence of each group of sentences using ACs. The first sentence should be the main one. (Look up and say!)

Then say if this or that AC is used to create an image of:

a) an action; b) the way a person looks; c) the way a person feels; d) the way a thing or natural phenomenon looks.

1) She held the table cloth carefully. It was delicate hand-made lace. It was spread over her outstretched fingers.

2) The first performance of the movie was sold out. Ticket holders waited restlessly in the lobby for a second show. Ushers tried to keep them in line.

3) They came home from their fishing trip disgusted. Their clothes were soaked. Their bones were chilled. Their hands were empty.

4) Apple trees blossomed in the dusk. The last of daylight was seemingly sucked up into their white petals.

4. Набор словосочетаний из списка согласно заданным коммуникативным намерениям.

Which of the following phrases may characterize a person: a) deep in thought; b) hesitant; c) obsessed with grief; d) irritated? Which of them are ACs (= Which ones possess a subject of their own)?

Anxious and puzzled; his lips closed in a sad grimace; his eyes glaring behind his spectacles; as if balancing

himself on his feet with great effort, absorbed in something that was quite beyond me; (with) his hands shoved down in his coat pockets; as if in doubt about something; wandering up and down the street; (with) his arms folded; speaking in a voice as dry as a biscuit; like a caged lion; as if torn with inner conflict, etc.

5. Составление высказываний по подстановочной таблице с целью создать образ человека, адекватный манере его поведения. (По направленности на создание образного высказывания задание связано с предыдущим, по материалу же оно направлено на становление нового навыка и совершенствование сформированных ранее, т.е. оборотов *as if, as though*.)

With her back against the wall. With her eyes on the ground, His hands shoved in his coat pockets, His face buried in his hands. His (Her) eyes staring into nothingness,	she (he) looked	as if he (she)'d lost something.
		as if the burden of the whole world were on his (her) shoulders.
		like a caged animal.
		as if he (she)'d never had a day's worry.
		as if there were no more hope for him (her).
		as if he (she) didn't care about anything in the world.
		as if he (she) were on the verge of some great discovery.

6. Перевод с русского языка на английский с ключом для обучения быстрому структурированию предложений с «абсолютной конструкцией» и с сослагательным наклонением.

Она ведет себя так, как будто автомобиль принадлежит ей. Она отвернулась, и на глаза у нее навернулись слезы.	She behaves as if she actually owned the car. She turned away, her eyes full of tears.
--	---

(И т. п., 8-12 предложений.)

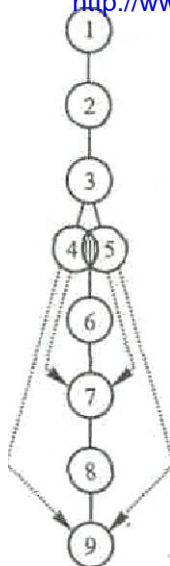
7. Завершение предложений с использованием самостоятельных оборотов или сравнительных сослагательных конструкций с целью создания образа.

Complete the sentences characterizing the given actions or states:

- He watched the tennis match, his head (eyes, etc.)...
- The teacher demonstrated the beginning position of the exercise, his arms...
- Her hair almost gray and her face..., he failed to recognize her.
- She looked this way and that, as if..., etc.

8. Ознакомление с двумя-тремя отрывками из художественной прозы, чтение вслух выбранного отрывка, объяснение эффекта, к которому стремился автор, и роли использованных языковых средств в создании образа. (Языковые средства не сводятся к «абсолютной конструкции», но она должна быть одним из основных способов.)

a) He was young. And Byron watched him standing there and looking at the men in sweatened overalls, with a cigarette in one side of his mouth, and his face darkly and contemptuously still, drawn down a little on one side because of the smoke. (After W. Faulkner. *Light in August*)



b) The sun being mild, George had thrown off his hat, and his black hair was moist and twisted into confused half-curls. Firmly planted, he swung with a beautiful rhythm from the waist. His shirt, faded almost white, was torn just above the belt, the muscles of his back playing like lights upon the white sand of a brook. (After D.H.Lawrence. *The White Peacock*.)

9. Составление и зачитывание собственных связных письменных высказываний, призванных создать заданный образ (с последующим обсуждением).

Choose one of the following phrases and develop it into a description detailed enough to create an impression of:

a) a person obsessed with grief; b) a person on the point of making an important decision; c) a person (people) excited by something; d) a person deep in thought; e) a person (people) frightened by something.

- Her face betrayed the mood she was in,...
- People crowded all over the place,...
- He walked through endless corridors,...
- He sat motionless in his armchair, ...

Как видно из структуры занятия, работа над формированием навыка хотя и протекает в основном в устной форме, по целевой направленности соотносится с использованием навыка в письменном высказывании. По этой же причине тренировка в большинстве случаев не предусматривает наращивания скорости, а предоставляет время для обдумывания. Поэтому многие задания лишь формально являются заданиями в говорении, а по сути представляют собой зачитывание высказываний, составленных либо по подстановочной таблице, либо самостоятельно.

Хотя здесь представлено лишь одно задание в анализе и оценке связного отрывка текста, направленность мыслительных операций готовит учащихся к интерпретации художественного текста, что косвенно связывает подобные занятия с «домашним» и особенно «аналитическим» чтением. (Тем более, что «абсолютная конструкция», по свидетельству лингвистов, используется все чаще в современной английской и американской литературе.)

Как видно из примеров, каждое занятие по формированию навыков завершается выполнением заданий того или иного этапа речевой практики. Однако в других условиях преподавания, особенно в школе, не всегда есть возможность довести урок до заданий шестого звена, особенно на уроках, предусматривающих этап ознакомления. В таких случаях вполне допустимо заканчивать урок тренировочными заданиями, если они позволяют учащемуся почувствовать «личностную вовлеченность». Например, цепочка заданий, обучающая навыку употребления пассивного залога (см. гл. 10: пример урока по формированию грамматических навыков без этапа ознакомления), вполне может завершиться составлением высказываний по подстановочной таблице. Иными словами, завершающие задания обязательно должны показать учащимся функциональную значимость вырабатываемого навыка.

ГЛАВА 13. СТРУКТУРА «МОНОЦЕЛЕВЫХ» ЗАНЯТИЙ, ФОРМИРУЮЩИХ УМЕНИЯ

«Моноцелевые» занятия, развивающие умения, могут включать либо все три этапа - ознакомление, тренировку и речевую практику, либо этапы тренировки и речевой практики. Для занятий по формированию как навыков, так и умений обязательна комплексность. Это означает, что параллельно идет работа над становлением других умений, связанных с целевым умением общим компонентом или общими интеллектуальными операциями. Совершенствуются и навыки, важные для реализации целевого умения.

Несмотря на единую основную цель, занятие, как упоминалось в главе 10, может иметь своеобразную «двуосевую» структуру, т.е. временный обрыв одной цепочки заданий и начало второй, с последующим подхватом первой через несколько заданий. В «моноцелевых» занятиях это чаще всего объясняется привлечением различного материала или различных частных проблем для развития одного и того же умения.

1. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ПРОБЛЕМНОГО МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ НА ОСНОВЕ ФАБУЛЬНОГО ТЕКСТА

Цель занятия - обучение вычленению характеристик объекта высказывания, развитие умений оценивать, отбирать и группировать характеристики в соответствии с собственной точкой зрения, выражать согласие/несогласие и приводить аргументы. Все это -некоторые из компонентов сложного умения полемического высказывания. Ведущие операции - выбор, структурирование, обобщение, сопоставление. Занятие рассчитано на четыре часа в середине II курса языкового вуза.

Структура занятия

The aim of the lesson is to teach you to formulate your point of view and find arguments to support it.

1. Составление высказываний по подстановочной таблице. *Give your ideas concerning people's qualities and actions.*

It's (un)natural	to deliver lectures from memory.
It's immoral	for a teacher to have an excellent memory.
It's (hardly) necessary	for a scientist to be absent-minded.
It's hardly possible	for a student to reproduce lectures word for word.
It's quite (im)possible	to let others make use of your ideas.
It's (un)desirable	to agree with every opinion your teacher expresses.

2. Создание связной инициативной реплики (на основе заданной точки зрения) и подготовленной ответной полемической реплики.

Express your attitude to the statements giving an argument or two to explain what you mean. Let your partner respond with one or two other arguments supporting your point of view or opposing it. Don't exchange your ideas before your turn comes round!

- Absent-minded people can't be successful in research.
- A good memory is absolutely necessary for a teacher.
- An unscrupulous person can be a good teacher.
- It's no use working hard if you have no inborn abilities.
- Learning things word for word makes a student dull.

3. Характеристика персонажа фабульного текста на основе выбора качеств личности из списка и их подтверждение фактами из текста. ("Uncle Theo" - [19] или: [44, Book 3].

Characterize Mr. Hobdell making use of the following vocabulary (you may break the given pairs into separate elements and combine them in your own way). Justify your choice by giving facts from the story:

"Industrious but dull, hard-working and talented, clever but slow, absent-minded but amusing, absent-minded but able to concentrate, quick-witted and resourceful, kind but strong-willed."

4. Резюме рассказа в одном предложении по аналогии.

The story you read last week, "Sam's Boy", is a story about an orphan boy who embarrasses people by calling them "father" and "mother" and who finally gets adopted by a kind elderly couple, after a series of amusing incidents.

Give a one-sentence summary of the story "Uncle Theo" according to the above-given pattern.

5. Сопоставление двух художественных текстов по сходству и различию жизненных коллизий.

Explain whether the human situation presented in this story has anything to do with the one given in S. Maugham's story "The Ant and the Grasshopper".

6. Аудирование и суммирование текста с опорой на вопросы.

Listen to the text on the tape ("Teachers and Actors" - [47]. См. также [2]) and answer the following questions:

- a) What are the qualities of an actor a teacher needs to become a professional?
- b) What are the means a teacher employs to make his approach more effective?
- c) What are the differences between the work of a teacher and that of an actor?
- d) What qualities can prevent a good teacher from becoming an actor?

7. Объяснительное монологическое высказывание, связанное с этической проблематикой художественного текста и с конкретными деталями текста для аудирования.

Would you like to have Theo Hobdell for a teacher? Explain, why. Try to be objective: give your arguments and counter-arguments.

8. Монологическое высказывание полемического или объяснительного характера: формулировка точки зрения по проблеме и подробная аргументация.

Give your idea of a good lecturer. Use the questions below, the text for aural comprehension and the hints given in Tasks 1, 2 and 3:

Is it right for a lecturer to *read* the text of his lecture to the audience? Is he supposed to make use of his notes? Must he give lots of examples to illustrate his ideas? Is it right for a lecturer to give ready-made answers to the problems he discusses? Must he make his audience take part in the lecture? Must he always be serious or must he be amusing at times? Is it more important for a lecturer to make his students think over some problems or to make them remember the facts? Must the end of the lecture be unexpected for the listeners or must it be easily foreseen?, etc.

9. По сути, это задание состоит из однотипных полемических монологических высказываний по избранным проблемам.

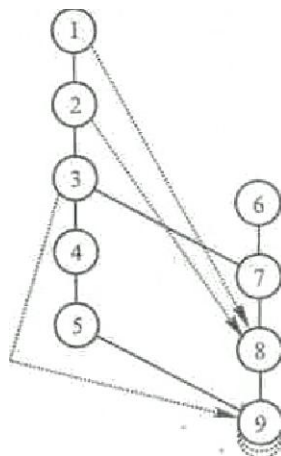
Comment on some of the statements you produced when doing Tasks 1 and 2. Choose the ones that are not truisms and stand in need of detailed comment.

Занятие как бы распадается на две параллельные, хотя и связанные друг с другом линии. Обе начинаются с отбора необходимых аргументов с помощью опор и заканчиваются свободным комментарием. Одна линия связана с анализом художественного текста, а другая - с трактовкой бытовой проблематики. Обе части связаны общностью темы и направленностью на обучение аргументации. Информация намеренно дана в различных условиях предъявления (чтение/аудирование) и в различных жанрах текста (фабульный/объяснительный), так как полноценное умение формируется лишь тогда, когда сам процесс его формирования отражает разнообразие жизненных ситуаций. Для чтения предлагается именно фабульный текст, так как из него труднее извлекать аргументы для собственного высказывания: ведь в рассказе аргументы не даются в готовом виде, а требуют определенной интерпретации текста.

Задание 4 хотя внешне и сводится к резюме в одном предложении, требует значительной мыслительной активности в отборе основных характеристик. Представляя жизненную ситуацию в сжатом виде, задание учит видеть общее в частном и тем самым не только готовит к заданию 5, где сравниваются жизненные коллизии, но и помогает вычленить проблемы и прокомментировать их. Само по себе задание 5 мало помогает выполнению последующих, но зато оно связывает разные типы занятий: по обучению говорению и по интерпретации художественного текста. Здесь следует отметить, что эффективность таких заданий, как 5, 7, 9, не находится в прямой зависимости от длины

составляемых высказываний: мысль
точно и в коротком высказывании.

может быть выражена глубоко и



2. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ НА ОСНОВЕ ПОСТЕПЕННО ПОСТУПАЮЩЕЙ ДОЗИРОВАННОЙ ИНФОРМАЦИИ

Особенность данного типа занятий состоит в отсутствии единого связного текста, подсказывающего как языковой материал, так и тематику. Поэтому на таких занятиях информация подается небольшими дозами в целом ряде заданий в виде небольших связных высказываний, серий вопросов, наборов ключевых словосочетаний и т.п. В каждом таком отрывке трактуется один из аспектов проблемы, а инструкции к заданиям способствуют увязыванию разрозненных частей информации по определенным коммуникативным намерениям. Занятия такого типа полезны и в вузе, и в школе как вводные при переходе к новой теме. На них учащиеся знакомятся с основным кругом проблем в пределах темы, с некоторой терминологией, с набором необходимых лексических средств. Будучи вводным, такое занятие предшествует занятиям, имеющим основной целью расширение словарного запаса по конкретной подтеме. Вводные занятия помогают использовать знакомый словарь при обсуждении новой проблематики, что методически оправдано, так как словарь выходит за пределы узкой темы и не «вмержает в контекст». Кроме того, этот тип занятия удобен тогда, когда в силу тех или иных причин учащиеся не имели домашнего задания.

Цель занятия - развитие умений объяснительного высказывания, таких, как умение создать у слушающих представление о предмете или явлении, противопоставить аргументы и контраргументы, сформулировать логический вывод из сказанного. Ведущие операции: отбор, сопоставление, комбинирование, принятие смыслового решения, обобщение. Занятие является вводным к теме «Наука», предназначено для начала IV курса языкового вуза и рассчитано на два часа.

Структура занятия

The aim of the lesson is to teach you to establish associations between processes and activities involved in research work, on the one hand, and various ethical problems a scientist has to face, on the other hand.

1. Воспроизведение информации и ее суммирование в одном предложении.

Science is not a set of findings, but a search for them. Those who think that science is ethically neutral confuse the findings of science, which are, with the activity of science, which is not. Human search and research is a learning by steps, of which none is final. The mistakes of one generation are rungs in the ladder, no less than their correction by the next.

2. Множественный выбор для завершения предыдущего отрывка и восполнение недостающего логического звена.

Can the above-given piece of reasoning serve as an introduction to any of the following conclusions? Choose the most logical one and reproduce the whole utterance, beginning with a one-sentence summary of the above text and supplying the missing logical links so as to arrive at one of the conclusions below.

a)... Science may completely alter the nature of human life.

- b)... Scholars should/can't be held responsible for the consequences of the application of their discoveries.
- c)... Science must prize the search above the discovery.
- d)... A community of scholars must be a democracy.
- e)... There is no room for individual research nowadays.
- f) ... Communication among scientists involves challenge without prejudice.
- g)... Scholars should/needn't concentrate their efforts on discoveries of immediate utility.
- h)... One can't be a true scholar without an established system of moral values.

3. Трансформация готового объяснительного высказывания за счет изменения смысловой задачи.

Philosophers believe that there are only four basic types of human activity: constructive, cognitive, evaluating, and communicative. Most actual activities represent a certain interaction among all, or most, of these. Thus, the task of a technologist is mainly that of *constructing* things. Yet he is invariably involved in *cognitive* activity, since he has to reason out the way in which scientific knowledge can be made practical use of. He also *evaluates* the would-be product from the viewpoint of its utility, aesthetic value, etc. And he is bound to *communicate*, since nothing can be mass-produced by an individual.

The same four types of activity are involved in the process of artistic creation, but their respective functions and interrelations are different

Explain the structure of research from the viewpoint of the activities involved.

4. Трактовка заданного постулата.

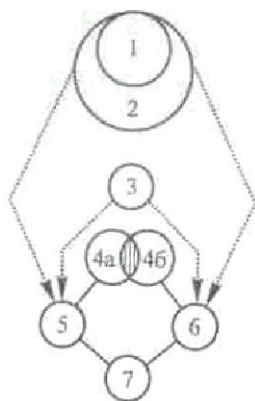
"Communication is not merely the desire and the responsibility of a scholar, it is his discipline."

a) *Explain why communication means all these to a scholar.*

b) There are only two ways of communication for a scholar: reading and speaking. He publishes his discoveries and he teaches them in the classroom. *Can a scholar be satisfied with only one of these methods (which one, then?) or does he need both? Explain.*

5. Раскрытие понятия путем перечисления существенных характеристик на основе их отбора из предыдущих частей информации и самостоятельной формулировки недостающих.

What are the qualities of a true scholar? Which of them are the main ones?



6. Формулировка собственной точки зрения по проблеме и ее обоснование за счет объективного сопоставления аргументов за и против.

The rapid growth of science has brought about the necessity of narrow specialization. Yet some people believe that narrow specialization may hinder sharing of ideas and may exercise a harmful effect on a scholar's personality.

Express your own opinion. See if some of the following statements reflect your point of view:

There is no alternative to narrow specialization; there can't be general knowledge nowadays; it's unrealistic to expect a scholar to be interested in other fields but his own; a true scientist is above all an expert in a narrow field; the languages of particular disciplines cannot be understood by non-experts.

Narrow specialization shouldn't exclude the possibility of a wider outlook; it's impossible to understand particular sciences in complete isolation; the growth of interdisciplinary subjects is a counter-balance to narrow specialization; it's necessary to look upon one's subject from the outside [52].

7. Обобщающее объяснительное высказывание под углом зрения этического аспекта обсуждаемых проблем.

So, to sum it all up, a scientist is faced with certain responsibilities. He may be held responsible to society for the practical consequences of his discoveries....

Explain what other moral responsibilities a scholar has to face. How must ethical values determine his behaviour?

3. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ РЕТРОСПЕКТИВНО ОЦЕНИВАТЬ ЗАМЫСЛ АВТОРА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В РАМКАХ «ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ»

Этот тип занятий состоит в ретроспективном обобщающем анализе прочитанных художественных произведений различной длины (повестей, романов, взаимосвязанной серии рассказов). Особенностью такого типа занятий можно считать тот факт что, хотя они обучают выявлять замысел автора, из-за большого объема произведения изучающего чтения как такового на занятии уже почти нет. Учащиеся не столько вчитываются в текст, сколько обсуждают то, что прочитали дома. Текст произведения может служить лишь для иллюстрации справедливости отдельных постулатов, что требует умений поискового и просмотрового чтения. Последовательность заданий и опоры, предлагаемые в большинстве из них, призваны, как и на любом другом занятии, способствовать логичности высказывания, предупреждать появление ошибок, активизировать оперативную память. И все же на занятиях такого типа мы не развиваем новых умений говорения. В первую очередь такие занятия обеспечивают рассмотрение произведения под единым углом зрения. Поэтому иногда целесообразно проводить подряд два-три занятия одного типа, чтобы обеспечить ретроспективный анализ произведения с различных точек зрения. Соответственно, мы приводим примеры двух занятий такого типа (занятия построены на материале творчества Ч.Диккенса и рассчитаны на два часа каждое на IV курсе языкового вуза).

Первое занятие учит оценивать роль построения сюжета в раскрытии замысла автора. Второе занятие учит оценивать авторское восприятие действительности и его влияние на реализацию замысла. Такие занятия могут проводиться в группах, где студенты читали разные романы одного и того же автора. Для всех подобных занятий наиболее характерны интеллектуальные операции принятия смыслового решения и обобщения.

Структура первого занятия

The aim of the lesson is to teach you to treat the plot as part of the writer's intention. You are to explain its structure and to point out its merits and limitations in order to arrive at a conclusion concerning the importance of the plot for the author's purpose.

1. Ответы на вопросы, предваряющие анализ.

Is the plot made out of many incidents or few? Are the incidents arranged in a natural sequence or is the order inverted for dramatic effect? Are the incidents taken from real life? Are they invented but probable, barely possible, or impossible? Do the incidents involve physical action, or inner (moral) struggle? Are the incidents mainly comic or pathetic? Which of the following adjectives describe(s) the plot best: *simple, commonplace, trivial, quiet, interesting, clever, dramatic, thrilling, melodramatic, romantic, highly imaginative?*

2. Оценка соответствия сюжета предъявленным требованиям и аргументация своей точки зрения примерами или комментариями.

A plot is a narrative of events arranged in time-sequence, *each event being caused by some other. The element of surprise or mystery* is of great importance. To appreciate a surprise or mystery, part of the reader's mind should be left behind, brooding, while the other part goes marching on. The plot-maker expects us to remember what has happened, and we expect him to *leave no loose ends.*

Does the novel satisfy these requirements? Provide laconic evidence.

3. Анализ сюжета по предложенным компонентам.

Nearly every plot contains the following elements: the *introduction*, serving principally to acquaint us with the preliminaries of the main action, or the attending circumstances. Somewhere near the beginning we discover the *inciting force*, which definitely begins the *entanglement*, i.e. the conflict between the opposing forces. The *climax* (the turning point) is the moment when the threads of the narrative have achieved a point of supreme tension (sometimes there can be one *grand climax* and several *minor climaxes*, i.e. a number of dramatic moments when the reader's interest is greatly quickened). Then comes the *denouement* (i.e. the falling action, the resolution of the conflict). A plot may consist of two or more parallel lines running alongside and occasionally crossing each other.

Explain how many lines are discoverable in the plot of the novel. Speak of the above-mentioned elements of

the plot. Show where these different lines (if you have found more than one) cross each other.

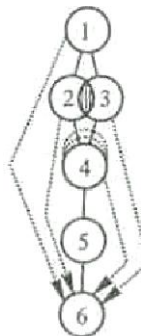
4. Комментирование некоторых свойств данного сюжета; объяснение справедливости своей точки зрения с помощью примеров.

It has been said that Dickens' world is terribly lop-sided and incomplete. Even if we ignore what it leaves out, there is much to be said against the things that are included in it.

a) *Does Dickens introduce any episodes that are not vital to the development of the plot? What do you think his reasons were for introducing them? Do they add to the merits of Dickens' novel or to its drawbacks? Explain.*

b) "His deliberate pathos, when we can catch him bringing out a handkerchief in readiness for the flood of tears that will shortly follow, may be sickening." (J.B.Priestley) *Are there any passages that are revoltingly sentimental and melodramatic? Or are the sentiment and melodrama so strictly under control that they cease to become weaknesses? Explain.*

c) *Does Dickens' plotting let the characters develop without doing violence to their nature? (= Are the characters given a fair chance to behave within the frames of the plot in accordance with their nature?) Explain, prove it, provide examples.*



В заданиях подобного типа иногда можно предлагать любой из пунктов по выбору. Однако в тех случаях, когда для последующих заданий небезразличны результаты всех пунктов предыдущего -а именно так построено данное занятие, - студенты должны быть готовы работать со всеми тремя пунктами, а спрашивать можно по одному на усмотрение преподавателя, поскольку они равноценны по трудности. Кроме того, пункты задания, не проверенные устно на занятии, могут после него выполняться письменно; тогда студентам можно предоставить выбор одного из пунктов для устного выполнения.

5. Формулирование основной цели автора произведения и выбор эпизодов, наиболее точно иллюстрирующих цель.

Is the novel written chiefly for the story's sake, or is it dominated by some other purpose (s)? (E.g., by the purpose of social criticism, of the psychological study of some aspect of human nature, of sharing one's experience of life, etc.). Formulate the author's purpose (s). Which episodes, in your opinion, can be treated as the key episodes illustrating the author's intention? Explain.

6. Обобщающая оценка роли сюжета в раскрытии замысла автора. *Can the success of Dickens' novel be attributed to his plotting?*

В данном случае занятие включает лишь одно тренировочное задание (первое). Оно не требует самостоятельных формулировок, а основано лишь на принятии смыслового решения. Его роль состоит в том, что, с одной стороны, оно как бы предвосхищает ход анализа, а с другой стороны, выполняет и диагностическую функцию, показывая преподавателю, насколько адекватно был оценен сюжет с точки зрения его естественности, композиции и других относительно объективных характеристик, отраженных в вопросах. В зависимости от результатов первого задания преподаватель может давать больше комментариев, уделять больше внимания тем или иным последующим заданиям. В лингвистическом же плане задание 1 предвосхищает остальные тем, что сообщает определенную терминологию, которая может пригодиться учащимся при дальнейшей оценке роли сюжета. Задание 4 требует оценки не сюжета в целом, а отдельных эпизодов; но, с другой стороны, роль эпизода может быть определена лишь в контексте целого произведения. (Правда, в нашем случае рассмотрение эпизода через призму целого романа требуется лишь в двух пунктах из трех: 4 «а» и 4 «с». Но второй пункт также нужен в задании 4 для дальнейшего обобщения роли сюжета.)

Структура второго занятия

The aim of the lesson is to teach you to formulate the writer's approach to the social, psychological, and philosophical problems of life through the analysis of his treatment of characters, choice of plot, and manner of writing.

1. Отбор и воспроизведение той части критической информации, которая, с точки зрения учащегося, относится к анализируемому произведению.

"Any account of Dickens is inadequate. He is the greatest comic novelist in England, but he is also the most

truly poetic novelist. So far as we can label him at all he was a fantasist, and he forces us to accept the world he creates by the sheer compelling power of his imagination. It was a hallucinatory imagination, and so long as he remains within the comic and satiric or the melodramatic, he forces us to share the hallucination. His defects are many and yet scarcely matter. He was a great original. He owed something, in his early books particularly, to the 18th century novelists - high spirits, the joy in the rough-and-tumble, the picaresque sequence of events. But he owed much more to himself. To find anything comparable in fiction, his sense of symbolism, the hallucinatory intensity of his imagination, the huge self-soliloquizing monsters he created, we have to go to Dostoevsky..." (W.Allen.)

Which of the above-mentioned characteristics are applicable to the novel discussed?

2. Ответы на серию вопросов, составляющие общую предварительную оценку творчества автора под заданным углом зрения.

Is the author emotional? Does he treat the situation and his characters objectively? Is there more feeling than thought in his book, or vice versa? Does he understand human nature? Does he regard his characters with affection? Are his ideals high? What aspects of his art do you admire: his artistry at plot construction, his ability to present unique characters, his vivid manner of description, his being sympathetic, his ability to put social evils to ridicule, his ability to amuse the readers?

3. Сжатая формулировка манеры авторского письма и отражение в ней авторского мироощущения на основе предложенной модели.

Galsworthy's manner of writing has been characterized as removed, reticent, quiet, balanced. His style undoubtedly reflects his approach to the characters, and thus - to general problems of man in society. Galsworthy takes sides, yet shows mercy to both sets of sinners. He attacks a Forsyte as a social being, yet shows compassion and often a good deal of respect for the human being.

Compare Galsworthy's manner of writing to that of Dickens. How can Dickens' manner of writing be summed up in a few words? What are the sins he is apt to forgive and those he would never forgive?

4. Сопоставление контрастных критических высказываний о писателе в целях выяснения особенностей его мироощущения.

Compare the following statements concerning Dickens' general attitude to the world:

"The dominant mood in which his world is created is not at all one of good-natured acceptance of things, but a mood of *nightmare compounded of lurid melodrama and savage comedy...*" (W.Allen).

"The great truth and passion behind the work of Dickens was his *sense of joy in things...*" (G. Chesterton).

"No novelist deals so largely with *happiness itself...*" (J. B. Priestley).

Does Alien's statement contradict those of Chesterton and Priestley, or do they have some common ground? (Can both the nightmare and the happiness be traced back to the author's personal experience which shaped his outlook?) Are both moods balanced in the novel or does one of them prevail?

5. Самостоятельный отбор и формулировка свойств мастерства автора, обеспечивающих ему интерес современного читателя.

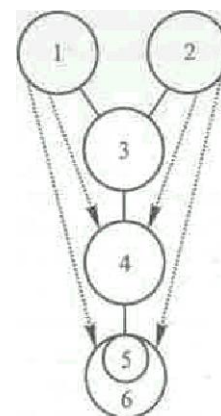
"He seems in so many ways to be very English, and indeed very Victorian; yet there is something universal in his appeal." (J.B.Priestley)

Explain your point of view.

6. Обобщающая оценка мастерства автора, предполагающая объективный учет его достоинств и недостатков и обоснование тех свойств, которые обуславливают истинный талант.

Can Dickens be called a great writer? Explain, why.

Хотя данное занятие и однотипно с предыдущим, оно является завершением целой серии подобных занятий и включает в себя результаты остальных. Это отражается практически в каждом из заданий.



4. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ОЦЕНИВАТЬ ЗАМЫСЛ АВТОРА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В РАМКАХ «АНАЛИТИЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ»

Во многом схожи с вышеописанными и те занятия, которые учат оценивать замысел автора рассказа или отдельной главы романа, традиционно именуемые «аналитическим чтением». В этом случае мы имеем дело не с ретроспективным анализом, а с анализом в процессе чтения (точнее, перечитывания), где особое внимание уделяется слову как средству выражения художественного образа. Поэтому на таких занятиях велика роль рецептивной деятельности. В то же время, как и на занятиях по домашнему чтению, урок строится по принципу: от общего через частное к обобщению на ином, более глубоком уровне проникновения в замысел. Здесь наиболее типичны интеллектуальные операции анализа, сопоставления, отбора и принятия смыслового решения, а также обобщения.

Продемонстрируем сказанное на примере занятия, посвященного анализу рассказа Э. Хемингуэя *"The Battler"* из сборника *In Our Time*. Занятие рассчитано на два часа на III курсе языкового вуза. На нем вырабатываются умения отбирать в тексте детали описания и повествования для того, чтобы объяснить, как автор создает требуемую атмосферу; а также развивается умение устанавливать ассоциации между повествовательными текстами, различными по событийному ряду, но аналогичными по характеру эмоционального воздействия на читателя.

Структура занятия

The aim of the lesson is to teach you to achieve a more profound understanding of the author's purpose by establishing associations between various details within the story and between the story itself and the "chapter" preceding it.

1. Воспроизведение информации с добавлением двух-трех предложений согласно заданному коммуникативному намерению.

In Our Time is a title ironically used because it is an allusion to the prayer "Give peace in our time, O Lord...", indicating, nevertheless, that there is no peace in our time. Nick Adams is present in most of the stories as a boy who observes and learns from the stupidities and sordid violence of a succession of intimate human episodes.

Reproduce the given information adding a few sentences of your own about the things Nick Adams observes and learns in this story.

2. Краткое изложение основного содержания рассказа с опорой на заданное начало.

Give a summary of this story. Begin with the following: "The story opens with an adolescent Nick who has left home and is out on his own for the first time..."

3. Поиск в тексте эпизодов и отдельных повествовательных и описательных деталей, связанных с тематикой произведения.

In this story, Nick comes across different kinds of violence and evil in his attempt to establish contact with people and to adjust himself to the situation he finds himself in.

Give the episodes and narrative or descriptive details that show Nick's wandering through violence and evil of various kinds.

4. Поиск в тексте деталей (в повествовании, описании, диалоге), позволяющих предвосхитить неожиданное, на первый взгляд, событие.

What details make the battler's violent outburst less unpredictable than it seems at first sight?

5. Анализ так называемой «главы», предшествующей, по замыслу автора, данному рассказу в плане основных образов.

Read "Chapter V". In this "chapter" Hemingway returns to a number of images he used in the stories and "chapters" you have read. Give your interpretation of the images.

Chapter V

They shot the six cabinet ministers at half past six in the morning against the wall of a hospital. There were pools of water in the courtyard. There were wet dead leaves on the paving of the courtyard. It rained hard. All

the shutters of the hospital were nailed shut. One of the ministers was sick with typhoid. Two soldiers carried him downstairs and out into the rain. They tried to hold him up against the wall but he sat down in a puddle of water. The other five stood very quietly against the wall. Finally the officer told the soldiers it was no use trying to make him stand up. When they fired the first volley he was sitting down in the water with his head on his knees.

6. Выявление и формулировка смысловых ассоциаций между рассказом и предпосланной ему «главой».

Explain why E. Hemingway has placed "Chapter V" before "The Battler". Begin with: "Both in the 'chapter' and in the story evil is shown as something inevitable, no matter how hard you try to avoid it."

7. Определение цели, с которой автор подбирает контрастные пары героев, и выявление стилистических средств, подчеркивающих контраст.

Hemingway presents the figure of the aggressive mutilated exchampion against the figure of the hospitable, tender, motherly Negro, who is too comfortable in his relationship with evil.

a) *What are the details that emphasize the aggressiveness of the figliter and the peaceful nature of the big Negro?*

b) *Is this contrast created by the author to achieve balance or to disturb and perplex? Explain.*

8. Установление ассоциаций между анализируемым рассказом и рассказами, предшествующими ему в данном сборнике.

In Our Time calls itself a book of stories, but it isn't that. It is a series of successive sketches from a man's life, and makes a fragmentary novel.

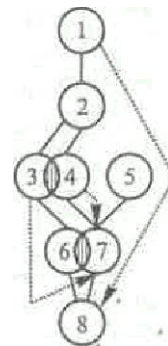
Explain why this story is preceded by "Indian Camp", "The Doctor and the Doctor's Wife", "The End of Something". What is its accumulating effect?

Задание 1 требует от студентов понимания, о чем рассказ, в то время как задание 2 требует лишь понимания фактической информации. В иных условиях было бы логично поменять задания местами. Но следует учитывать, что рассказы сборника *In Our Time* подчинены единой тематике, тогда как событийный ряд каждый раз иной. Добавим, что компрессия даже на уровне событийного ряда предполагает определенную интерпретацию событий хотя бы по степени важности.

Задание 5 близко по цели заданиям 3 и 4 и также создает предпосылки для установления ассоциаций. Но так как здесь используется другой текст (не рассказ, а «глава»), его связь с заданиями 3 и 4 можно считать констеллятивной. Зато задание 6, направленное на выявление ассоциативных связей между рассказом и «главой», естественно объединяет задания 3, 4, 5. Задание 8 связано с более высокой степенью обобщения замысла автора, так как при сопоставлении нескольких взаимосвязанных рассказов студент видит диалектику развития основной идеи сборника. Задания 1 и 8 создают как бы рамочную конструкцию, позволяющую трактовать данный рассказ на фоне уже прочитанных.

Мы считаем, что занятия, обучающие чтению художественных текстов даже на первом курсе, призваны обеспечить максимальную глубину проникновения в замысел автора (кроме тех случаев, когда предусматривается понимание только событийного ряда текста). Соответственно, такие занятия требуют максимума опор, как смысловых, так и языковых.

Приведем пример двухчасового занятия в конце I курса языкового вуза. Занятие посвящено обсуждению рассказа У.Сарояна "Laughter". (Текст читается в оригинале. Чисто языковые трудности понимания текста снимаются заранее.)



Структура занятия

The aim of the lesson is to teach you to determine the purpose of the author judging by the expression of his character's mood. You will have to understand that the way the author expresses one's mood influences the structure of the story and makes it a story.

1. Отбор из заданного списка тех слов и словосочетаний, которые характеризуют эмоциональное состояние того или иного героя рассказа.

Find and read aloud the words and phrases which characterize the state of the boy, that of the teacher, and that of the boy and the teacher together:

Ill; lonely; sick; tense; electrical; stiff; the caught mind; something in a trap; no sense, no meaning; sorry; sad; anger and hatred; ashamed; grief; emptiness; disgusted; in a mess.

2. Поиски в тексте случаев применения основного стилистического приема и сжатый парафраз выраженного им смысла.

By means of enumeration (and sometimes by means of repetition) Saroyan makes us feel the accumulation of certain qualities that describe the character's state and mood. Give as many cases of enumeration as you can find and say what mood or state they characterize. E. g.:

"Everything tied up, everything graceless and ugly, something in a trap, no sense, no meaning..." (p. 59) - these phrases characterize the state of being all mixed up (= in a mess).

3. Установление последовательности словосочетаний, выражающих настроения героев, согласно сюжетной линии.

Arrange the following descriptions of the characters' state so that they can give us a plan of the story. (You may repeat the definitions of the states as they are repeated by the author as the story goes on):

The feeling of compassion; feeling ashamed and disgusted; hatred and anger; misunderstanding; understanding each other; loneliness; humiliation.

4. Отбор фраз из списка, отражающих внутренний смысл рассказа, и сопоставление в этом плане нескольких прочитанных рассказов данного писателя.

The story is rather rich in meaning. Say what the story is about, choosing among the following phrases. Then explain which inner meanings bring the story close to those you have already read ("Oranges", "A Curved Line"):

- the inborn goodness of people;
- social injustices and their causes;
- the natural loneliness of people that stimulates pessimism and anguish;
- the sense of responsibility that makes people go on no matter how hard it is for them to expose themselves to humiliation;
- the instinctive desire to establish contact with others;
- the knowledge that your appeal to others will be a cry in the wilderness;
- the joy of discovering other people's friendliness behind the mask of indifference.

5. Поиск в тексте случаев внутреннего монолога как средства выражения различных настроений; сопоставление внутренних монологов по сходству или контрасту ведущей темы.

As in the story "Oranges", in "Laughter" the author employs interior monologues to reveal the character's attitude to himself and to the world that surrounds him. Find some cases of interior monologue and try to prove that the character's moods and attitudes change as the story goes on.

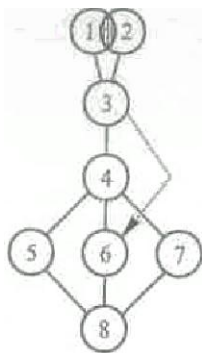
6. Сопоставление мироощущения героев двух рассказов.

The last two stories we have read - "Oranges" and "Laughter" - have boys for their main characters. The boys of Saroyan are sensitive and wise. Maybe too wise for their age. They ask questions that we cannot find answers to.

What questions do the boys ask? (They may be given in the form of statements, but in any case, they are problems.) How do the questions show the boys' attitudes to the world that surrounds them? Classify the questions according to the topic they belong to.

7. Объяснение символики рассказа с помощью опор.

In his story Saroyan gives us several symbols of Man and Life and the relations between the two. Life is symbolized by the words on the blackboard: *the Pyramids, the Sphinx, the Nile* - all eternal, all forever -but the teacher erases them from the blackboard! That means that life passes. The Sphinx also symbolizes Man, because we must remember its puzzles. They are the puzzles of Life. Those who cannot guess the answers are eaten up by the greedy monster. But even if you guess the answer, you come to understand that all your life you



are a passer-by: first going on your four, then on your two, and finally on your three.

What does the symbol of the Southern Pacific tracks stand for? What associations does it cause in the given story? (The way to freedom? the feeling of loneliness which arises because life goes by? the feeling that you are doomed to go along certain tracks all your life through? etc.)

8. Обобщение цели автора и путей ее достижения.

What are the means Saroyan employs to make you see what he wants to say? Use all the pieces of information. Illustrate what you say by examples, showing what the story means to you personally.

Как видно из структуры занятия, каждый стилистический прием, независимо от того, выражается ли он в слове, предложении или сверхфразовом единстве, рассматривается в контексте всего рассказа как законченного целого. Поэтому здесь даже тренировочные задания «проецируются» на весь рассказ; и хотя задание 2 может быть выполнено и на отрывке текста, рассматриваемый в нем прием аккумуляции - основной прием данного рассказа - помогает учащимся трактовать все произведение в плане непрерывности создания художественного образа.

Задание 8 призвано обобщить результаты всех предыдущих, однако не представляет собой повторения сказанного. Его творческое начало состоит в личной оценке рассказа, в перераспределении его тем по степени важности для каждого читателя.

5. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ПОЛЕМИЧЕСКОГО ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

На данном занятии вырабатываются умения: а) определить позицию собеседника(-ов); б) оценить логичность аргументации собеседника(-ов); в) обобщить сказанное собеседником; г) сформулировать свою точку зрения; д) защитить ее с помощью аргументов. Для развития как рецептивных, так и продуктивных умений используется путь от рецепции к продукции, причем рецепция используется как в устной, так и в письменной форме. На занятиях такого типа могут быть представлены практически все интеллектуальные операции. В данном случае подключаются отбор, классификация, анализ, обобщение. Но ведущими обязательно являются сопоставление по контрасту и структурирование. Занятие рассчитано на четыре часа на II курсе языкового вуза.

Структура занятия

The aim of the lesson is to teach you to formulate your point of view as opposed to those of others, to support it by arguments and to see the inconsistencies in your opponent's argumentation.

1. Прослушивание ряда коротких реплик и их классификация в связи с двумя заданными точками зрения.

Listen to the following cues and classify them according to two points of view: 1) It's undesirable to interfere in what isn't your business; 2) It's our duty to point out to others that their behaviour doesn't suit the situation.

I am not concerned with how he spends his evenings as long as he does his job well.

You ought to speak to Mrs. Black about her dog: I saw it sleeping right in the middle of the road. It'll get run over.

You oughtn't to give your baby those sweets. It'll get sick.

I might not approve of the way Mrs. White brings up her children, but after all, they are her children and not mine.

Don't you find it boring being always on the move? Never a home of your own? Isn't it time you settled down?

2. Прослушивание связной полемической реплики и множественный выбор дополнительного аргумента, отвечающего выраженной точке зрения.

Listen to some unfinished pieces of argumentation and select among the given arguments the one that can be added in full accordance with the speaker's viewpoint. E.g.:

Having a car is likely to shorten one's life. For one thing, you are deprived of fresh air. Then there's always the danger of getting into an accident. And to finish with,...

... there come the problems of repair and getting petrol.
... you don't get enough exercise.
... people will always be asking you to give them a lift.

3. Множественный выбор фразы, обобщающей развернутую реплику.

Listen to the following pieces of argumentation and in each case select the phrase that best sums up the given piece. E.g.:

Older people interfere with everything, and a young married couple is always dependent on their parents. And you know that older people tend to be over-conservative. Besides, children are often spoilt by their grandparents. In a word,...

Young married couples ought to try to live together with his or her parents.

Young married couples should have a home of their own.

Young married couples ought to follow their parents' advice.

4. Вычленение основного постулата в связной полемической реплике собеседника и выражение своего согласия или несогласия с ним.

Listen to some other pieces of argumentation. Find the sentence reflecting the speaker's point of view. Reproduce it (not necessarily word for word!) and express your agreement or disagreement. E.g.:

"Women are human beings and have the right to behave in the same way men do. But it is natural that women should look after babies. Babies need their mother more than they need their father. And bringing up children is the most creative work possible."

"I quite agree that the upbringing of children involves the mother's creative abilities." Or:

"It seems doubtful whether taking care of a baby can be called creative work."

5. Построение небольшой связной полемической реплики на основе заданной точки зрения с выражением собственного отношения к ней.

Read the given statements. Their style is a bit bookish. Make it colloquial for your imaginary listener, express your agreement or disagreement and add an argument to support your viewpoint:

- Careful choice of a *matrimonial mate* is the primary basis for a successful marriage.
- *Parental counsel* ought not to be ignored.
- Parental control of marriage has been *disparaged* in our society.

E.g.: They say that *parental counsel* ought not to be ignored. In other words, one ought to consult one's parents before making important decisions. Perhaps it's true - for the simple reason that, if you make the wrong choice, no one will be able to blame you for that!

6. Суммирование основных мыслей, представленных в полемическом тексте.

Romance, according to some researchers, is a process of fantasy formation, usually adolescent, when one idealizes another person, ignoring the faults and magnifying the virtues of the loved one. (After marriage, there is an emotional return to reality.)

It should be noted that all see romantic love as some form of compensating emotion, personally satisfying, idealizing someone else but unrelated to reality. Studies of marital failure and success show quite clearly that marriages based chiefly or wholly on romantic attraction do not turn out nearly as well as those built on more comradely affection.

Supporting these conclusions are other studies showing that the longer the period of acquaintance before the marriage, the greater are the chances of marital success.

Perhaps most essential is the similarity of tastes for marital success. This means that like should marry like. Marriage involves *living* with a person, not merely loving him. It is this prosaic fact that places romantic love in its proper proportions as a basis for marriage. Romance must be termed a prelude to the more sober and realistic consideration of a mate, but romance alone is not enough [5].

7. Составление ряда микродиалогов, связанных с выражением своего мнения по поводу заданных постулатов.

Express your attitude to each of the following statements and add an argument to explain why you think so. Let your partner give another argument if he sees eye to eye with you on the problem, or let him give a counter-argument, if his opinion is different:

Romance is not a proper basis for mate selection.

Young people about to get married usually evaluate quite soberly the faults and virtues of their beloved.

Romantic love preceding marriage is usually unrelated to reality.

Similarity of tastes matters very little in a successful marriage.

E.g.: "It's naive to suppose that similarity of tastes matters very little in a successful marriage. If tastes differ, you can't avoid quarrelling."

"But don't you think that life loses its charm when argument is impossible? After all, an argument does not mean a quarrel!"

8. Суммирование и комментирование содержания прочитанного полемического диалога, что предполагает выражение своего отношения к сути конфликта.

Read the dialogue, sum up the essence of the conflict and express your own attitude to it:

"I must have a new dress."

"Why must you? You don't need a new dress. You've got lots of dresses."

"Don't you want me to look nice at the Blacks' party?"

"Why must you go to the party? You don't need to go - if you don't want to."

"Oh no! We really must go."

"Why need we? We didn't go last time."

"That's why we simply must go this time."

"I don't see why."

"They mustn't think us unfriendly. You don't want them to think that?"

"Oh well!" [53].

E.g.: The wife insists on having a new dress to wear at a party they've been asked to. The husband sees no reason either why she should buy a dress or why they should go to the party, but his wife believes they simply must go this time. Perhaps it is not necessary to get a new dress for each party one is asked to, but it is certainly impolite to stay away for no reason at all.

9. Собственное продолжение ролевого диалога с опорой на предложенную логическую схему.

Continue the dialogue between a daughter and a mother according to the logical scheme offered below:

1) "You look unhappy."

"Perhaps I am."

2) "Why?"

"You know why. I am worried about you."

3) "You think I ought to get married?"

"Yes, I do. Get married and start a normal life, that's what you ought to do."

The logical scheme of the continuation of the dialogue:

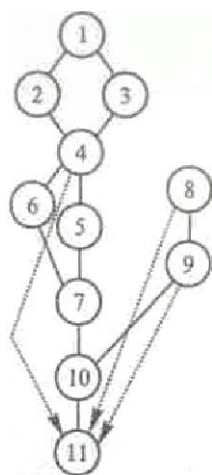
4) Contradicting. - Insisting.

5) Explaining one's refusal. - Rebuking.

6) Giving another argument to support one's refusal. - Disapproval.

7) Expressing disagreement. - Insisting.

8) Sarcastic disagreement. - Refusal to communicate.



10. Объективное комментирование точек зрения и аргументации спорящих в предыдущем диалоге.

Try to prove that both the mother and the daughter are right, each in her own way. Whose point of view still appears to be more valid to you? (a monologue).

11. Свободный диалог-дискуссия по предложенным проблемам.

Discuss the following statements with your partner. (Do not communicate with each other before your turn comes round!)

a) A poor marriage, among other things, prevents personal development.

b) The longer the period of acquaintance before marriage, the greater are the chances of a successful marriage.

c) Nowadays one can rely on computers for selecting a matrimonial mate.

Особенность данного типа занятий состоит в том, что проблемность, логичность, и языковая

правильность высказываний обеспечиваются за счет трех взаимодействующих линий:

- а) оценка, расширение и построение отдельной реплики и реагирование на нее;
- б) вычленение информации из полемического монологического текста и оценка его аргументации;
- в) анализ полемического диалога в плане последовательности речевых действий и весомости аргументации каждого партнера.

Все задания коммуникативны. Первые три представляют собой тренировку, остальные могут быть отнесены к речевой практике в силу отсутствия жестко заданных опор. Может казаться спорным отнесение к речевой практике девятого задания, где учащиеся составляют диалог по навязанной логической схеме, что противоречит реальным условиям общения. Действительно, по характеру инструкции задание является тренировочным. Однако студенты самостоятельно придумывают и формулируют аргументы: они исходят, в сущности, лишь из заданной точки зрения. По активности мыслительных процессов задание почти аналогично планированию реальной полемики, когда ее результаты очень важны. Мы нередко «проигрываем» про себя возможные варианты предстоящей беседы и прикидываем: «Если он возразит таким образом, то я отвечу вот так:...».

6. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Цель занятия - формирование некоторых умений повествовательного письменного высказывания, а именно умений использовать «ограничение», «уточнение» и «расчленение» для создания образной динамической картины.

В связи с несформированностью подобных умений на родном языке велика роль рецептивных тренировочных заданий, материал которых целесообразно предъявлять в основном письменно из-за необходимости скрупулезного анализа. По этой же причине -из-за несформированности умений на родном языке - многие рецептивно-репродуктивные задания должны выполняться на основе множественного выбора. А это означает, что на занятии будет больше говорения, чем собственно письменной речи, так как выбор и комбинирование деталей при наличии опор экономнее делать устно. Поэтому большинство заданий являются подготовительными к письменному выражению мыслей (ПВМ) и по форме выполнения (чтение и говорение) не совпадают со своей целевой направленностью на обучение ПВМ.

Ведущие интеллектуальные операции на занятии: анализ и опознавание, выбор, структурирование. Занятие рассчитано на четыре часа на III курсе языкового вуза.

Структура занятия

The aim of the lesson is to teach you to use restriction, specification, and division in written narrative supplying imaginative details in order to create a vivid dynamic picture of events.

1. Чтение кратких отрывков повествования и определение использованных в них путей детализации мысли: ограничения, уточнения или расчленения.

Read the following short pieces of narration and say what the author uses to make an impression upon the reader: restriction, specification or division. Mind that restriction is meant to present an undivided picture limited by certain characteristics: "a small cosy old-fashioned sofa". Specification and division supply additional information. Of these two specification comments upon the object as a whole: "He sat in the corner, silent and gloomy"; and division comments upon separate qualities of an object: "She ran forward to meet them, her eyes bright with happiness, her arms outstretched." E.g.:

He gave you somewhat the idea of a coachman *dressed up for the occasion*. (S. Maugham) - restriction

Her brother Simon was a big man, (a) *very dark and strong and silent*, (b) *with the same big eyes as his sister*. (a) specification; (b) division

2. Разграничение между описанием и повествованием.

Read the short fragments of narration and say if the underlined phrases help to create a static image or a dynamic one (that is, whether the author gives descriptive or narrative details). Say also whether the author employs restriction, specification, or division. E.g.:

"He sat (in the skiff), his teeth bared in his bloody streaming face, while his spent arms flailed the impotent paddle at the water." (W.Faulkner)

The author uses division twice. In the first case he creates a static picture, and the description of the character's face stresses his inner tension. In the second, the author builds up a dynamic picture stressing the character's useless efforts to resist the strong current carrying away the skiff.

3. Составление законченной реплики, создающей динамическую картину в соответствии с заданным намерением (на основе множественного выбора).

Fill in the necessary detail that suits the given context. E. g.:

"He spoke..., as if his future depended on it."

a) gaily and sincerely; b) in a friendly but cool tone; c) choosing words slowly and deliberately; d) with a merry twinkle in his eyes.

Ключ: «с».

4. Составление аналогичных высказываний с собственным подбором ограничивающей детали.

Complete the given fragments of narration supplying the necessary restrictive detail of your own choice. E. g.:

"He had an inborn sense of rhythm, but this time, preoccupied by his unhappiness, he danced..."

Ключ-образец: "... heavily and clumsily" (= "...as if he had never done it before")

5. Выявление цели использования уточняющей детали в отрывке повествования.

Find cases of specification in each of the following narrative fragments and define their purpose (multiple choice). E.g.:

"He could sail for hours, gaining height against the wind, never beating a wing." (F. Christensen)

a) To emphasize the freedom of the flight; b) to render the feeling of physical strain; c) to account for the long duration of the flight.

6. Множественный выбор уточняющей детали в соответствии с заданной целью.

Complete the narrative fragment. Your task is to... E.g.: ... to show how a sick child moves. "He walked slowly, as if it ached to move, ..."

a) shivering, his face white; b) deep in thought; c) carefully choosing his way. (E.Hemingway)

Ключ: «а».

7. Самостоятельный подбор уточнения для завершения повествовательного отрывка.

Fill in the necessary specifying detail according to the author's purpose. E.g.:

"He paddled on, ..., with a calculated husbandry of effort." (W.Faulkner)

Ключ-образец: "... steadily and strongly"

8. Выявление коммуникативного намерения, с которым автор использует расчленение в связной повествовательной реплике.

Read the following pieces of narration and say with which purpose the author employs division and supplies additional information about this or that aspect of the object. E.g.:

"Heads up, swinging with the music, their right arms swinging free, they stepped out, crossing the sanded arena under the arclights..." (E.Hemingway)

a) to show the psychological tension before the bullfight; b) to render the sense of confidence which the matadors are trying to impress the public with; c) to emphasize the spectators' emotional involvement.

9. Подбор оптимального варианта расчленения в соответствии с выраженным в самой реплике или в инструкции намерением.

Complete each piece of narrative choosing the necessary descriptive detail that would help to build up the image required. E. g.:

"He stood at the top of the stairs and watched me, hesitating to come down,..."

Варианты расчленения, которое, как следует из уточнения, призвано подчеркнуть неопределенность положения, замешательство героя:

a) his arms stretched forward in a gesture of welcome; b) his lips nervous with a suggestion of a smile; c) his head cocked to one side as if he were amused by my appearance. (F. Christensen)

Ключ: «b»

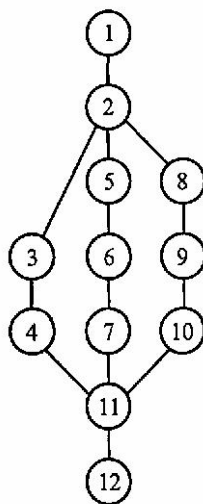
10. Самостоятельный подбор расчленения для создания динамической картины в соответствии с намерением.

Make the narrative more expressive supplying various details to emphasize this or that aspect of the object.

E.g.:

"The bull, in full gallop, charged the cape, ..." (Render the blind fury of the charging bull) (E. Hemingway)

Ключ-образец: "... his head down, his tail rising."



11. Самостоятельное изложение связного эпизода, практически лишенного наглядных деталей, с наполнением его соответствующими конкретными или образными деталями для воздействия на сенсорное восприятие и воображение реципиента.

Reproduce the given narrative supplying the necessary factual and imaginative details so as to appeal to the imagination of your audience:

"Fleur rose from her chair, and flung herself at a writing-table. Seizing ink and writing-paper, she began to write. And suddenly she saw him. The air of desperate absorption vanished, she smiled, waved a kiss, made a pretty face."

Ключ-образец: "...from her chair - swiftly, restlessly, and flung...", "...began to write as if she had not time to breathe before she got her letter written. And suddenly...", "... made a pretty face as if she were a little puzzled and a little bored." (J.Galsworthy)

12. Самостоятельное построение повествовательного отрывка по заданному началу с включением деталей, воздействующих на воображение аудитории. (Если заданное начало само по себе не достаточно характеризует ситуацию, дается дополнительная характеристика ситуации и героев.)

Reconstruct the episode to the end ensuring the interest of the audience due to the choice of factual and imaginative details. E. g.:

"The mad passions of a hunted animal stirred within him, and he loathed the man who was seated at the table... He glanced wildly around. His eye fell on a... knife that he had brought up, some days before, to cut a piece of cord... He moved slowly towards it..." (O. Wilde)

Как и в других типах занятий, обучающих продуктивной деятельности, рецептивные задания предшествуют продуктивным. Структура занятия обусловлена тем обстоятельством, что финальное умение - создание динамической картины - равно опирается на каждый из трех формируемых здесь компонентов, но при этом каждый компонент может вначале формироваться относительно независимо от другого. Поэтому занятие строится на объединении трех цепочек, относительно независимых и поэтому связанных констеллятивно, в то время как формирование каждого отдельного компонента умения внутри цепочки идет по принципу детерминации. Точнее, занятие имеет своеобразную рамочную конструкцию, так как задание 1, которое учит различать случаи ограничения, уточнения и расчленения, а также задание 2, обучающее тому же плюс разграничению описания и повествования, одинаково предваряют каждую из трех последовательных детерминативных цепочек заданий (1-2-3-4; 1-2-5-6-7; 1-2-8-9-10).

Задания 11 и 12 объединяют все три цепочки, предоставляя учащемуся выбор оптимального средства воздействия на реципиента в соответствии с конкретной коммуникативной задачей. Последнее задание

подготовлено предпоследним и сложнее его тем, что в нем самостоятельно воссоздается дальнейший ход повествования в рамках отдельного эпизода.

Отсутствие чисто рецептивного задания в выявлении роли ограничения (т.е. задания, параллельного пятому и восьмому) объясняется меньшей коммуникативной самостоятельностью ограничения по сравнению с уточнением и расчленением.

7. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ

В данном случае формируются умения сопоставить информацию в нескольких текстах по одной проблематике и выявить общность и различия во взглядах авторов. В соответствии с целью занятия аудитивные задания, различаясь по материалу, могут быть однотипными по задаче восприятия. При иной же цели занятия, обучающего аудированию, восприятие на слух может протекать на основе одного и того же текста с постепенным усложнением аудитивной задачи.

Умения сопоставлять различные источники по одной проблеме необходимы студентам для более глубокого изучения теоретических дисциплин и для творческой работы по специальности в будущем. Занятие рассчитано на два часа и соответствует середине II курса языкового вуза.

Структура занятия

The aim of the lesson is to teach you to compare several texts dealing with the same problems, to single out what the authors have in common and what they differ by, and to give your own point of view on the problems. Though the texts were written some twenty or thirty years ago, you may find that many issues are of immediate concern to the people of today.

1. Сопоставление пар реплик и определение идентичности или противоположности выраженных в них мнений.

Listen to the pairs of utterances. Show your blue cards if the speakers agree with each other and your red cards if they disagree. E.g.:

Modern technology has a very bad effect upon nature. Modern technology is likely to ruin nature.

2. Составление высказываний по подстановочной таблице.

Make up two utterances using the table, each consisting of at least two sentences. In the first utterance, the second sentence should add something to the opening sentence ("Besides, ..."). In the second case, the continuation should oppose the beginning ("But on the other hand,"):

Due to the automatization of industry, life in the future may become	more difficult easier more exciting less exciting	because people will	be able to learn several jobs in a lifetime. have to change several jobs in a lifetime. be able to do less physical work. become lazier and more passive. be able to give more time to art (to sports). do more intellectual work. rely more on computers than on themselves.
--	--	---------------------------	---

3. Сопоставление на слух развернутых реплик, содержащих несколько различающуюся информацию, с целью определить, содержит ли каждая вторая реплика в паре дополнительную информацию или информацию, противоречащую первой реплике.

Listen to the pairs of utterances. Does the second utterance in each pair supply additional information or does it contradict the first utterance? Reproduce the necessary details from the second utterance to prove your point of view. E.g.:

a) Air pollution is dangerous because the diseases it causes do not manifest themselves immediately. In the long run, you never know what has ruined your health, b) No matter how hard you try to keep fit, it's hardly possible in a big city. Too many factors are involved. Besides the polluted air, there's the noise of the traffic and the constant nervous tension.

4. Прослушивание связного текста с целью вычлнить основные проблемы.

Listen to the text and then say which of the following points are reflected in it.

1) people's interest in the past; 2) people's interest in the future; 3) a great number of films and books on historical subjects and science fiction; 4) questions concerning the food and clothes of the future centuries; 5) the possibility that the Earth will be destroyed completely; 6) the chances of our planet becoming unfit for life; 7) the reasons why life may become impossible on Earth; 8) the possibility that the future generations may live happily on another planet; 9) the possibility of the world remaining nearly the same in the next century

Getting Away from the Present

Although we live in the twentieth century, many people are more interested in the things that happened in the sixteenth century or that will happen in the 21st century. A lot of films, books and plays are about historical subjects or science fiction.

Perhaps people are more interested in other times because they want to get away from the present. Of course, we know many things about the past. But what will it be like in the twenty-first century? Will historians look at our clothes and laugh? Will they be surprised that our transport was so slow and our life so busy? Will people be happier than the people of today? Maybe they will think that we were lucky to live in a world which still had some room and where people were happy. Or maybe they will be quite satisfied living on the Moon or even Mars and will not wonder about what happened on Earth. (*Mozaika*, 1971).

5. Воспроизведение основного содержания прослушанного текста в виде собственных ответов на вопросы, содержащиеся в нем.

Listen to the text again and answer the questions asked by the author E.g.

I don't think that people of the 21st century will laugh at our clothes, but they will certainly wonder at our transport being so slow... etc.

6. Прослушивание второго текста с целью вычлнить его основные проблемы и сравнить их с проблематикой первого текста.

The Futurologists

What will you and I be doing in A.D. 2000? Will we be eating tablets, wearing paper and leaving all our

problems to computers? Or will we leave this world and go to another planet to start life again? Well, according to one scientist, we certainly won't be living here. Professor Paul Ehrlich of Stanford University believes that in a few years we shall destroy ourselves, because there are already "too many of us eating too much".

Of course. Professor Ehrlich isn't the first to have depressing ideas about our future. Twenty years ago a lot of people thought that we would soon blow ourselves up. Then, as we got used to living with that idea, they decided that the world would still be here but that life would be impossible. According to such people, the world will soon become overcrowded, we shall eat up all the food, use up all the minerals and destroy all the trees and animals.

The idea that the world will end soon isn't new. I sometimes wonder what happened to those people whom I often saw walking the streets with signs that read: "1968 - the end of the world". Maybe, Professor Ehrlich, like them, will go quietly into a corner to change his dates. Maybe in 2000 life won't be so different - except that we'll be talking about the world in A.D. 3000.

7. Суммирование дополнительной информации по второму тексту.

Sum up the additional information supplied by the second text. Is the point of view quoted in the second text optimistic or pessimistic? What makes it such? Does the author share the point of view he quotes?

8. Прослушивание третьего текста с целью сопоставить информацию, содержащуюся во всех трех текстах.

Listen to the last text. Compare it with the first two and then say if you agree with the following statements:

1. All the texts deal with the chances of the coming generation to live happily. 2. All the texts mention the fact that most people would have preferred to live in the past. 3. The first text is the most pessimistic of all the three. 4. All the texts mention the fact that the coming generation may have to face some very serious problems. 5. None of the authors mentioned that people might move to another planet. 6. All the authors are absolutely pessimistic about our future. 7. All the authors suppose that our future depends on the way we live and behave today.

Pollution

One of the most serious problems the modern world has to face is the problem of pollution. What most people breathe in the cities and towns is very dirty air. Modern technology has a very bad effect upon nature. We produce a lot of synthetic things but we can't get rid of them when we do not need them any more. Most of these things end up in the ocean. But sooner or later the oceans will also become polluted and, therefore, dangerous to people. Life may become impossible.

That is why ecology has now become a very important science. It tells us how to live on in harmony with nature. We must try to understand what results our activity may have. If technology got man into such a dangerous situation, technology must find the way out of it. We cannot afford to ignore the laws of nature. If we do, the world will end in a catastrophe. But if we behave reasonably, the future generations may live quite happily and be thankful to us.

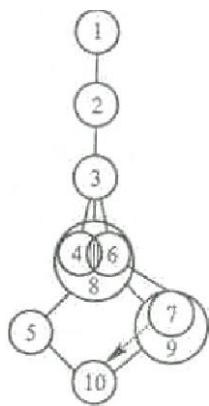
9. Суммирование основного содержания текста в связи с заданным коммуникативным намерением.

What are the problems we have to face to ensure life in the coming century?

10. Полемическое высказывание по проблематике, представленной в трех текстах.

How should both historians and futurologists treat the concept of civilization? Enumerate the main aspects they should investigate. Are they all reflected in the given texts?

В структуре занятия подобного типа рецептивные задания обязательно чередуются с репродуктивными в целях активизации оперативной памяти, которая необходима для дальнейшей обработки смысловой информации.



Инструкция к завершающему заданию сформулирована таким образом, чтобы обеспечить использование всех трех прослушанных текстов, т. е. объединяет предыдущие задания по трем текстам.

При дефиците аудиторного времени прослушивание любого из текстов может быть проведено до начала занятия. Хотя отсроченность во времени затрудняет работу оперативной памяти, это компенсируется возможностями многократного прослушивания текстов заранее.

Очень важен точный подбор визуальных опор для восприятия (см. задания 4 и 8), которые, с одной стороны, стимулировали бы сопоставление, а с другой способствовали бы творческому обобщению информации и формулированию собственных выводов.

8. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ВЕСТИ ГРУППОВУЮ БЕСЕДУ

Цель занятия - формирование умений высказать свою точку зрения с учетом сказанного собеседниками, т.е. вычленив проблему, установить степень совпадения/несовпадения точек зрения собеседников, сформулировать собственную точку зрения или присоединиться к одной из высказанных, привести аргументы в ее пользу. Занятие такого типа требует выполнения довольно большого объема рецептивных и рецептивно-репродуктивных заданий, а также тренировки в отработке отдельных репродуктивных умений.

Собственно же свободную дискуссию (особенно на начальных курсах) в вузе целесообразно стимулировать лишь в финальных заданиях. Основные операции на занятиях такого типа - сопоставление, обобщение, принятие смыслового решения, структурирование. Данное занятие рассчитано на два часа на II курсе.

Структура занятия

1. Прослушивание кратких реплик с целью установить идентичность или противоположность точек зрения говорящих.

a) *Listen to the following pairs of utterances. Show your blue cards if the opinions of both speakers are similar, and your red cards if they are opposed to each other. E. g.:*

"Dancing is a waste of time." "It teaches people nothing useful." Or: "Giving parties is the best way to relax." "Oh, it means such a lot of hard work!"

b) *Listen to the following utterances. Say which two speakers among each three agree with one another E.g.:*

1) Modern amusements make life more exciting. 2) Modern amusements make people lazy. 3) It is better to be amused by professionals than to do something yourself badly.

Ключ: (1.3)

2. Обмен побудительной и ответной репликами на основе логического выбора из заданного набора предложений («а» - работа в парах; «б» - работа для троих).

a) *Look through the following phrases and exchange a few separate remarks with your partner, expressing your agreement or disagreement. You may begin your response with "But...", "Besides, ...", "And..." ..*

One should have a hobby of some kind. Tastes differ, you know. Why should you always have it your own way? It's a shame to stay in on Saturday night. Sometimes people need a change badly. What a killjoy you are! It means a lot of hard work. One doesn't need friends to get amused. I don't think one should seek amusements somewhere else: one can get amused at home. Doing nothing is hard work. I like bringing people home. There's absolutely nothing to do at home. I have a crazy spot about giving parties. You should not insist upon it.

E.g.: "There's absolutely nothing to do at home."

"What a killjoy you are!"

b) *Work for three. Give a remark for your partner to respond to in any logical way. Let the third partner give his/her response expressing agreement with the second. E.g.:*

"I don't think one should seek amusements somewhere else: one can get amused at home."

"But there's absolutely nothing to do at home!"

"Oh yes, it's a shame to stay in on Saturday night."

3. Построение развернутой реплики как результат присоединения к чужому диалогу.

Listen to a piece of dialogue and join it after the pause on the tape, expressing your own attitude to the

problem under discussion. Give a cue of several sentences. See if you can use any of the phrases from the previous task.

"Do you think Henry will come to the party tonight?"

"I doubt it. He isn't very sociable. He doesn't like meeting strangers and he hates dancing. He prefers reading. His library consists of five thousand volumes."

"But his wife loves dancing and simply adores meeting people."

"That's true and that's why he considers her a little childish."

... (Пауза)

Ключ-образец: I agree with him. Of course, tastes differ. But personally, I don't think one needs friends to be amused. One should have a hobby of some kind. And reading is the best one.

4. Чтение двух монологических высказываний по одной проблеме и суммирование общих и различных мнений.

Read the two utterances and sum up the ideas shared by both authors and the reason (s) each of them puts forward to support his idea(s).

a) When people are young, they should fall into the habit of reading. This is becoming more and more difficult. People move about more than they did, and the motor-car affords no opportunity for reading. The telephone is also a great disadvantage. Television and the cinema take up a lot of time that might be given to reading. All these things make it more difficult for the future generations to develop the habit of reading. [47].

b) A hundred years ago people were in the habit of making their own amusements. Nowadays we are amused by professionals. Why read even a detective story when you can see one at the cinema? Why play football with players who are not very good when you can watch the best players on TV? The art of conversation and the habit of reading and writing are dying. People are becoming more and more lookers and listeners and less and less doers and talkers. This can't do one any good. [47].

E.g.: "Both authors believe that the art of reading is dying and that people prefer other amusements such as television and the cinema. But the first author thinks that the instinct of moving about is one of the chief reasons for it, while the second author considers that people are becoming lazier and more passive."

5. Собственное объяснение одной из точек зрения по выбору.

Which point of view is closer to yours? What other arguments can be 'added to support it? E. g.:

"I also believe that people nowadays are becoming lazier and more passive. What we call 'mass culture' satisfies more and more people. People have lost the habit of intellectual conversation. When they get together, they either watch TV or listen to music...", etc.

6. Приведение отдельных аргументов по предложенной проблеме с учетом сказанного участниками беседы (каждый приводит один или несколько аргументов).

Listen to the given problem and provide an argument to support or oppose the opinion expressed. Avoid repetition: take into consideration what the previous speakers have already said. Be ready to sum up what has been said. E. g.:

Sports and games are important for the development of the mind and body.

St. 1: Of course, they are. They make people strong.

St. 2: This concerns the body, but not the mind. Sports and games prevent people from intellectual activities.

St. 3: But you forget that games develop one's reaction. They teach us to make decisions quickly. ... etc.

7. «Неуправляемая» общегрупповая дискуссия. Роль преподавателя состоит в том, чтобы поддержать естественную беседу, вовлекая в нее менее активных участников и предлагая для обсуждения новые аспекты проблемы. Преподаватель имеет право участвовать в дискуссии, не навязывая своего мнения. Достаточным источником для того, чтобы завязать дискуссию как итог занятия, могут служить поговорки и изречения, связанные с темой (см. напр.: [19]).

Данное занятие строится исходя из принципа, что общая дискуссия, как правило, не возникает в учебном процессе спонтанно, а должна быть тщательно подготовлена целым рядом взаимосвязанных заданий. Лишь в этом случае занятие такого типа можно практиковать, начиная со второго семестра I курса в языковом вузе. Подготовительные задания позволяют обработать языковой материал для предотвращения появления ошибок как в языковой форме, так и в логике изложения.

Итак, планируя «моноцелевое» занятие, мы должны понимать, что его целостность обеспечивается тем фактом, что мы работаем над разными компонентами одного и того же навыка или умения.

Поэтому временный «обрыв» цепочки заданий не представляет опасности для монолитности занятия.

В следующей главе, где рассматриваются основные типы «полицелевых» (как правило, двуцелевых) занятий, мы попытаемся показать, что внутренняя цельность структуры подобного урока обеспечивается несколько иными факторами, а именно:

- а) общностью компонентов различных умений в одном и в разных видах речевой деятельности;
- б) тщательным отбором коммуникативных ситуаций и речевых задач, для которых обе формируемые способности важны в равной мере.

ГЛАВА 14. СТРУКТУРА «ПОЛИЦЕЛЕВЫХ» ЗАНЯТИЙ

В этой главе пойдет речь о способах построения занятий, преследующих одновременно две равноправные цели. Здесь возможны три сочетания речевых способностей: а) навык - навык (в одном аспекте или в разных аспектах); б) умение – умение (в одном виде речевой деятельности или в разных); в) навык -умение.

1. ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ГРАММАТИЧЕСКОГО И ЛЕКСИЧЕСКОГО ОФОРМЛЕНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Если цель занятия двойная, то этап ознакомления в тех случаях, когда он вообще предусматривается, может, вероятно, быть связан лишь с одним из языковых аспектов. Здесь возможна временная несвязанность одного из заданий с последующими и его «подхват», т.е. включение в общую систему связей лишь через несколько заданий (подобный пример представлен ниже в структуре занятия, посвященного формированию грамматического навыка и монологического умения). В данном же случае этап ознакомления не предусмотрен, поскольку занятие не формирует новых навыков, а продолжает формирование и совершенствование навыков, над которыми уже шла работа. Естественно полагать, что желательна добиваться такой организации заданий, чтобы в большинстве из них реализация обоих целевых навыков выступала как условие достижения условно- или реально-коммуникативной цели. Соответственно можно предположить, что связь разноаспектных навыков будет проявляться тем теснее, чем больше структура занятия приблизится к единой детерминированной цепочке заданий. Разумеется, не исключены и другие виды связей («пересечение», «включение»), но вряд ли уместно широкое применение констеллятивной связи и тем более параллельных, относительно независимых цепочек заданий (см. пример занятия, обучающего проблемному высказыванию на основе фабульного текста).

Данное занятие призвано совершенствовать навыки употребления придаточных предложений времени и условия и навыки употребления лексических единиц, связанных с темами «Погода», «Свободное время и каникулы», «Домашние обязанности», «В городе».

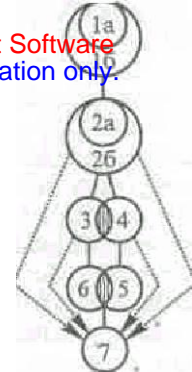
Ведущие интеллектуальные операции - выбор и структурирование.

Занятие рассчитано на конец I курса языкового вуза. Длительность - два часа.

Структура занятия

Today you'll discuss various problems of everyday life, and mainly the way one's plans depend on various circumstances. Therefore you'll learn to use clauses of time and condition and the necessary vocabulary units.

1. Воспроизведение предложений (ритмическое оформление).



If it keeps as hot as that, it'll be hard to take our exams. We shan't return till dark unless it starts raining. We'll go bathing as soon as the water is warm enough. We'll never finish our shopping if you drive as slowly as that.

2. Воспроизведение по памяти расширяющихся предложений. He will sell the car. He says he will sell the car. He says he will sell the car, if anybody wants to buy it, and get himself a bicycle. He says he will sell the car, if anybody wants to buy it, and get himself a bicycle before he is too old to ride it.

I don't mind doing without them. I don't mind doing without the modern conveniences. I don't mind doing without the modern conveniences as long as I can get away from the noise of the city. I don't mind doing without the modern conveniences as long as I can get away from the noise of the city, which drives me mad.

3. Составление высказываний по подстановочной таблице.

I won't leave I promise to return I don't mind staying at home I'll go shopping I refuse to join you You'll be fed up with camping	after as soon as as long as until while if unless before	you need my help. it stops (starts, goes on) raining. there is a (there's no) good film on TV. it gets dark. you insist on my going there. the water is too cold to bathe. the film (match) is over. you come back from the office.
---	---	--

(Можно попросить учащихся составить связные реплики из двух предложений.)

4. Обмен отдельными репликами из предложенного набора.

Look through the phrases below and exchange a few remarks with your partner (each student begins two or three times).

You may begin your response with: "All right", "Oh yes", "But". You may use more than one sentence.

How about a swim (a walk?) Suppose it never does? You'll catch your death of cold. I hope it'll clear up. I'll risk it. Wait till it stops raining. Let's go down to the beach. Let's go home. Not until it gets cooler (warmer). You can't get suntanned in this weather. I'm fed up with staying at home. Wait till the sea gets calm. I don't mind joining you. It's no use. Don't worry: I (you)'ll be perfectly all right. Do you mean now? We are in for a stretch of rainy weather.

E.g.: "Let's go down to the beach."

"Do you mean now? Wait till the sea gets calm."

Or:

"Let's go home. You'll catch your death of cold."

"Don't worry: I'll be perfectly all right."

5. Тренировка в переводе связных реплик (трех-четырех) с самоконтролем по ключу. Например:

Я не хочу, чтобы ты купалась. Никто не купается в это время. Вода еще слишком холодная для купания. Что я буду делать, если ты начнешь тонуть? Пловец из тебя никудышный. Подожди, пока вода не потеплеет.	I don't want you to bathe. Nobody bathes at this time of the year. The water is still too cold for swimming. What shall I do if you start drowning? You are no good at swimming. Wait till the water gets warmer.
---	--

6. Логическое завершение контрастных реплик с учетом аналогичности намерения говорящих при различии в мотивации.

Complete the utterance in one of the contrasting pairs, showing that a similar attitude caused by different motives leads to different demands. E.g.

"I get bored very quickly, so I won't spend my holiday in the country unless (if)..."

"You know, I hate housework, so I won't spend my holiday in the country unless (if, until)..."

7. Составление связанных диалогических реплик в ответ на готовые заданные реплики (работа в парах с обменом ролями).

Respond to each of the following cues in two or three sentences:

a) I am afraid of living in a big city. It's impossible to get away from the noise, and the roads are getting more and more dangerous!

b) Are you going to stay at home until you've done all the chores? A woman's work is never done. Take it easy and relax... etc.

E.g.: a) Yes, it's quiet in the country; but you are certain to be fed up with it as soon as you've tried to do some cooking and washing without all the conveniences. One gets accustomed to living in town, you know.

8. Самостоятельное построение монологического высказывания в соответствии с предложенной ситуацией и ролью.

Instruct your imaginary listener how to behave in one of the following situations, trying to foresee all the possible changes of the situation:

a) Your friend is at a loss: her guests are so particular. She wants them to go sightseeing with her, but she is not sure about their likes and dislikes; and the weather is so changeable.

b) Your friend has had an argument with her husband about where to spend their holidays. Now she is ready to compromise, but you insist that she shouldn't and instruct her in detail how to deal with her husband.

9. Реально-коммуникативное монологическое проблемное высказывание.

Give your own ideas on any of the following problems:

a) People are never satisfied with the weather!

b) Having a car means more trouble than convenience.

c) It's easier to get used to the noise and heavy traffic than to the absence of all the modern conveniences.

Все девять заданий направлены на отработку лексических, и грамматических навыков, хотя в отдельных заданиях тот или иной аспект превалирует. Так, например, подстановочная таблица ориентирована, в первую очередь, на отработку грамматических навыков, а задание 4 призвано в основном обеспечить готовность к использованию лексических единиц.

2. ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ И МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА ОСНОВЕ СТАТЬИ ПО ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКЕ

В отличие от типа занятия, обучающего устному высказыванию на основе текста, в данном типе занятия обучение чтению (ознакомительному и поисковому) и говорению выступает в качестве двух равноправных целей. Это обуславливает, с одной стороны, большой объем текста, а с другой стороны, некоторые типологические особенности структуры занятия.

Во-первых, наличие большого по объему текста и осознание репродуктивной цели предполагает задания, связанные с поиском информации по отдельным вопросам, стимулирующим объяснительное высказывание. С этим тесно связана вторая особенность: наличие заданий в объяснении сути некоторых терминов или в интерпретации метафорических оборотов. Третьей особенностью является тот факт, что актуальность проблем, содержащихся в текстах по общественно-политической тематике, требует привлечения новейшего материала. Отсюда возникает необходимость в заданиях, направленных на передачу материала статей на родном языке. А этот факт, в свою очередь, требует привлечения заданий, обеспечивающих готовность механизма упреждающего синтеза (как, например, задание на парафраз). Кроме того, учитывая, что нашей задачей является подготовка специалистов, умеющих воздействовать на аудиторию не только фактами, но и эмоционально, желательно подключать задания, обучающие устанавливать связи между объективными фактами и их образным смыслом. Это могут быть задания, связанные с трактовкой стихотворных отрывков, цитат из



прозаических художественных произведений, пословиц и поговорок, картин и т. п.

И, наконец, в зависимости от того, вырабатываем ли мы на данном занятии умения объяснять или умения полемизировать, выбирается способ проведения речевых заданий. В первом случае предпочтение отдается монологической форме высказываний, во втором же предпочтительнее диалог или общегрупповая дискуссия.

Таким образом, несмотря на то, что конкретное содержание и проблематика подобных занятий быстро устаревают, они обладают типологическими особенностями, которые могут быть перенесены на более актуальный материал.

Цель данного занятия - развитие умений чтения и объяснительного монологического высказывания, а именно: умения отбирать и группировать факты по проблемам, а также использовать художественный текст как способ повышения эффективности воздействия на аудиторию. Ведущие операции - выбор (отбор), сопоставление, принятие смыслового решения, структурирование. Нижеприведенное занятие проводилось на V курсе языкового вуза и было рассчитано на два часа.

Структура занятия

1. Воспроизведение наизусть информации, суммирующей основное содержание высказывания.

The world we live in is full of repulsive paradoxes. The arms race gobbles up some two million dollars every minute, and 30 children die of hunger and disease also every minute. Humanity has become so omnipotent that it can annihilate itself. The militarization of space threatens to take the arms race out of control. Nowadays, civilization itself and its capacity to survival and renewal is being put to the test.

2. Вычленение проблем, затронутых в тексте. (Множественный выбор + собственная формулировка.)

Which of the problems enumerated below are touched upon in the text and which are not? What other problems, besides those mentioned below, are dealt with in the text?

The problem of what our planet will be like in the 21st century;
the way our concepts and attitudes have been altered by the revolution in military technology;
the question whether disarmament automatically implies safety;
the dangers that any contact with "extra-terrestrials" may involve.

3. Отбор фактов из текста по заданным коммуникативным намерениям, связанным с вышеупомянутыми проблемами (один из двух вариантов либо по собственному выбору, либо по указанию преподавателя).

What are the facts and arguments which the author puts forward in order to show: a) that the world without nuclear weapons can be either safe or dangerous; b) that scientists are not unanimous in their ideas concerning the possible future of mankind?

4. Установление синонимическо-антонимических отношений между словосочетаниями, взятыми из газетной статьи.

Establish associations between the following notions: "The notion of... is close (similar) to ... (is closely associated with)... and is diametrically opposed (is contrary) to the notion of...".

a) *deployment of weapons*: stationing weapons, removal of weapons;

b) *halting the arms race*: accumulation of weapons, stepping up weapons production, reversing the arms race, escalating arms production, freezing the arms race, checking the arms race;

c) *gaining military superiority*: achieving a rough parity, tipping the strategic balance in one's own favour, upsetting the existing parity;

d) *encouraging disarmament efforts*: undertaking unilateral commitments, undermining earlier agreements, whipping up international tension, working for the easing of tension.

5. Изложение на иностранном языке основного содержания текста, предьявленного на родном языке (по материалам текущей периодики).

... После же войны ядерной никаких проблем не останется, некому будет не только садиться за стол - за пень, за камень переговоров ... Разумом это, пожалуй, все понимают. Дело за тем, чтобы осознать: рассчитывать, что все образуется само собой, нельзя. Но в мире немало еще людей, которые именно так и думают. Необходимо, не откладывая далее, приводить международное общение, поведение

правительств и государств, в соответствии с реальностями ядерного века.

Да, вопрос стоит именно так: либо политическое мышление придет в соответствие с требованиями времени, либо цивилизация и сама жизнь на Земле могут исчезнуть.

Во всех делах человеческих, тем более в международной политике, ни на минуту нельзя забывать о доминирующем над всеми противоречии - между войной и миром, между существованием и небытием человечества. И стремиться разрешить его своевременно в пользу мира.

6. Трактовка контекстуального значения фраз, обладающих определенной образной окрашенностью (фразы могут даваться как из основного текста, так и дополнительно, как на родном, так и на иностранном языке).

Explain the essence of the notions rendered by the following phrases:

a spiritual rocket into the 21st century;

the *indiscriminate* striking power of modern means of warfare;

первый росток ядерного разоружения, пробившийся через бетонные толщи предрассудков и стереотипов враждебности.

7. Интерпретация одного из двух или нескольких стихотворений (желательно наличие выбора!) в связи с обсуждаемой проблематикой.

In what way(s) can the message of one of the following poems be interpreted in reference to the present-day international situation?

a) Fire and Ice

Some say the world will end in fire;

Some say in ice.

From what I've tasted of desire,

I hold with those who favour fire.

But if it were to perish twice,

I think I know enough of hate

To say that for destruction ice

It also great And would suffice.

(R.Frost)

b) Darkness

I had a dream which wasn't all a dream.

The bright sun was extinguished, and the stars

Did wander darkling in the eternal space,

Rayless, and pathless; and the icy

Earth Swung blind and blackening in the moonless air;

Morn came and went - and came, and brought no day,

And men forgot their passions in the dread

Of this their desolation...

(G.G.Byron)

8. Собственное монологическое объяснительное высказывание по проблеме.

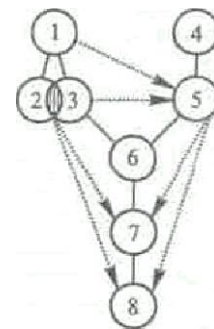
Since the road to disarmament is by no means a short and easy one, what practical results, in your opinion, can be achieved (or, at least, should be aimed at) in the nearest future?

Образные фразы для трактовки (задание 6) намеренно даются и на родном, и на иностранном языке. В свою очередь, трактовка значения отдельных фраз способствует интерпретации связного образного текста стихотворения. И, наконец, задание 8 представляет собой творческий вывод из всего сказанного, основываясь не на репродукции как таковой, а на собственных суждениях, в которых интерпретируются результаты всех предыдущих заданий. Поэтому на данном занятии обобщение идет на двух уровнях:

образном и логическом.

3. ПАРАЛЛЕЛЬНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ АУДИТИВНЫХ УМЕНИЙ И УМЕНИЙ ФОРМУЛИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕПЛИКИ

Занятие предполагает развитие рецептивных, рецептивно-репродуктивных и продуктивных умений в качестве взаимосвязанных целей; однако рецепция в то же время служит средством обучения говорению, а задания в говорении призваны служить целям рецепции. Соответственно на занятии такого типа должны формироваться разнонаправленные умения, в основе которых лежат общие компоненты, которые связаны единством основных интеллектуальных операций. В данном случае формируются умения определять основной объект высказывания на уровне связной диалогической реплики и на уровне целого диалога, воспринимаемого со стороны. При этом объект высказывания может либо упоминаться, либо подразумеваться. В любом случае требуется учет всех упомянутых объектов (из которых один - основной), либо всех характеристик неупомянутого объекта высказывания. Соответственно, развивается умение прогнозировать дальнейшее развитие связной реплики или диалога за счет вычленения объекта и его характеристик. В репродуктивном же плане формируется умение завершить реплику и, обобщив сказанное, плавно перевести разговор в другое русло с учетом упомянутых второстепенных объектов. Все эти умения связаны с операциями отбора (основных характеристик объекта), обобщения сказанного, принятия смыслового решения относительно неназванного основного объекта и дальнейшей развертки диалога. Занятие рассчитано на два часа и соответствует уровню обучения в начале II курса языкового вуза.



Структура занятия

The aim of the lesson is to teach you to see what the conversation is about and to join it according to its main objects; to change the point of the conversation without losing connection with the previous one; to determine the point of view of each interlocutor and to anticipate what else is likely to be said.

1. Воспроизведение развернутой реплики, предложенной визуально, с выбором завершающей фразы из числа предложенных. Выбор демонстрирует, что учащийся понял, какой объект из упомянутых в реплике является основным, судя по приведенным характеристикам.

Reproduce the following cues (Look up and say!). Complete each of them choosing the right variant. E.g.:

"I met your friend at my cousin's birthday party yesterday. But I couldn't speak to your friend about serious matters as the party was very noisy. We danced half the night and sang all the songs we knew, and everybody was so pleasant to talk to! I could speak about (your friend, that party, my cousin) for hours!"

2. а) Выбор ответной реплики из числа предложенных как свидетельство правильного вычленения неназванного объекта высказывания.

Listen to the following cues and guess what they are about. Respond accordingly, choosing the only correct variant. E. g.:

"I say, this is not music - it's just a lot of noise! You can't play it. Besides, it is mine, not yours. So don't take it with you to your friends' parties!"

All right, I'll: a-b) *turn off the tape-recorder/the TV set*; c-d) *stop playing the guitar/the piano*.

б) Выбор пропущенной реплики как свидетельство вычленения единственно возможного объекта высказывания, судя по следующей реплике.

Listen to the following bits of telephone conversation. In each case choose the only reasonable (possible) variant of the missing cue. Then you and your partner should act each piece out from memory. E.g.:

"What relatives is she staying with?"

"It must be hard on her - having no one of her own age to talk to."

(If I am not mistaken, she's staying with; a) *her uncle and his daughters*; b) *her married sister*; c) *her aunt and uncle*; d) *her grandmother and some cousins*).

3. Восприятие на слух законченного диалогического высказывания с целью вычленить его основной

объект.

Listen to the given dialogues and say what each of them is about. Try to justify your choice by reproducing the most essential characteristics. E.g.:

The dialogue is about: a) the enjoyable holiday of the man's wife; b) the difficulties of keeping the house with the wife away; c) the loneliness of the man missing his wife badly.

"I understand your wife is enjoying her holiday?"

"I'm sure she is. But to tell the truth, I do wish she were back now."

"I can understand that. Who's keeping the house in the meantime?"

"Old Mrs. Green is coming over for a couple of hours every other day."

"So you have lunch and dinner in town and send your washing to the laundry, don't you?"

"That's right."

"But surely you could at least wash the dishes up, couldn't you?"

"Oh, I can't be bothered." (M. West)

4. Прослушивание связной реплики и создание ответной реплики с целью изменить объект высказывания.

Listen to each of the following cues. Suppose you are bored with the subject or want to avoid discussing it for some other reasons. Pass over to another subject trying to establish a suitable link with what has been said. E.g.:

"My husband is sure to be displeased with his dinner again tonight. He says he is tired of sausages. But I couldn't get any meat or fish. I went shopping too late, and I got nothing but sausages."

"Oh, that reminds me, I haven't done all my shopping yet. I'll have to hurry up before the shops are closed. So long!"

5. Вычленение общего объекта высказывания в незавершенном диалоге и «включение в беседу» с учетом основного объекта высказывания.

Listen to the given dialogue which is not quite completed. "Join it", supplying a cue of your own. Take care to keep to the subject under discussion. Before you give a cue of your own, say which of the given choices answers the purpose. E.g.:

"Well, where is Miss West?"

"I have no idea."

"Perhaps there's been some mistake about the time or even the day?"

"No, that's out of the question."

"Look, isn't that her car over there?"

"No, you are mistaken, that's somebody else's car."

a) It's a car of the latest make. It must be very expensive.

b) Don't you think she might have gone home? Is she an absentminded sort of person?

6. Восприятие диалога на слух с целью определить точку зрения каждого из собеседников (a - путем множественного выбора, b - в собственной формулировке).

a) *Listen to the dialogue and say which of the given points of view is expressed by each speaker:*

1) It's quite natural for people who dislike each other to meet socially and pretend to be on good terms; 2) If you want to meet interesting people, you must become either a diplomat or a philosopher; 3) It's quite natural that people who dislike each other try not to meet socially.

"Mr. Wood and Mr. Black are both coming to see us tonight and they aren't on very good terms, I'm afraid."

"No, they aren't. They seem to hate and despise each other."

"But that shouldn't prevent them from meeting each other socially."

"I think it does. It's quite natural."

"But why? Lots of people dislike or even hate one another and yet they manage to co-exist peacefully."

"I see that you are a diplomat and a philosopher." (см. [50].)

b) *Now listen to another dialogue. Formulate the point of view of each speaker and say if you share any of these viewpoints or if yours is different.*

"You know, I think Miss White is a very queer woman."

"Really? Why?"

"She keeps on writing scientific articles about herself."

"I don't think that's queer. I often write about myself, too."

"Oh, well, but you are different. You never make a fool of yourself."

"That's true. Some people just can't help making fools of themselves." (см. [50].)

7. Восприятие диалога на слух с целью определить точку зрения собеседников по предъявленному фрагменту части диалога. Кроме того, преследуется цель прогнозирования дальнейших аргументов, что дает возможность выразить собственное мнение.

Listen to the dialogue, formulate each speaker's viewpoint and "interrupt" the speakers. You should guess what they are likely to say next and give your own viewpoint. E.g.:

"You study English every day, don't you?"

"No, I'm afraid I don't."

"I was sure you did. You are making rapid progress, aren't you?"

"If I am, it's because I like the language."

"You've got a good ear for music, haven't you?"

"No, not really. Why?"

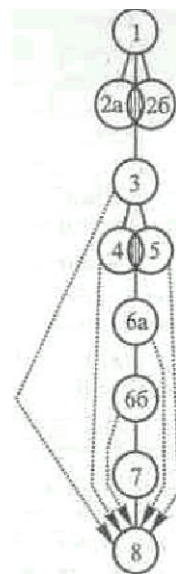
"Your pronunciation is very good."

"Thank you. But I don't think I am very musical."

"But I think you agree there's a connection between musical ability and linguistic talent, don't you?"

"I rather doubt it. Ann is very musical, isn't she? And yet she is no good at French..." (см. [52].)

E.g.: I think both of you are right to some extent. If you mean rhythm, then musical ability has a lot to do with it. But, even more, rhythm takes care of grammar, though grammar requires logical thinking, too. And still I agree with the point of view that one should be interested while studying a language, because then you come to remember a lot of things. As to me, I believe that linguistic ability is related to some kind of attentiveness.



8. Присоединение к диалогу еще двух лиц. Предлагается ряд проблем для обсуждения любой из них по выбору (в парах). Каждая пара готовит обмен несколькими начальными репликами полемического диалога. Члены соседней пары должны логично подключиться к дискуссии. Затем, наоборот, вторая пара начинает подготовленный диалог по избранной ими проблематике, а первая пара включается в него.

Exchange a few ideas with your partner concerning any of the following problems. Be ready to join the conversation of your groupmates discussing one of the given problems:

- the chief factors progress in language study depends on;
- the way you behave to people you dislike;
- whether meeting people at parties gives us a chance to learn what sort of people they really are;
- whether it's possible for anyone to be respected by all those who surround one;
- whether it's necessary for a man to be able to do everything about the house.

4. ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ И ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

В основе занятия такого типа лежат умения, общие для монолога и диалога, способствующие формированию более сложных умений в обоих видах речевой деятельности. В данном случае формируются умения, связанные с объяснением, а именно, умения вычленять общую суть проблемы и ее аспекты, предвосхищать дальнейшее объяснение целенаправленными вопросами в диалоге и упреждать возможные вопросы за счет логичной организации монологического высказывания. Основные интеллектуальные операции тесно связаны с анализом либо самой проблемы, либо высказывания о ней и реализуются в виде отбора (набора), обобщения и структурирования параллельно с принятием смыслового решения. Занятие рассчитано на два часа на III курсе языкового вуза.

Структура занятия

The aim of the lesson is to teach you to determine the chief problem dealt with in an explanatory utterance or piece of dialogue and to single out various aspects of the problem. You will also learn how to anticipate what is likely to be explained or asked next.

1. Отбор из заданного ряда высказываний всех тех, что связаны с упомянутой проблемой, и их воспроизведение с выражением своего согласия, сомнения или несогласия.

Find the statements which are likely to be used when treating the given problem and reproduce them (Look up and say!), beginning each statement with a phrase of agreement, disagreement, or doubt.

The Role of Grammar in Language Study

- 1) Grammar exercises take too much time that might be given to communication.
- 2) New grammar books appear every year.
- 3) Grammar provides short cuts to the acquisition of the foreign language as a communication tool.
- 4) Grammar rules should be given before training and speech practice.
- 5) Grammar is a reflection of logic, ...etc.

E.g.: "It is often true that grammar exercises take too much time that might be given to communication. Yet there is no doubt that grammar rules should be given before training and speech practice."

2. Множественный выбор, касающийся сути проблемы.

Предлагается серия вопросов. Задание выполняется в парах. Задающий вопросы (которые воспроизводятся по памяти) также делает свой выбор и соответственно добавляет один-два вопроса по той же проблеме. Близость проблем позволяет собеседникам, меняясь ролями, принимать различные смысловые решения за счет дополнительных вопросов.

Read each of the given series of questions and reproduce each set addressing your partner. Add a question or two concerning the same problem. Your partner should formulate the problem: "In a word, you want to know if (how, why, etc...) ". E.g.:

Are you going to give more time to language study? Is language one of your hobbies or do you *have* to study it? Is it difficult to study foreign languages at your age? Has it got anything to do with your going abroad?... etc.

In a word, you are wondering whether: a) studying a foreign language is going to help me to achieve further progress in my field; b) whether studying languages develops one's mind; c) whether studying a foreign language is a pleasure or hard work.

3. Связная реплика (как часть монолога или диалога), основанная на самостоятельной формулировке проблемы (перечисляются ее различные аспекты), с добавлением одного-двух неупомянутых аспектов проблемы.

Complete the utterance formulating the chief problem and adding a few words of your own about some other aspects to be considered. E. g.:

If you want to know... you must, first and foremost, make up your mind what you mean by discipline and whether you want children to obey blindly or to cooperate with you. You must try to understand how to show your disapproval without humiliating the child and whether it is desirable or not that pupils should feel intimidated. You must also find out how to avoid unnecessary rivalry among your pupils. ...

(If you want to know how to encourage and how to punish your pupils, ...you must also decide if it's right to give your pupils bad marks for misbehaviour and whether it's necessary at all to give marks at every lesson as a means of maintaining discipline).

4. Комментарий по поводу информации, предъявленной письменно: вычленение различных аспектов объекта объяснительного высказывания, о которых в данном тексте упомянуто, и перечисление неупомянутых аспектов проблемы.

Look through the given part of the text and explain what kind of information is given and what is not given in it: "The author mentions (explains, points out) how (why, that..., etc.), but he does not say... "

"So now I've finished my first term at a British University and I want to try to formulate some of my impressions. It's very different from my previous experience of higher education. Perhaps I should describe my first tutorial. A tutorial usually lasts an hour, and in it a group of two or three students meet a lecturer to discuss their work, listen to each other's essays, and hopefully catch some pearls of wisdom." (СМ. [52].)

E.g.: The speaker explains how long a tutorial lasts and how students make up a group. He also gives a general idea of what is done during a tutorial. But he doesn't say a word about the actual methods used by a tutor. Neither does he explain how often tutorials take place and whether the relationship between the tutor and his students is usually friendly or strictly formal..., etc.

5. Заполнение пропусков в диалоге, в котором второй участник комментирует объяснение, полученное от первого.

Fill in the gaps in the "telephone talk". Your task is to help the second speaker produce his explanation, so you are to comment upon his ideas.

"I know I'm going to fail the exam." ...

"It's not that I haven't worked. This term I've done nothing but sit in the library." ...

"Well, I'm scared of failing. You see, I am one of those people who panic in exams; all my thoughts seem to go out of my head."

"That's what's wrong with the system, isn't it? ..."

"Yes. Some people can do exams, some can't; I am one of those who can't."

"Well, what does that prove? Passing an exam just shows..." (V. J. Cook.)

6. Обучение прогнозированию на уровне смысловых гипотез: прослушивание части объяснительного текста и формулировка ряда вопросов, требующих дополнительной информации; прослушивание остальной части текста и суммирование результатов прогноза: на какие вопросы удалось получить ответы (и какие именно), а что так и не удалось выяснить.

"It is an unquestioned assumption of modern society that education is good, that nothing can accrue but advantages from the prolongation of the educational process. One of the most commonly used statistics for measuring a country's educational development is the number of years of compulsory schooling. In Britain today all children are forced by law to attend till they are sixteen.

Of course, an intelligent and willing child will benefit from the extra time he spends at school. But many thousands of teenagers who see their school as a prison merit our serious consideration." (см. [52].) (*What makes children reluctant to attend school? What inhibits our understanding of schoolchildren? Do they gain anything from the final year at school? Should the minimum school leaving age be raised or lowered? By what measures can we encourage teenagers to stay at school? etc.*)

"...They are unhappy at school because they see no relevance to their lives in the kind of education they are being given because they want to get out and start work. They want to earn their money, to make their own decisions, to take their places as adults in society. ...Serious attempts have been made to make education more relevant for this kind of pupil, but with very limited success. It would seem that you should look at other alternatives. One radical proposal is that we should actually lower the school leaving age so that pupils could leave when they wanted to" ...etc. (*The author explains that teenagers are reluctant to study because their studies are divorced from life and because they want to feel they are grown-ups. He suggests that the school leaving age should be lowered. But he does not explain what measures can encourage teenagers to go on studying at school...*)

7. Монологическое высказывание по проблеме с попутными ответами на вопросы товарищей по группе. Вопросы должны логически вытекать из полученной информации и направлять говорящего в желаемое русло.

"Interrupted speech": Give your ideas on the problems given below and be ready for interruption. Answer each question and go on speaking according to your plan.

a) "The essence of corporal punishment at school lies in the maintaining of discipline."

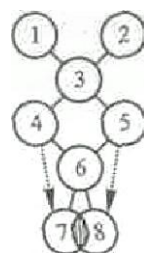
b) "I wonder if a child's success depends on the manner of teaching rather than on his inborn abilities."

c) "Are college exams necessary every term?"

E.g.: "There's little doubt that a child's success depends both on his inborn abilities and on the manner of teaching. On the one hand, a child who seems to be dull can make quick progress under the guidance of a clever and friendly teacher. But on the other hand, it is evident that there are slower and brighter pupils in every class, no matter what kind of teacher they have. So..."

"But do you think that one can have universal abilities which ensure success in every subject?"

"Why, no, I don't think so. One can have a good head for figures but be a poor speller at the same time. What



I mean is that good teaching can ensure minimum adequate knowledge for everyone. As I was just going to say...", etc.

8. Диалог типа «расспрос-разъяснение». Вопросы и общий ход объяснения могут быть продуманы партнерами, но без взаимного обсуждения. Проблемы аналогичны тем, что давались в предыдущих заданиях.

5. ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ И МОНОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ

Для занятий по формированию грамматических навыков характерно отнюдь не количество коммуникативных заданий, которые, как видно из примеров, доминируют на занятиях любого типа. Основная особенность состоит в том, что здесь не просто совершенствуются относительно сформированные умения как условие становления навыков, а осуществляется формирование хотя бы одного нового компонента умения, которое может и не требовать отдельного этапа ознакомления, но обязательно требует специальной целенаправленной тренировки. Итоговое(-ые) задание(-я) интегрирует(-ют) результаты формирования как навыка, так и умения. Из-за двойной цели на занятиях такого типа правомерно временное отступление от цели формирования навыка, что на схеме выражается как «повисание» тренировочного условно-коммуникативного задания и его «подхват» в конце занятия через несколько уровней.

Цель данного занятия - формирование навыков использования придаточных определительных предложений двух видов, а также формирование умения отличать факты от мнений как компонента более сложного умения объективно излагать события. Занятие рассчитано на четыре часа в начале II курса языкового вуза.

Структура занятия

The aim of the lesson is to teach you to use two types of attributive clauses so as to explain what or who you are speaking about or supply additional information about the object discussed. You'll also learn to differentiate between ideas and facts in order to lend a more objective tone to your narration.

1. Ознакомление с особенностями двух видов придаточных определительных предложений и их воспроизведение с соответствующим интонированием в зависимости от вида придаточного предложения.

An attributive clause either identifies the object in question (explaining which one you mean) or supplies additional information about it. The second type of clause is separated from the principal clause by commas and, in oral speech, by pauses. Look through the following sentences, explain their function and reproduce them from memory (Read, look up and say!) with the proper intonation.

People(,) who buy cheap things(,) make a great mistake. The iron(,) which was still hot(,) fell from the table and burnt her leg., etc.

2. Объединение простых предложений в сложное с придаточным определительным предложением и их соответствующее интонирование.

The bus was five minutes late. The bus took us to the station. = The bus that took us to the station was five minutes late.

Mr. Smith was angry. I had sold my car to Mr. Smith. = Mr. Smith, to whom I had sold my car, was angry... etc.

3. Составление высказываний по подстановочной таблице.

a) *Make up sentences keeping in mind that this kind of attributive clause supplies additional information about the person in question, either explaining his behaviour or expressing surprise at the person's behaviour.*

The young man,	who had been away for a long time,	began speaking fluently. burst out crying.
----------------	------------------------------------	--

The child, The teacher, The visitor, The old lady, The student, My neighbour, The girl,	whose self-confidence had returned, who was very nervous, who had been ill for a month, who was sure he knew the lesson well, whose only friend had left, whom I had always found boring, who was very absent-minded,	didn't know the latest local news. had lots of things to tell us. was difficult to recognize. had fallen asleep by supper-time. looked pale and worn-out. had left his book behind. felt lonely. couldn't utter a word. suddenly turned out to be a very pleasant companion.
---	---	--

b) Give your ideas about some of the following types of people.

People who	can't take a joke are lonely have no one to take care of have no one to depend on have no sense of humour have suffered much	usually become selfish. have to be resourceful. are usually optimistic. can't be very good company. are usually generous and kind. have no sense of responsibility. usually keep pets. can(not) make very good teachers.
------------	---	---

4. Разграничение между мнениями и фактами.

An event is something that happens; its result can be observed. "He watched the children play" is an event, because it is a process of standing and looking at the children, and it can be observed. But "He liked to see the children play" is an emotion, not an event, its results cannot be immediately observed.

Reproduce the sentences below (Look up and say!) and classify each of them as an event or an emotion (idea).

- Little Billy walked along the street looking for something to eat.
- He was sorry he had eaten all the stale bread he had.
- He watched a dog trying to make a man adopt him.
- He was ready to take a lesson even from a dog.
- He ran after a stout seaman with a kind face.
- The seaman thought the boy had made a mistake.
- The boy followed the seaman on board the ship.

5. Интеграция двух предложений в одно. Задание 5 аналогично заданию 2, но интеграция происходит на базе связного текста, а также с учетом объективности или субъективности информации.

Make one sentence out of each two, so that the principal clause presents an event, and the attributive clause - a thought or an emotion.

- The skipper allowed the boy to stay on board.
- The skipper was a kind man.
- The boy was mad with happiness.
- He went to sea with Samuel Brown.
- But Sam Brown didn't think it such a great favour.
- Sam Brown disappeared when they came to the next port.
- The skipper left the boy on board when they went ashore.
- The skipper did not know what to do with the boy.

6. Суммирование первой части рассказа "Sam's Boy" (См. [19].) с опорой на два предыдущих задания, которые, в сущности, представляют собой основную долю резюме первой части рассказа.

7. Самостоятельное суммирование второй части рассказа с учетом роли придаточных

определяющих предложений в сжатом изложении сообщения.

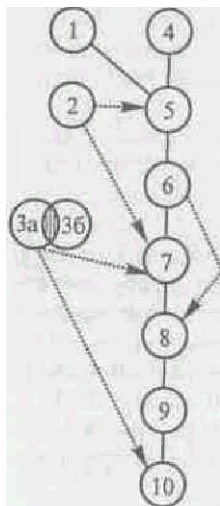
Sum up the second part of the story in your own way. Try to compress the information giving ideas and emotions mainly not as separate sentences but as attributive clauses, as you did in assignment 5.

8. Характеристика персонажей: поиск и «аранжировка» фактов из текста, а также опора на ключевые слова.

Characterize any one of the personages selecting the necessary characteristic features (you may add some others) and proving your opinion by factual details. ("The episode in which ... proves that N. is a ...person.")

Billy Jones, Sam Brown, Captain Hunt, Mrs. Hunt: lonely, selfish, insistent, kind, good-humoured, stubborn, clever, indifferent, with a sense of humour, easy to please, suspicious.

9. Использование фактов из текста для подтверждения правомерности собственных эмоций: изложение наиболее забавных эпизодов и объяснение того, что делает их смешными и трогательными.



10. Объединение формируемых навыков и умений в монологическом высказывании, обучающем комментировать основные мысли рассказа.

Which statements among those given in the substitution table from assignment 3 «b» can be accepted as the main ideas of the story? Explain why. Are there any other ideas in the story that are not mentioned in the substitution table? If there are, complete the table.

Две цели данного занятия объединены коммуникативно (несмотря на их разноуровневость): обе призваны обеспечить точную формулировку основных характеристик объекта высказывания. При этом немаловажную роль играет обучение сжатому изложению мыслей в плане объединения простых предложений в сложноподчиненные. Основные интеллектуальные операции: выбор, структурирование, обобщение.

Итак, в любом двунаправленном, т.е. «полицелевом» занятии формируемые способности равноправны, ибо каждая из них является и целью, и средством достижения цели занятия. Успешность выполнения заключительных задач должна в равной мере зависеть от обеих целевых способностей. Так, в структуре последнего из вышеописанных занятий формируемый навык обеспечивает компактность изложения, позволяя объединять предложения, а формируемое умение способствует объективной передаче фабулы. При этом обе формируемые речевые способности задействуются одновременно не только в завершающих, чисто речевых заданиях, но и в тренировочных заданиях с коммуникативной направленностью.

Практика преподавания убеждает в том, что процесс формирования навыков и умений становится более экономным, поскольку выработка разных речевых способностей обслуживается единым комплексом коммуникативных ситуаций.

ГЛАВА 15. ОСОБЕННОСТИ ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ ДЛЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

По своей природе факультативное занятие по иностранному языку, с одной стороны, базируется на нормативной программе, а с другой стороны, представляет собой звено в цепочке занятий, преследующей отличающиеся от нормативной программы цели. Поэтому программа факультативного курса должна строиться так, чтобы школьники, посещающие его, не испытывали скуки на обычных уроках, но и факультативные занятия не должны восприниматься ими как некое «повторение» («закрепление») того, что изучалось в классе.

Соответственно, в основу факультативного курса по иностранному языку в *неспециализированной* школе желательно положить принцип, в свое время провозглашенный З.М. Цветковой, а именно развитие максимального количества речевых умений на минимуме лексического и грамматического материала. В подобной ситуации факультативный курс должен быть ориентирован не столько на расширение словарного и структурного запаса, сколько на овладение способами речевого поведения в разнообразных жизненных ситуациях и при решении разнообразных проблем. При соблюдении вышеупомянутого принципа школьники, не посещающие факультативных занятий, не

чувствуют себя безнадежно отставшими от тех, кто их посещает, но зато последние могут служить примером для первых, ибо способны показать, насколько полнее, разнообразнее и логичнее могут быть высказывания в пределах, практически не превышающих программный материал. Следовательно, работа над лексическими и грамматическими навыками на факультативных занятиях должна ориентироваться на развитие гибкости навыка и его готовности к включению [31].

Необходимо, однако, отметить, что такой подход не может рассматриваться как универсальный при построении факультативных занятий любого типа. Здесь рассматривается факультативный курс, не ставящий узкопрофессиональных целей и пригодный равно для городской и сельской школы, а именно, развивающий логичность и эффективность общения в бытовой сфере. Бытовую сферу мы не ограничиваем чисто туристическими коммуникативными ситуациями типа «Как заказать в ресторане обед» или «Как узнать дорогу в гостиницу». Имеется в виду широкая гамма человеческих взаимоотношений, привычных занятий, увлечений, восприятия различных сторон действительности. Поэтому коммуникативные ситуации предусматривают такие формы выражения мыслей, как расспрос, объяснение, комментирование, полемика.

При подборе материала положительную роль играет тематический принцип, поскольку он способствует систематизации лексики. Но этот принцип мы понимаем широко: как основу для установления межтематических связей, чтобы слова не «вмержали в контекст». Например, тема «Проведение каникул» связана с темами «Туризм», «Занятия спортом», «Осмотр достопримечательностей» и т.п. Иными словами, наш подход определяется не столько тематикой, сколько проблематикой. Иногда специфика формируемого умения заставляет и вовсе отказаться от тематической объединенности. Например, умение давать дефиниции бытовым понятиям, напротив, предполагает припоминание лексики из самых различных областей деятельности и знаний: от кухонной утвари до экзотических животных. Кроме того, могут появляться проблемы, которые трудно причислить к какой-либо традиционно выделяемой школьной теме: например, каких людей вы уважаете; какие недостатки вы легко прощаете, а какие нет; какого отношения к себе вы ждете со стороны окружающих; как лучше общаться с друзьями - в письмах или по телефону и т.п.

Любое занятие в рамках факультативных занятий данного типа должно быть направлено на формирование умений устного общения. Соответственно, занятия могут классифицироваться в зависимости от цели примерно следующим образом:

- «моноцелевые» занятия, посвященные развитию умений монологического высказывания или диалогического общения;
- «полицелевые» занятия, совмещающие развитие умений монологического высказывания или диалогического общения либо с развитием умений чтения (аудирования), либо с совершенствованием лексических или грамматических навыков оформления высказывания.

Таким образом, направленность на совершенствование навыков означает, что занятия могут строиться на материале с преобладанием либо лексического, либо грамматического аспекта. При этом грамматические явления обобщаются так, чтобы обеспечить на занятии определенную совокупность разнообразных коммуникативных намерений. Если одновременно отрабатывается несколько конструкций, то подбираются такие коммуникативные намерения, где все эти грамматические явления одинаково были бы необходимы для достижения речевой цели, а если идет работа над одним сложным грамматическим явлением, то в речевых заданиях следует показать вариативность его применения для реализации нескольких коммуникативных намерений (см. гл. 3).

Основные принципы, на которых базируется построение факультативных занятий, как на школьном уроке, так и на занятии в вузе: осознание цели и способов ее достижения и результатов, взаимосвязь видов речевой деятельности, максимальная коммуникативность тренировки и плавный переход к речевой практике, предупреждение ошибок за счет правильной последовательности заданий и т.д.

В отношении этапов занятия следует отметить, что, поскольку мы не вводим внепрограммных грамматических явлений или принципиально новых лексических тем, этап ознакомления с языковым материалом, как правило, не бывает подробным, развернутым и не занимает значительной части занятия. И все же иногда этот этап может занимать важное место в структуре занятия. В какой-то мере необходимость ознакомления вызвана недостатками действовавшего на протяжении многих лет учебника по английскому языку для неспециализированных школ. Однако при любом основном учебнике необходимо обобщать изученный материал на ином качественном уровне, с точки зрения как говорящего, так и воспринимающего информацию (например, обобщение способов побуждения к действию, выражения долженствования, сообщения о совершившемся действии, способов расширения

омонимических грамматических конструкций). Такие обобщения не должны перегружать факультативный курс. Что же касается речевых умений, то ознакомление с ними как раз чаще бывает на факультативных занятиях, нежели на обычном уроке, ориентированном в большей степени на перенос относительно простых речевых действий из родного языка, чем на развитие сложных интеллектуальных умений, таких, как дефиниция, определение логичности или объективности высказывания и т.д.

Итак, в связи с достаточно скромным местом этапа ознакомления в структуре факультативного занятия появляется возможность уделять больше внимания коммуникативным задачам, чем на обычном уроке. Если на уроке, где вводится и подробно объясняется новый сложный материал, можно иногда ограничиться условно-коммуникативными заданиями по жестко заданной схеме, то каждое факультативное занятие включает целый ряд подлинно речевых заданий.

При этом предпочтение отдается заданиям не столько в ролевой игре, сколько в выражении собственных мнений. Дело в том, что тренировочные ролевые игры недостаточно стимулируют внутреннюю мотивацию, а собственно речевая, творческая ролевая игра требует огромной подготовки, на которую нет времени при одном-двух часах факультативных занятий в неделю. Зато выражению своего мнения можно учить на каждом занятии, причем не только на этапе речевой практики, но и на этапе тренировки.

Одна из основных задач факультативных занятий - развитие личности учащихся. В процессе изучения иностранного языка совершенствуется структура интеллекта: различные виды памяти и мышления, разнообразные интеллектуальные операции, и в первую очередь, такие, как сопоставление, обобщение, классификация, принятие смыслового решения. Отсюда и вытекает задача формирования принципиально новых умений, а не только перенос умений, имеющихся на родном языке, т.е. практическая цель на факультативных занятиях неотделима от развивающей цели.

Поскольку школьники, как правило, посещают факультативные занятия не чаще одного-двух раз в неделю (в лучшем случае это сдвоенное занятие) и зачастую не имеют домашних заданий, то очень важно применение самых разнообразных опор, которые одновременно исключали бы возможность языковых ошибок, подсказывали бы языковой материал и давали бы максимум возможностей для самовыражения, для проявления себя как личности.

Трудности организации самостоятельной работы над иностранным языком дома связаны с отсутствием специального учебного пособия. Поэтому очень важно, чтобы у учащихся оставался так называемый «конспект» занятия, в котором сформулирована цель занятия, последовательность инструкций и указан языковой материал, с которым надлежит работать, а также даны образцы выполнения новых видов заданий. Это помогает им еще раз воссоздать, уточнить, дополнить, изменить свое высказывание. Кроме того, раздача конспектов помогает упрочить и межтематические связи, т. е. на последующих занятиях по мере надобности возвращать учащихся к языковым единицам и жизненным проблемам, которые предлагались на предыдущих занятиях.

Учитывая различия в языковой подготовке, психологических особенностях и интересах учащихся внутри каждой группы, для поддержания внутренней мотивации на факультативных занятиях еще большее значение по сравнению с уроками приобретает индивидуализация заданий. В конспекте это может выражаться в разном уровне проблемности. Вернее, задания могут предполагать разную степень самостоятельности в языковом оформлении высказывания при наличии проблемы в каждом варианте задания. Допустим, в конспекте дается небольшой текст для чтения, характеризующий в общих чертах данный город (фактическая информация). Ср. задания двух уровней, предлагаемые на выбор:

А. Какие факты из текста вы упомянете, характеризуя район, в котором вы живете? Это положительные факты или отрицательные? Как вы считаете: в целом вам повезло с районом? Здесь речевая задача решается за счет отбора и принятия смыслового решения, но мы имеем дело с практически нулевым уровнем лингвистического преобразования информации.

Б. Наш город скоро отмечает важный юбилей. Что необходимо сделать за оставшееся время, чтобы мы могли действительно гордиться им?

Данный вариант предлагает почти полное преобразование исходного текста, хотя уровень проблемности в обоих заданиях почти одинаков.

Факультативный курс описываемого типа, обладая относительной автономностью, составляет с нормативным курсом единое целое. Он проводится параллельно с основным курсом, и поэтому преподавателю нет особой нужды очерчивать промежуточные цели, хотя учет дополнительно развиваемых умений должен вестись, так как появляется возможность в большей степени задействовать

взаимосвязь разных видов речевой деятельности.

Очертив круг проблем, связанных с факультативными занятиями, приведем примеры занятий, демонстрирующих возможности предложенной формы обучения.

1. ПАРАЛЛЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ОБЪЯСНИТЕЛЬНОГО МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ И НАВЫКОВ УПОТРЕБЛЕНИЯ СРАВНИТЕЛЬНОЙ СТЕПЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ (БЕЗ ЭТАПА ОЗНАКОМЛЕНИЯ)

Занятие рассчитано, как и остальные, примерно на 60 минут. Основные интеллектуальные операции - принятие смыслового решения, сопоставление, выбор.

The aim of the lesson is to teach you to compare objects. You'll tell your friends what you know and don't know about different planets and what you think of the profession of a cosmonaut.

1. «Фонетическая зарядка» на уровне слова: отработка произношения названий планет и других слов, связанных с проблемами астрономии.

a) A planet, a planetary system, the Solar system, atmosphere.

b) Mercury, Venus, the Earth, Mars, Jupiter, Saturn, Uranus, Neptune, Pluto.

Отработку произношения желательно сочетать с работой над непосредственной памятью, т.е. просить учащихся после хоровой отработки названий планет воспроизвести их по степени удаления планет от Солнца. Если занятие проходит в классе, где уже изучалась астрономия, названия планет даются вразбивку.

2. «Фонетическая зарядка» на уровне предложения: ритмическая отработка структур со сравнительной степенью прилагательных. (В варианте «А» добавляется принятие смыслового решения, а в варианте «Б» - нагрузка на оперативную память.)

А. Воспроизведение заданных фраз с наполнением их нужными по смыслу словами.

Compare the Sun and the Moon using these phrases:

... is brighter than ...

... is smaller than ...

... is nearer than ...

Б. Чтение и последующее воспроизведение наизусть шуточного стихотворения.

The Sun is brighter than the Moon,
The Moon is smaller than the Sun.
(I learned the facts this afternoon!)
But will you try, at least for fun
To see what happens to the Sun
When, big and lovely, hot and bright,
It disappears for the night?

3. Чтение небольшого информативного текста с вычленением новой информации.

Read the information about the Solar system. Reproduce the facts which you did not know before:

This is the Sun with its planetary system.

The planets are: Mercury, Venus, the Earth, Mars, Jupiter, Saturn, Uranus, Neptune, Pluto.

Jupiter is the largest and Pluto is the smallest planet. The Earth is smaller than Jupiter but larger than Pluto. The Earth is the planet which has the greatest density. Saturn is the planet which has the lowest density. Mercury is the planet that is the closest to the Sun. Pluto is the planet which is the furthest away from the Sun. (см. [52].)

4. Составление объяснительных высказываний по подстановочной таблице. *Give your own ideas about some of the planets using the table:*

There can be (no) life on... It is(n't) important to send a spaceship to... It is(n't) very difficult to send an expedition to... It must be (un)pleasant to be on... It must be very dangerous to land on...	because	it has an atmosphere. it has no atmosphere. it is too hot (cold). it is far from the Earth. the temperature changes very quickly. it is near enough. the gravitation is very high (low) there. there must be strong winds there. it must rain all the time there.
---	---------	---

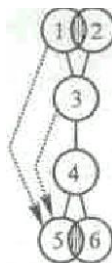
5. Составление объяснительного высказывания о целесообразности посылки экспедиции на ту или иную планету на основе ее сопоставления с Землей.

Give your ideas about one of the planets in comparison with the Earth.

Is it bigger or smaller than the Earth? Is it closer to the Sun or further away from it? Must it be colder or hotter there than on the Earth? Is there an atmosphere, do you think? If there is, could people live in such an atmosphere? Is it denser or thinner than on the Earth? Will everything be lighter or heavier there than on our planet? Will it be dangerous to land on that planet? And is the planet interesting enough to risk it?

6. Составление объяснительного высказывания о качествах, необходимых для космонавтов (на основе сопоставления этой профессии с обычными, «земными» профессиями).

The profession of a cosmonaut is very romantic, but it means a lot of hard work. Say a few words about the qualities a cosmonaut must have. (Must he be stronger than ordinary people? Must he be healthier than most people? Must his reaction be much quicker? Must he make friends easily? Is it important for him to have a sense of humour? etc.)



2. РАЗВИТИЕ УМЕНИЯ ДАВАТЬ ДЕФИНИЦИЮ КАК СПОСОБ ДЕТАЛИЗАЦИИ МЫСЛИ В ОБЪЯСНИТЕЛЬНОМ ВЫСКАЗЫВАНИИ (С ЭТАПОМ ОЗНАКОМЛЕНИЯ)

Основные интеллектуальные операции - обобщение и конкретизация (путем набора существенных признаков), а также принятие решения путем анализа.

The aim of the lesson is to teach you to ask and to explain to others the meaning of words and notions. You will also learn to give a description of a thing instead of its name in case you forget what the thing is called.

1. Фонетическая тренировка + логическая группировка слов.

Read the words aloud beginning each line with the word of the most general meaning:

School, college, education, Institute, University.

Writing, poem, novel, drama, article.

Play, performance, opera, dancing, concert.

Lake, mountain, nature, field, forest.

Scientist, specialist, teacher, doctor, engineer.

2. Формулировка сути понятия путем перечисления более частных понятий, составляющих его.

When a word has a very general meaning, you can explain it by giving several examples. E.g.: *Gymnastics, athletics, swimming, skating are sports. Explain the meaning of some of the following words: clothes, animals,*

week-days, seasons, relatives, games.

3. Формирование понятия о достаточности характеристик в дефиниции.

When a word has a very concrete meaning, you must first explain what class (group) it belongs to, and then you must explain, its characteristic features which make it different from others belonging to the same group. E.g.: *Supper is a meal which we have in the evening.*

There must be enough characteristic features to recognize the notion! Say if the definition is complete: *It is a piece of furniture to sit on.* What can it be? (a *chair, a sofa, an armchair*, etc.) And if we add that it is soft? Yes, it can still be a sofa or an armchair. What must we add to define a sofa? Is it for one person or for several persons? Now give the complete definition of a *sofa*. (... *a soft piece of furniture for several people to sit on*).

4. Тренировка в быстром соотнесении понятий и их дефиниций.

Now let's play a game. You are a very absent-minded person who is very old and keeps forgetting the names of well-known tilings. Ask your partner what it is called using the words in brackets. Mind that in Russian we say "как называется" and in English we say "what do we call..."

"Sorry, I keep forgetting things. (= the word has slipped my mind, the word escapes me). What do we call...?"

"I suppose you mean..., don't you?"

"Yes, thank you."

The biggest four-footed animal; a story for children in which animals and things act and speak like people; the kind of holiday when you live in a tent; the bird we keep to give us eggs; the thing we use to keep the food cold and fresh, etc.

5. Тренировка в определении достаточности/недостаточности характеристик для однозначной дефиниции (с возможным завершением неполных определений).

Look through these definitions and give the words they define. If you can give only one word, the definition is complete. Prove that some of them are not complete: enumerate the things they can mean. (Then try to improve the incomplete definitions.)

... is the coldest season of the year.

... is an animal which we keep at home for a pet (=friend).

... is a hundred-year period.

... is a piece of land surrounded by water.

... is your father's brother.

... is a piece of furniture in which we keep things., etc.

E.g.: *"A piece of furniture in which we keep things"* is not a complete definition! It can be a bookcase, a sideboard, a wardrobe and other things. To make it complete, we can say, for example: *"A piece of furniture in which we keep dresses, suits and other clothes."*

6. Догадка о значении заведомо незнакомых слов по контексту и их дефиниция с опорой на лексику контекста или на логику.

In these sentences there are some words which you may not know. Guess what they mean and explain them to each other.

a) If you smoke so much, use an *ash-tray*, and don't leave cigarette ends all over the house!

b) If you can't get up in time, buy an *alarm-clock*; I can't phone you every day to wake you up.

c) It's the 10th of May. I'll return in a *fortnight*, so meet me on the 24th.

d) I hear your son has got married. And how do you like your *daughter-in-law*?

(Первые два случая проще тем, что в самом контексте содержится достаточная лексика для дефиниции: *a thing (dish, plate) in which people leave cigarette ends, a clock that wakes you up*. Последние же два текста требуют парафразы сообщения: *two weeks, your son's wife*. Такая градация контекстов желательна, если не ограничиваться догадкой с переводом незнакомого слова на родной язык.)



7. Заполнение пропусков в связном высказывании и его продолжение по своему усмотрению. Высказывание требует не дефиниции как таковой, а ее неотъемлемого компонента: указания на функцию объекта высказывания, которая в данной коммуникативной ситуации выступает как его самая существенная характеристика.

Reproduce these pieces of explanation filling in the right words. Continue each piece adding a few sentences.

a) We need many things for our flat. We need a new ... because we have too many books, we must have a ... to keep cups and plates in, we need a ... so that the children may play on the floor. We must also buy (have, get) ... (*Explain what else you need and why!*)

b) Every subject we study at school can be useful in life. For example, we study... to be able to count things in daily life, we study ... to learn about the past and understand the present, we have lessons of ... to be strong and healthy, we study (have lessons of)... etc. (*Explain the practical use of studying various subjects.*)

В структуре этого занятия к этапу ознакомления относится задание 3, к этапу тренировки - задания 1, 2, 4, 5, 6, а к этапу речевой практики - оба варианта задания 7, причем первый представляет собой монологическое высказывание в рамках ролевой игры, а второй - реально-коммуникативное объяснительное высказывание, где учащийся, стараясь быть объективным, тем не менее высказывает собственные суждения о полезности того или иного школьного предмета. Таким образом, умение давать дефиниции и понимать их реализуется в разнообразных коммуникативных ситуациях; при этом в некоторых случаях требуется отдельный компонент умения (указание на функцию объекта или причисление его к классу объектов).

Задание 4, являясь условно-коммуникативным, как бы иллюстрирует легкость поиска слова по его дефиниции. В коммуникативном плане оно «пересекается» с заданием 5 - «подсказка забытого слова» учит соотносить дефиницию с понятием, а задание 5 - соотносить понятие с дефиницией. Тем не менее задания 4 и 5 нежелательно менять местами: с точки зрения умения да в а т ь д е ф и н и ц и ю , задание 4 выполняет роль рецептивного упражнения и г о т о в и т к выполнению задания 5.

3. ПАРАЛЛЕЛЬНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ И ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ (БЕЗ ЭТАПА ОЗНАКОМЛЕНИЯ)

Цель занятия - совершенствование умений логической организации высказывания, подбора аргументов в пользу своей точки зрения. Ведущая интеллектуальная операция - выбор с принятием смыслового решения.

The aim of the lesson is to teach you to express your feelings about the weather, to give your arguments, to respond logically to your friend's arguments or pieces of advice.

1. Восприятие на слух отдельных высказываний с целью выразить свое согласие или несогласие.

Listen to the teacher's statements. Show your blue card if you agree with the teacher and your red card if you disagree.

a) Spring is always sad. b) Everybody likes going to the woods in March. c) The leaves are yellow in autumn. d) In winter we have much snow. e) It is often warm in winter. f) It often rains in spring. g) Some people bathe in all seasons., etc.

2. Восприятие коротких связных реплик с целью установить их логичность или нелогичность.

Listen to longer statements (of two sentences each). Show your blue card if the statement is logical and your red card if it is illogical.

a) It looks like rain. Let's go for a walk. b) It's very cold. Put on your coat. c) The rain has stopped. Take your umbrella with you. d) It's just the day for a good walk. The sun is shining brightly. e) It's raining cats and dogs. I am wet through. f) I'm very cold. Open the window. please.

3. Отработка произношения на уровне слов и изолированных предложений.

a) [w]: when, wet, weather, we, warm, winter, wind, windy, woods

b) What wonderful weather!

I am wet through!

I'll come whatever the weather.

4. Чтение стихотворения и воспроизведение его наизусть.

When the weather is bad

We mustn't fret.

When the weather is cold

We mustn't scold;

When the weather is warm

We mustn't storm,

But be thankful together

Whatever the weather.

5. Условно-коммуникативный обмен краткими репликами в микродиалогах на основе выбора.

Look through the phrases below and exchange a few separate remarks with your partner.

(You may also use the phrases from Tasks 2 and 4). E.g.:

It's raining cats and dogs! It looks like rain. It's very cold. The rain has stopped. The sun is shining. It's snowing hard. I am very hot. Put on your (rain)coat. Take off your (rain)coat. Take your umbrella with you. Let's stay at home. Let's go for a walk. What unpleasant weather!

"It's raining cats and dogs." "Oh yes, I am wet through."

"Let's go for a walk." "But it looks like rain!"

"It's very cold." "We mustn't fret. Put on your coat and let's go for a walk."

6. Чтение текста с отбором информации в соответствии с заданными коммуникативными намерениями.

Find and read aloud (Look up and say!) those parts of the text which express the following moods:

a) fretting, b) being comfortable, c) surprise.

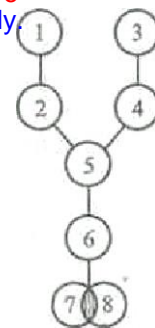
The sky is grey; it is covered with clouds. It begins to rain. Open your umbrella. It's unpleasant to walk: the street is covered with water, and at every step we make our clothes dirty. Let's go back home: the weather is too bad for going out. It's very comfortable in this room. Let's take off our wet clothes and put on dry ones. Look! It is beginning to snow now. It is not at all the season for snow; it is April, but the weather is as in December; it is very cold. Sit down near the fire to get warm. Are you warm now? As to me, I feel quite comfortable now; I am not cold any longer. Take off your shoes: they are wet through. It is very bad to have wet feet.

Look at this man: he has to hold his hat with his hand, the wind is so strong. And he can't hold his umbrella. The wind makes the weather still more unpleasant. Yes, but it blows away the clouds too; it does not rain so much now. It often rains in April. This is very unpleasant. One can never leave the house without getting wet. I often catch a cold. (см. [43].)

7. Полемический диалог или диалог-комментирование: обсуждение преимуществ и недостатков конкретного времени года.

Many people dislike early spring. Ask your partner if he thinks the same. Let him explain why he thinks so. Express your agreement or disagreement with his arguments.

8. Монологическое высказывание: комментирование стихотворения.



Express your agreement or disagreement with the poem. Use the text and the phrases from Tasks 1, 2, 5.

Преследуя в основном практические цели, факультативный курс использует возможности параллельно придать отдельным занятиям и явную образовательную направленность, как в приведенном примере по астрономической тематике. Но прежде всего факультативный курс призван сочетать практическую цель с развивающей, т.е. всячески задействовать логическое мышление учащихся, что проявляется в структуре любого занятия, но, в первую очередь, в тех, где развиваются новые умения (см.: занятие, обучающее дефиниции).

Межтематический принцип проявляется в данных примерах в основном на занятии, обучающем дефиниции. Однако и остальные два занятия не ограничиваются узкозаданной темой. Занятие, посвященное обсуждению погоды, тематически связано с проблемой настроений человека и различных причин, по которым человек может грустить, радоваться, раздражаться. Занятие по проблемам астрономии и космонавтики косвенно связано с обсуждением человеческих качеств вообще и их пригодности для конкретной профессии.

В связи с межтематическим принципом необходимо заметить, что занятия могут быть связаны между собой, даже если они посвящены различным проблемам и обучают разным формам выражения мыслей. Например, обсуждение качеств космонавта связано с предыдущими заданиями по общей проблематике и по интеллектуальным операциям, но почти автономно по лексическому материалу. Однако оно не вызовет трудностей у обучаемых, если на одном из предшествующих занятий ставилась цель научить старшеклассников логично аргументировать свое отношение к различным качествам человеческой личности. На таком занятии могут предлагаться опоры и инструкции следующего характера:

а) Скажите, могут ли следующие свойства сочетаться в одном человеке или они исключают друг друга:

impolite, primitive, but intellectual;
reserved, energetic, and practical, etc.

б) Добавьте недостающую характеристику, чтобы фраза была логичной:

a clever and ... pupil;
an energetic but... worker;
an amusing and ... companion, etc.

в) Выразите ваше отношение к различным человеческим качествам, используя подстановочную таблицу (см.: образец таблицы на с. 98: *I admire/dislike/respect people who...*, с учетом ее лексической адаптации для школы).

Предложенные примеры, как нам кажется, продемонстрировали, что факультативный курс органично вплетается в нормативный курс и, будучи сам по себе отдельной системой занятий, предлагает широкие возможности для совершенствования в иностранном языке.

ЦИКЛ IV. КАК ПРОВЕСТИ ЗАНЯТИЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

ГЛАВА 16. УЧЕБНЫЙ КОНСПЕКТ - ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЯ

Задания, которые должен выполнять учащийся, обычно даются устно или содержатся непосредственно в учебнике. Даже в том случае, если преподаватель объясняет необходимость каждого задания, у учащегося не складывается целостной картины занятия как процесса, направленного на достижение общей коммуникативной цели. Поэтому учащийся чаще всего напоминает слепого, безропотно идущего за своим поводырем. Чтобы этого не случилось, нужен своеобразный «путеводитель», где каждое задание было бы вехой, отмеряющей пройденный участок пути и указывающей направление к следующей вехе. Таким «путеводителем» может служить учебный конспект, который, как правило, предъявляется каждому обучаемому в начале занятия.

Конспект выступает как способ организации занятия, поскольку, с одной стороны, в нем изложен план выполнения последовательных заданий, а с другой стороны, в нем заложена совокупность приемов формирования речевых способностей. От методической разработки в книге для преподавателя конспект отличается двунаправленностью (на преподавателя и учащегося), а также подробным изложением хода занятия. Конспект предельно конкретен, так как адаптирует учебник к

сиюминутным условиям данной учебной группы. Поэтому отдельно взятый конспект или набор конспектов не универсален: работая в разных параллельных группах, преподаватель зачастую вынужден модифицировать конспект. Но принципы, лежащие в основе приспособления учебников и учебных пособий для нужд конкретной аудитории, универсальны.

Учебный конспект содержит:

- дату проведения занятия и (или) порядковый номер занятия;
- название ведущего «аспекта» занятия, если последнее не является сугубо комплексным;
- тему занятия или материал, на котором оно проводится: в начале обучения конкретную тему не всегда удается выделить, в дальнейшем же тему желательно конкретизировать, например, по теме «Наука» на IV курсе языкового вуза могут выделяться примерно такие подтемы, как: «Структура научной деятельности», «Основные качества ученого», «Человечество и научно-техническая революция», «Наука и общечеловеческие ценности», «Проблемы выживания человечества» и пр.;
- цель занятия, ориентированную на обучаемого (см. примеры занятий из предыдущих бесед, формулирующие цели на английском языке);
- последовательность заданий.

Остановимся подробнее на том, как учебный конспект воплощает в себе структуру отдельного задания. Задание понимается нами как минимальная целостная единица учебного процесса, соединяющая в себе активность обучающего и обучаемого. С точки зрения формы конспекта, задание можно рассматривать как совокупность следующих составляющих:

- а) инструкции, т. е. указания, что именно и как надлежит сделать;
- б) указания на роль данного задания в достижении общей цели (подобные указания целесообразны, если учебное действие является новым по способу выполнения и при этом само по себе недостаточно коммуникативно);
- в) материала, с которым надлежит выполнять учебные действия (этот материал либо непосредственно представлен в конспекте в виде текста, диалога, подстановочной таблицы, набора предложений, слов, словосочетаний и т.п., либо обозначен в виде ссылки на определенное задание и страницу из учебника или учебного пособия);
- г) образца выполнения задания. Данный компонент факультативен. Образец полезен тогда, когда задание не имело аналогов в учебном опыте учащихся, когда преподаватель имеет основания опасаться конкретных языковых и логических ошибок или когда он стремится продемонстрировать вариативность способов выполнения задания, чтобы учащиеся не повторяли друг друга.

Кроме того, если задание относится к этапу ознакомления, то оно может содержать достаточно подробные сведения о форме, значении или особенностях употребления языковых явлений, о правилах кодирования и декодирования содержания, о структуре того или иного речевого умения, о требованиях к эффективности общения в конкретной коммуникативной ситуации. И здесь методически существенно, чтобы сама форма конспекта отражала принципы последовательности и доступности, т.е. информация должна дробиться на достаточно мелкие дозы, и каждая доза должна сопровождаться указанием на то, какое учебное действие следует выполнять. Количество таких доз и соответствующих учебных действий непосредственно отражается в нумерации заданий, хотя при этом несколько учебных действий могут идти под одним номером: «1-а», «1-б» и т.д.

И наконец, в ряде случаев задание может включать небольшой информативный текст (как правило, предваряющий инструкцию), который не является собственно материалом задания, а своим содержанием стимулирует рецептивное или репродуктивное речевое действие, направляя мысль обучающегося в определенное русло или создавая необходимый настрой. Подобная информация выступает как своеобразный «эпиграф» к заданию. Информативные микротексты часто бывают взаимосвязаны и в совокупности составляют как бы тезисы лекции по проблеме, побуждающие учащихся к поиску самостоятельных решений.

Далеко не все упомянутые компоненты присутствуют в конспекте в каждом из заданий. В наиболее лаконичном виде задание может формулироваться примерно следующим образом: *Воспроизведите диалог N ... на с. ...* или: *Воспроизведите все факты из текста на с. ..., которые касаются взаимоотношений героя с друзьями.* Здесь представлена лишь инструкция, даже без указаний, как надлежит выполнить задание.

Следующий пример содержит инструкцию и материал задания: *Who can it be? Finish the description to make the answer definite.*

- a) *It has four legs. It is very strong. You may ride on it.*
- b) *It is very small. It has wings and six legs. Its life is short.*

Однако, если такое задание предъясняется впервые, желательно дать образец выполнения, чтобы показать, какие характеристики делают решение однозначным. Например: *It has four legs. It is very strong. You may ride on it. It is grey. It has a very long nose. It picks up things with it.* (an elephant).

Пример, приведенный ниже, иллюстрирует развернутую инструкцию. Поскольку задание дается впервые, в конспекте подробно указывается, как его надлежит выполнять, на что следует обратить внимание, и соответственно, формируется понятие о принципиально новом языковом явлении - в данном случае о специфике английского ритма по сравнению с русским. (Обратите внимание, что навык ритмического оформления высказываний можно вначале вырабатывать на материале родного языка!) Пример взят из конспекта занятия на первой неделе обучения в языковом вузе.

Произнесите следующие русские фразы, соблюдая английский ритм. Для этого располагайте ударные слоги на одинаковом расстоянии, в результате чего безударные слоги произносятся тем быстрее, чем больше их между ударными. Соблюдайте понижение тона на каждом ударном слоге, а также плавное примыкание безударных слогов к предыдущему ударному:

СТОЙ ЗДЕСЬ, пока я не приДУ.
УвеРЯю тебя, что это Очень ВАЖно.
СКАжеге, что вы меня САми проСИли, и т.д.
Например: «Стой
здесьпокаянепри-
ду».

Покажем далее роль микротекстов-«эпиграфов», предваряющих инструкцию и стимулирующих интеллектуальную активность и эмоциональный настрой обучаемых.

"In Renoir's art we find no trace of torment, of intellectual anxiety or psychological complications. Even in the portraits we are in the presence of radiant faces, which express nothing else than the pleasure of living openly beneath a light, which is both soft and intense. Renoir's woman is Eve living in Paradise where neither the Tree of Knowledge nor the Serpent exist."

By what means does Renoir achieve such nonchalant sincerity of expression? What makes you think that Renoir had a real feeling for feminine elegance?

Выполняя задание, учащиеся не должны воспроизводить данную информацию. Текст является своеобразным «собеседником», предлагающим определенную точку зрения, которая, пожалуй, ассоциативно связана с содержанием высказывания учащегося. Информация не носит строго фактического характера, она субъективна и рассчитана, в первую очередь, на создание эмоциональной атмосферы как предпосылки изложения объективно наблюдаемых характеристик манеры художника.

Функции подобных информативных текстов могут быть самыми разнообразными. Они могут содержать аналогию (из той же или совершенно иной сферы человеческого опыта, например аналогию между прозой- и поэзией, поэзией и живописью, наукой и искусством). Они могут показать на основе ранее изученных текстов, как по-новому резюмировать содержание текста, проанализировать конфликт и т.п. Так, при чтении очередных глав из романа Ч.Диккенса «Холодный дом» предлагался следующий текст, нацеливающий студентов на краткое суммирование содержания глав и предвосхищение их роли в структуре романа:

Outside the context of the whole narrative, the chapters under discussion present a series of seemingly disconnected episodes, not yet cemented, in the reader's eye, by the author's general conception. In the first episode, Mr. Jarndyce gives a warm welcome to his young wards. In the second, Mr. Skimpole, "a mere child in practical matters", gets

arrested for debt and "kindly" gives Esther and Richard a chance to exercise their generosity.

a) *Name, in the like manner, the other episodes presented in the chapters under discussion (sum up their essence in a phrase, but formulate it in such a way as to reflect the author's attitude to the events).*

b) *Which of these episodes, in your opinion, is/are likely to be relevant to the further development of the plot? What makes you think so?*

Выступая в роли комментария-стимула, подобные высказывания как объективного, так и субъективного характера, пронизывая структуру конспекта, создают иллюзию обратной связи, что особенно важно даже не столько на самом занятии, сколько в ходе подготовки к нему.

Переходя к проблемам работы по конспекту, заметим, что он не всегда предъясняется учащимся непосредственно в начале занятия. В связи с тем, что на старших курсах в вузе речемыслительная

деятельность вовлекает особенно сложные интеллектуальные процессы, не говоря уже о значительном объеме анализируемого материала, конспект выдается заранее. На младших курсах, а также в условиях факультативных занятий в школе, на курсах практики устной речи для взрослых и в других аналогичных условиях конспект, как правило, предъявляется в начале занятия. Однако он может предъявляться и в ходе занятия, т.е. после выполнения одного или нескольких начальных заданий. Обычно это связано с тем, что занятие может открываться аудитивными заданиями, текст которых может использоваться в дальнейшей репродуктивной деятельности, но поскольку он используется не сразу, а в середине или в конце занятия, желательно дать его и в письменном виде, но, разумеется, после выполнения аудитивного задания. Конспект выдается в ходе занятия и в тех случаях, когда урок начинается с ознакомления, причем применяется индуктивный способ объяснения. Суть изучаемого явления обязательно должна быть отражена в конспекте, но это может быть сделано более экономно с применением дедукции. Таким образом, временно придерживая конспект, преподаватель убирает ненужные в данный момент опоры, но дает учащимся возможность использовать их в последующей самостоятельной работе.

Иногда приходится создавать приложение к конспекту, временно изымая из него определенные тексты для создания эффекта неожиданности. Основной конспект может выдаваться заранее, а приложение - в середине занятия.

Рекомендации по способам предъявления конспекта наталкивают на некоторые размышления о его роли в самостоятельной работе учащихся. На младших курсах языкового вуза, на факультативных занятиях в школе, в кружках по практике устной речи конспект, проработанный на занятии, является основой для подготовки к следующему занятию. Учащиеся еще раз вникают в правила-инструкции, просматривают свои записи, сделанные на занятии в ходе подготовки к выполнению заданий, просматривают материалы к заданиям, думают, что еще можно было бы добавить или изменить как в собственных высказываниях, так и в заданиях из конспекта. Иными словами, благодаря конспекту (и всей предшествующей серии конспектов) процесс овладения иноязычной речью восстанавливается в памяти учащихся, что позволяет им оценить достигнутое и осмыслить, насколько они готовы продвигаться вперед.

На старших курсах языкового вуза (а нередко и в других условиях преподавания) конспект может даваться заранее: накануне занятия или даже за неделю. Это может быть связано либо с большим объемом домашнего чтения, либо с необходимостью заранее подыскивать дополнительные материалы для выполнения заданий. В этом случае конспект служит ориентировочной основой для познавательной и поисковой деятельности учащихся. Подобранные студентом материалы систематизируются в соответствии с заданиями из конспекта.

Если мы выдаем конспект заранее, то по своей функции он несколько напоминает традиционную вузовскую разработку, предлагаемую студентам для подготовки к занятиям по «домашнему чтению» или по некоторым другим аспектам. Однако это лишь поверхностное сходство. Конспект - не набор отдельных заданий, а последовательность, отражающая иерархию и преемственность основной и промежуточных целей. Готовясь к занятию, студент видит процесс формирования или совершенствования конкретного умения. Тем самым конспект является своеобразной ориентировочной основой поисковой деятельности в ходе подготовки к занятию и речевой деятельности на самом занятии.

Возможность видеть общую структуру занятия с самого его начала позволяет учащемуся в определенной мере влиять на ход занятия. Он может попросить разрешения не выполнять промежуточного тренировочного задания, если он считает себя способным «перепрыгнуть через ступеньку», т.е. справиться со следующим более трудным заданием, куда цель пропущенного задания вольется как одно из условий. Или же студент может заметить, что два или более упражнения аналогичны по своей задаче и обеспечивают лишь вариативность коммуникативных ситуаций. Тогда он может попросить разрешения ограничиться выполнением одного из вариативных заданий, чтобы раньше перейти к истинной речевой практике.

Конспект как инструмент, которым пользуются студенты, позволяет индивидуализировать - в определенной мере - и саму последовательность выполнения заданий. Но если она меняется для отдельных студентов или даже для всей группы по сравнению с тем, что запланировал преподаватель, то это, как правило, означает, что вносятся изменения в способ выполнения задания. Например, работа по подстановочной таблице может сместиться на более продвинутый этап урока, если учащиеся предпочтут не просто составлять отдельные высказывания по ней, а выразят готовность

прокомментировать суждения, которые им кажутся неординарными или сомнительными.

Очень важно организовать учебный процесс таким образом, чтобы конспекты оставались у учащегося навсегда. Постепенно накапливаясь, конспекты складываются в своеобразную «Книгу для преподавателя и учащихся», вместе с рабочей тетрадью учащегося, учебником и материалами для лабораторных работ они составляют единый комплекс.

Набор последовательных конспектов важен для всех категорий учащихся, поскольку он помогает восстановить в памяти все то, чему они учились на протяжении семестра или года, но не просто «повторить материал», а воссоздать мыслительные (учебные и речевые) действия, причем накопленный опыт помогает решать языковые и коммуникативные задачи на качественно новом уровне. Кроме того, накопление конспектов помогает в дальнейшем самосовершенствовании в языке и даже в изучении другого иностранного языка, поскольку, как мы уже говорили, в конспекте отражаются пути становления навыков и умений.

И, наконец, особая роль отводится конспекту при обучении студентов языкового факультета педагогического вуза. Привыкая анализировать с самого первого курса цель занятий и их структуру, студенты вырабатывают у себя профессиональные умения, т.е. проходят через своеобразный «латентный период» изучения методики преподавания иностранных языков задолго до нормативного курса методики. В дальнейшем конспекты занятий на младших курсах во многом помогают бывшим студентам осуществлять творческий подход к планированию школьных уроков, определять правильную последовательность заданий, формулировать инструкции, предлагать образцы выполнения заданий, варьировать коммуникативные ситуации и т.д.

Когда преподаватель использует конспект на занятии, это вовсе не означает, что он обязан во что бы то ни стало придерживаться предписанной последовательности заданий. Уровень подготовленности учащихся к занятию, их психологическое состояние, заинтересованность в той или иной проблеме - все эти факторы могут предопределить изменения структуры урока по сравнению с конспектом.

Во-первых, нередко случаи, когда занятие не укладывается в отведенное время. Поэтому конспект желательно строить так, чтобы цель занятия была достигнута, даже если заключительное задание не будет выполнено. Это значит, что последние задания должны либо «пересекаться», либо быть связанными детерминативно, но так, чтобы предпоследнее задание, «вбирая» в себя результаты всех предыдущих, также относилось к этапу речевой практики. Очень удобно, когда последнее задание предлагает ряд вариантов, аналогичных по трудности, причем учащиеся имеют право начать с любого варианта. Для достижения цели урока достаточно выполнить один вариант, но при наличии времени могут быть выполнены и остальные. Так, из трех примеров факультативных занятий (см. гл. 15) два заканчиваются «пересекающимися» заданиями, из которых при дефиците времени достаточно выполнить и одно, а занятие, обучающее дефиниции, завершается заданием, содержащим два варианта, причем может быть выполнен один или оба.

Во-вторых, как бы тщательно ни продумывался конспект, не исключены ситуации, когда на каком-то этапе занятия учащиеся не справляются с заданием, в результате чего появляются многочисленные ошибки. В этом случае вряд ли следует настаивать на выполнении непосильного задания, так как, судя по нашему опыту, даже дообъяснение и предъявление примеров не гарантируют у большинства учащихся его правильного выполнения. Лучше вернуться к заданию более легкого уровня - допустим, от трансформационного к имитативному, не снижая при этом коммуникативного потенциала занятия. Например, если учащиеся не справляются с самостоятельным расспросом друг друга о планировании рабочего дня, конспект может предусмотреть такой дополнительный вариант задания.

Восстановите начало вопросов и воспроизведите те из них, которые а) содержат проблемы общего характера, б) необходимы для получения фактической информации о рабочем дне собеседника:

- ... you sit at your desk till late at night?
- ... people born with a gift for languages?
- ... it possible to study a foreign language alone?
- ... you want to know English as a native does?
- ... thinking more important than memory?
- ... you have regular meals? etc.

Возвращаясь затем к этапу речевой практики, лучше не предлагать задание опять в том же виде, в котором учащиеся ранее с ним не справились: желательно изменить инструкцию, обеспечив аналогичный уровень сложности задания, например: *Представьте себе, что один из вас – старшеклассник, другой - студент-старшекурсник языкового вуза. Расспросите «старшекурсника»,*

стоит ли поступать на факультет иностранных языков. Располагайте вопросы по степени важности именно для вас! Хотя при такой инструкции учащиеся получают полную свободу выбора, они легко могут воспользоваться и результатами предыдущей тренировки, ибо целесообразность поступления на факультет иностранных языков связана и с возможностью развития памяти и мышления, и с наличием у студентов свободного времени, т.е. новый вариант речевого задания как бы объединяет в себе результаты обоих вариантов запасного тренировочного задания.

Отступления от запланированного конспекта могут диктоваться и еще одним обстоятельством. Иногда проблема, затронутая в условно- или реально-коммуникативном задании на этапе тренировки, неожиданно вызывает оживленную дискуссию. И здесь не надо бояться отойти от последовательности заданий в конспекте. Однако конспект является помощником преподавателя в том смысле, что остальные задания служат своеобразным планом для руководства дискуссией. Конспект помогает предотвращать и языковые, и логические ошибки, он подсказывает, как плавно повернуть разговор в иное русло, как поддержать беседу. Кроме того, конспект помогает преподавателю превратить хаотическое выражение мыслей учащихся в целенаправленную дискуссию согласно определенному речевому этикету.

Организуя свободную беседу, преподаватель, как правило, не обходится без вопросов к учащимся. Следует помнить, что желательно избегать вопросов *Почему?* или *Что вы имеете в виду?*, так как они нередко приводят к озадаченному молчанию и, кроме того, не позволяют дозировать языковой материал. В гораздо большей мере стимулируют учащихся другие виды специальных вопросов, поскольку они не требуют развернутого ответа и позволяют легко вовлечь в беседу самых пассивных учащихся, а также подсказывают, о чем можно говорить дальше. Однако, если группа испытывает трудности в структурировании даже относительно коротких предложений, лучше опираться на серии альтернативных вопросов, так как именно они создают максимальную языковую опору.

Даже во время свободной дискуссии преподаватель должен привлекать внимание учащихся к оформлению мыслей. Мы имеем в виду не только лексико-грамматическую правильность высказывания, но и его коммуникативную эффективность: логичность, доказательность, точность обобщения, направленность на определенного слушателя и пр. Важно уметь показать учащемуся, что последовательное выполнение заданий по конспекту - не самоцель, а реальный путь к более эффективному выражению мыслей.

Приведем еще один пример конспекта занятия, на этот раз без попутных комментариев, чтобы показать, в каком виде он предстает перед учащимися. Наша задача - показать, как может строиться урок с большим коммуникативным потенциалом, где возникновение дискуссии возможно в ходе выполнения целого ряда заданий. Конспект демонстрирует, на наш взгляд, готовность к «обслуживанию» свободной дискуссии за счет языковых и логических опор. Конспект направлен на развитие умений строить объяснительное высказывание, а именно: отбирать существенные характеристики объекта, располагать их по степени важности, подтверждать справедливость постулата.

Занятия по конспекту такой структуры и проблематики проводились со старшеклассниками спецшколы в рамках факультативного курса.

Very often we say that this or that person is good or no good at doing smth. But it is not enough just to say so. We have to explain what we mean. So today you will learn to explain what qualities one must possess to be really good at doing smth.

1. *Listen and express your agreement or disagreement: show the blue card if you agree with the statement and the red one if you disagree. First we shall discuss what it is to be a good conversationalist (a person who entertains guests at a party with interesting talk).*

A good conversationalist must have a sense of humour. He must have a very loud voice. He must speak all the time. He must be a good listener. He must know much about any topic. He must try to be funny all the time. His jokes mustn't hurt anybody. He must be able to sing and dance well. He must speak, for the most part, about himself.

And what does it mean to be a good housewife? Agree or disagree with each of these statements:

She must always agree with her husband. She must be a good cook. She must be fond of reading. She must be always neatly dressed. She must be able to help her children with their homework. She must be the head of the family. She must be very careful with money. She must never shout at her children.

2. *Use the qualities given below to give a detailed explanation (a complete definition). Choose those that are*

important. Place them in the order of their importance. Leave out those that are wrong or unimportant. You may add some other qualities.

a) A good conversationalist is a person who can keep a company of people happy by his amusing talk. To be a good conversationalist means:

- to have a (loud, pleasant) voice;
- to have a sense of humour without hurting anybody;
- (not) to monopolize the conversation;
- to know what the others are interested in.

b) To be a good housewife means:

- to do everything about the house;
- to be fond of receiving guests;
- (not) to show your husband and children that you need help;
- (not) to decide everything yourself without consulting your husband;
- to be a good cook;
- to keep your house clean.

3. Ask each other questions, answer them and agree or disagree with the answer using the table.

Is it	important necessary	for a teacher for a housewife for a pupil for a student for an actor for a doctor for a director	to listen to other people's advice? to be able to explain things to others? to be able to make decisions quickly? (not) to shout at others? to speak very kindly to people? to explain to others why you want them to do this or that? to remember many texts by heart? to do a lot of thinking? to know much? to plan every minute of his (her) day? (not) to show his (her) feelings to others?
-------	------------------------	--	---

4. Now give your own definition of any of the following notions: a) a good husband, b) loving parents, c) a good student (pupil).

5. Explain if you can call yourself: a) a good pupil, b) a good son (daughter), c) a good conversationalist. (Choose any of the points). Name the qualities you have and those you lack (= don't have).

6. What advice can you give to a school-leaver who wants to enter the Pedagogical University? What questions can you ask to find out if he/she can make a good teacher? E. g.:

If you have made up your mind to become a teacher, you must learn to explain all kinds of things to others. You must do it calmly and patiently. Do you sometimes shout at your friends or parents? You see, a teacher should never shout!... etc.

(Конспект раздается учащимся после выполнения первого аудитивного задания.)

Благодаря конспекту все задания и материалы, которые преподаватель привносит помимо учебника, воспринимаются учащимися не как дополнительный материал, а как часть системы.

Методическая наука неизбежно развивается быстрее, чем происходят изменения в учебниках, ибо последние рассчитаны не на один год. Конспект как бы «осовременивает» учебник, приспособлявая его к меняющимся целям и новым дидактическим установкам.

Так, например, учебник Б.А.Лапидуса и М.М.Неусихиной *English Through Practice* (1970) оптимален для реализации предлагаемой нами концепции сознательно-коммуникативного метода. Однако авторы обращают больше внимания на формирование навыков и их реализацию в речевой деятельности, чем на повышение эффективности высказывания в плане его логичности и убедительности, и это обстоятельство несколько снижает коммуникативный потенциал учебника, что, в свою очередь, не благоприятствует совершенствованию навыков в более сложных условиях их функционирования. Поэтому приходится, с одной стороны, менять целевую установку к упражнениям и текстам учебника, а с другой стороны, трансформировать материалы учебника в связи с новыми установками.

Иллюстрацией к сказанному можно считать упражнения в чтении наборов ритмически

стандартизированных однотипных структур, которые даются сразу после ознакомления с новым грамматическим материалом. Для усиления коммуникативной ценности задания мы предпочитаем вместо простого озвучивания фраз сочетать имитацию с выбором или перестановкой на основе предложенного коммуникативного намерения. На материале нескольких групп речевых образцов со структурой *there is/there are* (ступень 8, упр. 1) можно дать задание:

Group some of the sentences according to the following intentions:.

a) a detective is describing a place where something has just happened. (Find some details which may seem strange to a detective);

b) a very angry teacher enters the classroom and notices some things that irritate him;

c) a hungry cockroach wonders whether there is anything to eat in the house. It passes from hope to disappointment.

В аналогичном задании, построенном на специальных вопросах (ступень 7, упр. 7), оказалось труднее отыскать способы группировки из-за тематической разбросанности вопросов, поэтому в конспекте предлагается измененный набор вопросов (а ритмико-мелодическая отработка вопросов из учебника предлагалась как самостоятельное задание в фонолаборатории):

Choose a set of questions that go together logically and reproduce them in the necessary order. E.g.:

What makes her so sad? Why is she crying? What is the matter? Whose fault is it? Why am I to blame? Who can I ask for help?

Or:

Why are you shouting at me? What makes you so angry? How can I manage it alone? Who can I ask for help? How many people do we need? How much time do we have?

What are you doing? How can you say so? Why are you (is she) crying? What are you laughing at? Why are you shouting at me? Why don't you start? What makes you (her) so sad (angry)? Where are the others? What is the matter? Why am I to blame? Who can I ask for help? How long have you been here? How much time do we have? How many people do we need? When did it happen? How can I manage it alone? What can we do? Whose turn is it? Whose fault is it?

Именно благодаря конспекту, фиксирующему зрительные опоры для дальнейшего использования, можно сразу же предложить задание, по методическим канонам отстоящее от предыдущего на несколько «ступенек», а именно задание в структурировании:

Complete each set of questions adding some more of your own:

- Why are you sitting in the dark? What are you thinking of?..
- What's the time? When can we start? Where's the bus?...

Предоставление подобной самостоятельности учащимся на ранней стадии формирования навыка оправдывает себя потому, что наряду с собственно структурированием вполне возможна имитация за счет отбора фраз из предыдущего задания, а кроме того, эти фразы могут служить речевыми образцами для подстановки иной лексики в изменившейся коммуникативной ситуации.

Конспект позволяет изменить базовый текст учебника, если для обучения чтению или говорению нужна иная логическая структура текста. Более того, базовый текст может быть полностью заменен, если в исходном варианте он не развивает рецептивных умений и не стимулирует учащихся к творческому высказыванию. С подобным фактом нередко сталкиваются учителя английского языка средней школы, работающие по учебникам А.П.Старкова. Конспект же позволяет не только заменять текст, но и обрабатывать его в целом ряде упражнений.

Конспект дает возможность широко задействовать аутентичные тексты из зарубежных учебников, рассчитанных преимущественно на использование в стране изучаемого языка. Нередко в таких учебниках качество упражнений во многом уступает качеству текстового материала. Поэтому методически выгоднее сочетать разные учебные пособия, которые преподавателю достаточно иметь в одном экземпляре, чтобы размножить нужные тексты в конспектах. Сочетая тексты из разных пособий по одной проблематике, преподаватель создает своеобразный «диалог» между авторами, что усиливает проблемность обучения и стимулирует учащихся к выражению собственных мыслей. Ср., например, тексты "Is Television a Convenience?" из вышеупомянутого учебника Б.А.Лapidуса и М.М.Неусихиной и "Television is Doing Irreparable Harm" (См. [42]).

Итак, выступая как способ организации занятия, учебный конспект оптимизирует его благодаря многим факторам, но прежде всего системности, заложенной в структуре отдельного конспекта, и в их преемственности. Однако оптимизация учебного процесса в неменьшей степени зависит от техники проведения занятий, о чем пойдет речь в следующей главе.

ГЛАВА 17. ТЕХНИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЯ

Большинство вопросов, касающихся техники преподавания, сводятся к двум глобальным и взаимосвязанным проблемам: 1) обеспечение обратной связи и 2) интенсификация урока иностранного языка.

В этой главе мы сосредоточимся лишь на нескольких частных аспектах обеих проблем. Рассмотрим те аспекты, которые, во-первых, существенны для любой категории учащихся (школьников, студентов, слушателей курсов), во-вторых, зависят от самого преподавателя, а не от технической оснащенности учебного заведения, а в-третьих, связаны со структурой занятия, где сочетаются индивидуальные, фронтальные и другие формы работы и осуществляется переход от одного режима к другому и т.д.

Сложнее всего осуществить обратную связь на этапе ознакомления. Именно это имела в виду З.М.Цветкова [40], размышляя о ступенях становления профессиональной компетенции учителя:

- 1) учитель начинает видеть, что его не понимают;
- 2) учитель видит, что именно не понимают;
- 3) учитель осознает, почему его не понимают;
- 4) учитель видит, что нужно сделать, и делает так, чтобы его поняли;
- 5) учитель способен добиться понимания за минимальное время;
- 6) добиваясь понимания за минимальное время, учитель одновременно развивает творческие возможности учащихся.

Из этого высказывания З.М. Цветковой следует, что основная трудность для преподавателя - не в четком изложении материала, а в умении поставить промежуточные задачи после каждой дозы материала и обеспечить активность всех учащихся, свидетельствующую о понимании. И здесь необходимо помнить, что объяснения, данные в конспекте, как правило, не заменяют устных объяснений преподавателя. Желательно, чтобы информация и задания к ней, предъявляемые в конспекте, и те, что даются преподавателем устно, не повторяли друг друга, а как бы «пересекались», задействуя разные способы объяснения. Например, в конспекте дается задание:

Воспроизведите предложения в нужной видо-временной форме. Учитывайте различия между «Я этого не сделал» (= «Это не сделано») и «Я этого не делал» (= «Это сделал вовсе не я, а кто-то другой»). В первом случае нас интересует *результат* и используется предстоящее время. Во втором случае нас интересует само *действие*, точнее, кто его совершил, и используется прошедшее время.

a) I (not break) the cup! Look: it's quite all right!

b) I (not break) the cup. I don't know who did ...etc.

Переходя к этому заданию при работе по конспекту, преподаватель вначале делает «обучающую проверку» понимания инструкции. Это может осуществляться так:

Прслушайте английское предложение без объясняющего контекста и скажите, имеется ли в виду, что действие, скорее всего, было совершено, но кем-то другим: "She hasn 't made a cake.", "I didn 't take your umbrella. " etc.

(В первом случае торт так и не был сделан. Во втором случае зонтик, вероятно, кто-то, взял, хотя и неизвестно кто.) А теперь прослушайте аналогичные высказывания на русском языке и поднимите красную карточку, если надо использовать предстоящее время, и синюю, если прошедшее.

После такого дополнительного пояснения можно смело переходить к выполнению задания по конспекту. Но следует помнить, что объяснение далеко не всегда сводится только к ознакомлению с языковым материалом. В предыдущих главах мы показывали, как объяснять отличие фактов от идей и мнений, как учить подбирать минимум характеристик, необходимых для дефиниции, и т.п. Во всех этих случаях объяснение на уроке также не должно дублировать объяснение в конспекте. Зачастую преподаватель планирует краткую беседу, которая непосредственно в конспекте не фиксируется. Такие беседы особенно необходимы на уроках, посвященных чтению и интерпретации художественного текста. В беседе проверяется, смогли ли учащиеся заметить, от чьего лица ведется повествование, меняется ли рассказчик, какова была их первоначальная гипотеза, о чем будет рассказ, и насколько они оправдались. На основании вопросов о том, каковы намерения главного героя, что он делает, к чему он стремится, как проводит время, старается ли произвести впечатление на других и т.д., вычерчивается линия поведения героев. В ходе беседы выясняются сигналы, с помощью которых проявляются имплицитные характеристики героев, отношение автора к ним, уточняются и иллюстрируются на примерах приемы, использованные для воздействия на читателя, строится гипотеза о замысле автора.

Целью такой беседы является «приглашение» к интерпретации текста. В самом же конспекте, как правило, начальное задание как бы суммирует результаты подобной беседы и одновременно предвосхищает линии, по которым пойдет дальнейшая более глубокая интерпретация в ходе обсуждения текста. Желательно, чтобы инструкция к начальному заданию, в котором дается предвосхищающее обобщение сути текста, не сводилась к простому воспроизведению информации даже на I курсе в вузе или в школе, а предлагала бы тот или иной способ частичного преобразования информации (незначительное расширение, сокращение, множественный выбор, перестановка частей по степени важности и т.п.). Приведем два примера начальных заданий для занятий на I курсе, посвященных обсуждению рассказов У. Сарояна:

a) *Reproduce the information choosing the best way of completing some of the sentences:*

In the story "A Curved Line" William Saroyan wants to re-establish human relationships. His main character wants to get away from loneliness. He (*is afraid of; is sick and tired of; misunderstands; feels helpless in; feels a perfect stranger in*) the world of business and advertisements. He wants to join people whose faces are full of strange significance. Saroyan treats his characters with (*admiration; compassion; great respect; great pity; warmth; gentle irony; sarcasm; indifference*). He emphasizes the lesson of life: be natural but friendly. This is not pronounced, but it is felt.

b) *Reproduce the information by heart adding some other questions instead of "etc.":*

The questions Saroyan asks in his story belong to the usual set of questions: What is man's real self? What is man's real attitude to himself and to other fellow-creatures? What is the meaning of beauty? etc. Saroyan doesn't give answers to these questions. He only puts them. He shows man waging a constant war against himself and others. There can't be any peace for him as long as there is no harmony in the world he lives in. ("War and Peace").

Руководить выполнением заданий - одна из основных функций преподавателя. Перед выполнением заданий преподаватель обязан:

- предупреждать возникновение ошибок, как языковых, так и логических;
- устанавливать связи с предыдущими заданиями, указывая, насколько последующее задание сложнее тех, что были ранее, и насколько выполнение предыдущих поможет в дальнейшей работе;
- устанавливать связь по тематике и проблематике с предыдущими заданиями и с предшествующими уроками;
- дать образец выполнения задания.

В ходе выполнения задания часто бывает необходимо:

- исправлять возникающие ошибки (языковые и логические);
- давать дополнительные разъяснения (уточнять правила использования языковых единиц, «подбрасывать» новые языковые единицы, рассчитанные на запечатление их в памяти в силу речевой потребности, показывать возможности варьирования образца);
- вмешиваться в беседу и регулировать ход высказывания вопросами, показывая, в частности, как использовать правила речевого этикета для эффективного воздействия на собеседника;
- выражать собственное мнение в качестве равноправного участника общения.

После выполнения задания желательно:

- суммировать сказанное всеми учащимися для оценки качества выполнения задания;
- суммировать сказанное всеми учащимися, чтобы подытожить сходство и различие их мнений.

В конце занятия полезно дать учащимся возможность высказать свои соображения по структуре урока, оценить его полезность и достигнутые результаты.

Во избежание ошибок перед выполнением задания следует еще раз напомнить учащимся, на что они должны обратить внимание. Продемонстрируем сказанное на простейшем примере. Обучая структуре общих вопросов, Б.А.Лапидус и М.М.Неусихина широко используют упражнение «*Прослушайте и выразите удивление и сомнение относительно сказанного*». Перед таким упражнением имеет смысл еще раз напомнить учащимся, как задавать общие вопросы: *Ask a short question of disbelief. You must listen to the beginning of the statements: "They are ..." "Are they?" "He is ..." "Is he?" "She can ..." "Can she?" Mind the changes when the first person singular and the second person are used in questions: "You are ..." "Am I?" "I am..." "Are you?" And if you hear a normal verb in the Present Indefinite, use "Do they?" "Does it?" etc.*

Кстати, немаловажно, чтобы содержание высказываний было неожиданным и тем самым соответствовало навязанной задаче выразить удивление и недоверие:

He knows ten languages. I like snakes. I am afraid of cats. etc.

Иной способ профилактики аналогичной ошибки можно применить при обмене информацией в парах по следующей подстановочной таблице:

Does it	often sad? (happy? frightened? ashamed?)
Is it	sing well? (draw well? knit? sew? make cakes?)
Do you	easy (hard) to please?
Can you	live very far?
Are you	go to bed late?
	get home on foot?
	fond of singing? (dancing? shopping? cooking?)
	take you long to get to the University?
	still difficult to understand English texts?
	speak English outside the classroom?
	mean much to you to get excellent marks?
	unhappy (indifferent) when the teacher is displeased?
	seem natural to you to make mistakes?
	easy (necessary) to learn texts by heart?

Здесь перед взаимным расспросом по таблице полезно попросить учащихся соотнести каждую строчку смысловой части вопроса с его началом: *Дайте начало вопросов: «Умеете ли вы петь?»* и т.д. Можно сделать и наоборот: попросить подыскать все строчки, которые согласуются с тем или иным началом. (При этом важно, чтобы таблица не воспринималась как чистое грамматическое упражнение, а для повышения ее коммуникативного статуса желательно, чтобы каждый учащийся после расспроса суммировал полученную от собеседника информацию с выражением своего отношения к ней: *Странно, что... Неудивительно, что... С одной стороны, прекрасно, что... Но, с другой стороны, жаль, что ...* и т.п.)

Как уже было сказано, необходимо предупреждать ошибки и иного рода: в логике высказывания, в этикетных действиях и пр. Так, перед составлением «светской беседы» между гостьей и молодой хозяйкой, недавно вселившейся в новую квартиру (лексика по теме «Дом, квартира»; степени сравнения прилагательных), полезно подсказать, что нетактично расхваливать собственную квартиру и критиковать вкус хозяйки, что молодой хозяйке могут быть приятны вопросы о том, как они с мужем благоустроивали квартиру, однако не рекомендуется затрагивать финансовые проблемы и т.п. Если же обращать внимание исключительно на языковую правильность высказывания, то очевидно, что даже студенты делают грубые этикетные ошибки типа *«Моя гостиная гораздо уютнее вашей»*.

Нередко перед выполнением задания полезно дополнительно подсказать, о чем можно говорить в связи с данной ситуацией. Например, для придания проблемности столь прозаичной теме, как сервировка стола и процесс приема гостей (*«Моя жена разливает чай по чашкам. Моя племянница разносит сэндвичи...»* и т.п.), можно использовать классическую детективную ситуацию:

"One of the guests drops dead at the party right after tasting his (her) wine or coffee. A detective investigates the case. Make up a dialogue between the detective and the hostess or the maid."

К подобной инструкции желательно дать дополнительные разъяснения: "If the guest was poisoned, every little detail matters: how many glasses or cups there were on the table, who served the coffee or wine, who handed round the sandwiches, who came first, who was sitting next to the victim, etc."

Хотя подобная речевая практика не связана с высказыванием собственных мнений, разыгрывание предложенных ролей требует логики и изобретательности. Именно поэтому создаются благоприятные условия для создания психологической «ловушки» [21], в которую могут попадать вовремя подсказанные преподавателем языковые единицы. Можно предположить, что напряжение речевой потребности создает предпосылки для запечатления в памяти не только слов и фразеологических выражений, но и грамматических конструкций (что отнюдь не снимает необходимости дальнейшей тренировки). Например, в вышеописанной ситуации с расследованием убийства в такую «ловушку» может попасть конструкция *see/hear smb do smth. (Did you see anybody touch this cup? etc.)*

При формировании умений одна из важнейших технических задач заключается в а п е л л я ц и и к п р е д ы д у щ е м у о п ы т у. Особую важность она приобретает при отработке новых компонентов сложных умений. Так, обучая пониманию и составлению коротких объяснительных высказываний (в данном случае имеется в виду объяснение путем описания), можно начать с рецептивного умения догадываться об объекте описания. Такое объяснительное описание обязательно должно быть однозначным, например:

You do it in winter. You do it for pleasure. It's a kind of sport. You can do it everywhere out of town. (skiing)

Трансформируя данное умение в рецептивно-продуктивное, преподаватель говорит на следующем занятии: «В прошлый раз вы учились догадываться, о чем идет речь в описании. Но бывают случаи, когда человеку не удается догадаться сразу, хотя фактов вполне достаточно. Помогите «недогадливому», добавляя к готовым описаниям дополнительные характеристики. Например:

It's a season. People like it very much. They are glad when it comes at last. The trees are green and the birds sing. Boys and girls get tired of school. (...The days are getting longer and longer. Some people go swimming already, but the water is still cool.)

На следующем занятии мы апеллируем к опыту двух предыдущих уроков, еще более усложняя умение: «Если в прошлый раз вы добавляли характеристики, которые, по сути, были излишними, то теперь вам предстоит научиться конкретизировать незавершенное описание. Для этого надо выяснить, какие объекты могут быть описаны с помощью заданных характеристик, а затем добавить характеристики, которые постепенно сняли бы неопределенность. Например:

It is white. It is cold. It consists of water, (ice? snow?)

a) It is soft. It falls on the ground from the sky. (snow)

b) It is hard. Be careful not to fall! People skate on it. (ice)

И наконец, на следующем уроке можно не усложнять умения как такового, но задействовать его в более сложных условиях, т.е. предлагать распрос как способ снятия неопределенности, что требует большего отвлечения внимания учащихся на структуру вопросительных предложений.

Эффективным стимулом для правильного выполнения заданий является и о б р а з е ц . О некоторых его функциях упоминалось в предыдущей главе. Здесь же мы прокомментируем некоторые технические аспекты его применения.

Если трактовать образец в самом широком смысле этого слова, то показ преподавателем того, к чему учащиеся придут в конце занятия, представляющий коммуникативное воплощение поставленной цели, тоже является своего рода образцом (см.: [54]). Он сродни беседе, проводимой в начале занятия, но, поскольку он обычно задействуется на занятиях, формирующих навыки, а не умения, его цель состоит не столько в приглашении к обмену мнениями, сколько в демонстрации, как то или иное языковое явление используется в связном высказывании и сочетается с уже известными явлениями. Одновременно подобный образец может выполнять и иную функцию, например, служить материалом для аудирования. Так, в шестом классе, где вырабатываются навыки использования лексики по теме «Город» и одновременно активизируется конструкция *there is*, урок начинается заданием на аудирование: *Прослушайте описание небольшого городка и после каждого предложения поднимите красную карточку, если то же самое можно сказать и о нашем городе, и синюю, если нельзя:*

K. is a very old town. It is a very green town. There are many parks in it. There are not many factories in K. The streets and squares are very clean... etc.

На таком уроке последнее задание коррелирует с образцом: «Опишите наш город, сначала перечисляя, чем он вам нравится, а затем упоминая о его недостатках». Или: «Опишите любой из следующих городов, чтобы ваши товарищи догадались, какой город вы описываете».

При формировании умений даже составление относительно коротких высказываний может представлять собой значительные трудности. В этом случае полезно дать как минимум два образца, чтобы исключить бездумную имитацию. Например, отработка лексических навыков по теме «Жизнь в современном городе, городской транспорт» хорошо сочетается с формированием умения выразить собственное мнение, сопоставляя аргументы и контраргументы. Одно из последних заданий на занятии по устной практике в конце I курса может выглядеть так:

As you know, a city-dweller has to face a lot of problems. The stresses of everyday life are sometimes almost unbearable. Besides the jammed roads and the overcrowded buses, there are lots of other inconveniences.

Speak of your own attitude to the stresses and inconveniences of modern city life. E. g.:

"As to me, I don't mind the crowded buses: I hardly ever use them, so it doesn't make much difference. I can easily put up with the noise of the traffic: I am used to it. But the queues are quite unbearable. I am sick and tired of queuing up for every little thing!...etc."

Or:

"Modern city life drives me mad! I can do without any modern convenience as long as I can get away from the noise of the city. I am tired of overcrowded buses. And crossing the street is getting more and more dangerous!..." etc.

Образцы свидетельствуют о том, что та же лексика и очень близкий набор структур могут обеспечить высказывания по самым различным точкам зрения. И все же вариативные образцы иногда могут быть заменены иными опорами: например, в виде вопросов, которые также подсказывают, о чем еще можно сказать, помогают припомнить базисные структуры и дают полную свободу самовыражению.

Вот, например, еще один вариант предыдущего задания: *Explain what things are you quite fed up with (= are sick and tired of), what inconveniences you are willing to put up with and actually hardly notice at all, what things you don't mind doing, etc. For instance, what do you think of queuing up for every little thing? of the streets littered with cigarette-ends and used-up bus tickets? of the way people treat each other? Are you prepared to do without taxis, which you can hardly afford now? etc.*

Если образец к речевым заданиям подобного рода дается устно, то он может выполнять еще одну функцию: он призван создать атмосферу естественного общения, т.е. преподаватель не просто показывает, как строить высказывание, а делится собственными мнениями. С этой целью следует избегать формальности в оценке высказываний учащихся. Если мы оцениваем высказывание как удачное, то вместо традиционных формул поощрения лучше задействовать комментарий, который был бы вполне уместен и не на уроке, а в реальной беседе. Например:

Well, if you feel that way, you were not born to live in a big city. You'd better think of moving to the country.

Or:

I'm afraid I don't see it that way. I wonder how you can stand all that noise. Doesn't it get on your nerves?

Кстати, такие комментарии легко могут перерасти в беседу между преподавателем и учащимся, к которой нередко присоединяются и другие учащиеся.

Множественность образцов необходима для того, чтобы учащийся пришел к какому-то смысловому решению. И если в бытовых ситуациях, подобных вышеупомянутой, каждый собеседник уже имеет свою точку зрения, то при оценке художественного произведения образец может помочь сформировать ее, поэтому предлагать лишь один образец - значит навязывать свое мнение. Так, на II курсе при чтении романа О. Уайльда «Портрет Дориана Грея» давалось следующее задание:

Read the two monologues of famous English writers and use any one of them or both as models in order to reproduce what Dorian Gray must have felt after killing Basil Hallward:

a) "I don't know what to do - not I: God forgive me but I very impatient. I wish - but I don't know what to wish without a sin. What a world is this! What is there in it desirable? The good we hope for so strangely mixed that one knows not what to wish for! And one half of mankind tormenting the other and being tormented in tormenting!" (S. Richardson)

b) "What I hate is myself. When I think that one has to take so much, to be happy, out of the lives of others, and that one isn't happy even then! One does it to cheat one's self but that is only, at the best, for a little. The wretched self is always there. What it comes to is that it's never a happiness, any happiness at all, to take. The only safe thing is to give." (H. James).

Очень важно понимать, что такие задания на занятиях по домашнему чтению нужны отнюдь не для того, чтобы «активизировать словарь». Воссоздание внутренних монологов героев помогает не только характеризовать их, но и глубже проникать в замысел автора и в его манеру письма.

Безусловно, там, где требуется интерпретация, перечитывание, образцы должны предъявляться письменно. Письменными они должны быть и тогда, когда они прилагаются к домашнему заданию. Устный же образец хорош тогда, когда он рождается из сотрудничества преподавателя и учащихся. Обычная практика апелляции к «сильному» учащемуся, на наш взгляд, психологически менее оправдана, чем фронтальная работа, где каждый может предложить свой вариант или хотя бы фрагмент образцового высказывания. Тем самым проверяется готовность группы к выполнению задания.

Рассмотрим подготовку к упражнению "comparison game" (термин С. Аллена), в котором учащиеся должны самостоятельно сопоставить два объекта по общим и различным характеристикам.

Let's compare rain and snow. What do they have in common?

To begin with, they are not objects: they are natural phenomena. What do they consist of? Where do they come from? Are they both good for the crops? Now, sum up everything that rain and snow have in common. And how do they differ? Are they both colourless? Do they both stay on the ground for a long time? Can you hear each of them falling? Sum up these differences and think what else you can add.

После такой работы над образцом можно давать пары объектов для самостоятельного сопоставления.

Объекты могут быть из самых разных сфер человеческого опыта, но при этом желательно дать возможность выбора. Здесь важно, чтобы учащиеся уловили основные принципы сопоставления: функцию, форму, размеры, цвет и другие качественные характеристики.

И наконец, последнее замечание относительно образца: он не должен «съедать» то, что учащиеся могут сказать и сами. Например, при подготовке к "comparison game" не нужно задавать вопросов, если учащиеся сами находят и формулируют общие свойства и различия. Вопросы лишь подталкивают их к дальнейшему поиску, подсказывая новые, подчас неожиданные критерии. Так, вряд ли целесообразно задавать вопрос о временах года, когда обычно выпадает дождь или снег, ибо это самый очевидный критерий.

Несмотря на тщательную профилактику ошибок, их не удастся полностью избежать. Поэтому исправление ошибок - существенный элемент преподавательской техники. Исходя из того, как преподаватель исправляет ошибки, З.М.Цветкова давала своеобразную классификацию учителей. Первую категорию она называла «тиграми в засаде». Учитель как бы предвкушает ошибку как очередной повод для педагогических сентенций. Такой учитель никогда не сможет стать сотрудником учащихся и создать атмосферу доверительного общения.

Методическая несостоятельность «тигра в засаде» стала своеобразным символом порочного преподавания иностранных языков, когда боязнь сделать ошибку мешает коммуникативной деятельности, ведет к психологической подавленности. Такое отношение преподавателя к ошибкам вызвало обратную реакцию в методике: появились методы, возводящие в абсолют психологическую скованность учащегося и поощряющие «структурную и лексическую безответственность». И здесь речь идет уже не столько о принципе коммуникативной достаточности, сколько о преподавании под девизом: лишь бы не молчали, а объяснить можно частично и жестами. Но самое неприемлемое - это появление, в противовес «тигру», двух типов преподавателей, которых З.М.Цветкова называла «равнодушниками» и «подкладывающими». Первые зачастую вообще игнорируют ошибки учащихся, а вторые, чувствуя любое затруднение учащихся, подсказывают правильный вариант либо сразу, как только ошибка сделана, либо даже не дожидаясь ее возникновения; при этом у учителя последнего типа возникает иллюзия, что учащиеся владеют языком вполне сносно, в то время как любая проверка или любая реальная коммуникативная ситуация свидетельствует об обратном, к немалому изумлению учителя.

С точки зрения З.М. Цветковой, с которой мы полностью согласны, по параметру отношения к ошибкам оптимален четвертый тип учителя, который при возникновении ошибки подсказывает «зону», где надо искать правильный вариант, и оставляет учащегося в «ответственном одиночестве», позволяя ему самому решить языковую или коммуникативную задачу. Такой тип учителя-сотрудника возможен лишь при сознательном подходе, где правило предшествует тренировке (См. [40]).

Если преподаватель убежден, что учащийся может быстро исправить ошибку, нет нужды даже указывать ее зону. Достаточно простого сигнала, что ошибка совершена, например, фразы "Sorry?" или вопроса-переспроса, или повторения начала фразы до того места, где была сделана ошибка.

Если же нет уверенности, что ошибка будет самостоятельно исправлена, но при этом преподаватель знает наверняка, что учащийся помнит правило, то достаточно указать зону ошибки. Это можно сделать с помощью:

- жеста;
- названия языкового явления: *"tense", "article"*,
- дословного перевода: *"*He want ..."* «Он хочю?» Или *"Send children to bed"* «Уложи каких-нибудь детей спать?»;
- уточнения содержания высказывания: *"I lived here for ten years". "Do you still live here? Then what about the tense form?"* Или: *"The 8.30 train is the most comfortable one."* *"Do you mean that it's a pleasure to travel by it or do you mean it arrives just at the right time? Then use another adjective"*;
- частичного перевода: *"have made the exercise"* - «составил или выполнил?» Или: *"I want to study children"* - «изучать детей или обучать их?»

Если же преподаватель сомневается, что учащимся правило известно или что они его помнят, необходим развернутый комментарий. Он может представлять собой собственно правило или же трактовку контрастных примеров. Так, если ошибка вызвана неоднозначностью русского предлога «пока», можно сопоставить фразы типа: *"I shan't be able to visit you as long as my husband is away"* и *"I shan't be able to visit you until my husband comes back."* (*As long as* shows that the action or state lasts. *Until* shows what is going to happen.)

Когда преподаватель предпочитает развернутый комментарий, он, как правило, привлекает внимание всей группы. Если же указывается только зона ошибки, то коррекция может быть индивидуальной или фронтальной, в зависимости от количества учащихся, совершивших ошибку. Если ошибку допустили двое-трое учащихся в группе, значит, она типична, и ее следует вынести на общегрупповую работу. Таким образом, коррекция совмещается с предупреждением аналогичной ошибки у остальных.

В отличие от языковых, логические ошибки, на наш взгляд, всегда нуждаются в комментариях, ибо они вряд ли могут быть вызваны недостаточностью тренировки.

Правильная коррекция ошибок экономит время на занятии. Важно знать, какое средство коррекции использовать и как именно. Остановимся подробнее на таком средстве, как жест.

Жест наиболее эффективен при коррекции фонетических и грамматических ошибок. Жестом можно указать на правильную артикуляцию звука, подчеркнуть его долготу или краткость, обозначить тон или диапазон фразы, подсказать порядок слов, временную форму, число и т.п. В каждом отдельном случае жест однозначен, т.е. закреплен за определенным значением, хотя его первоначальный выбор относительно произволен. Так, ошибка в употреблении глагола 3-го лица единственного числа без суффикса «s» может сигнализироваться движением пальца, как бы рисующего в воздухе контуры буквы «s», поднятием одного пальца, что означает единственное число, или трех пальцев, что означает 3-е лицо, однако важно, чтобы в данной группе был принят только один способ. Однозначность жеста не мешает его полифункциональности, т.е. употреблению с иной целью на ином уровне значения. Поскольку жест может использоваться не только для коррекции ошибок, но и для указания на режим работы (хорошая работа, парная работа, обмен ролями, объединение в группы и т.п.), то такой жест, как, например, встречное движение рук справа налево и слева направо, может означать: на уровне грамматики - неправильный порядок слов, на уровне режимов работы - команду поменяться ролями. Жестом можно также корректировать обращенность речи к конкретному собеседнику. Жесты могут быть обращены к отдельному учащемуся или ко всей группе. Они могут действовать самостоятельно или сочетаться с вербальной инструкцией. Важно лишь, чтобы жест был ненавязчивым, плавным, ибо резкий жест может раздражать и подавлять учащегося.

Один из аспектов организации занятия и техники его проведения - это размещение учащихся в аудитории. Один из оптимальных способов такого размещения - подобие «подковы», в центре которой находится стол преподавателя. Это позволяет учащимся видеть друг друга, что облегчает их речевое взаимодействие. Кроме того, преподаватель может выслушивать каждого учащегося, не мешая остальным вполголоса готовиться к выполнению очередного задания в парном, групповом или индивидуальном режиме. Соответственно, работа может проводиться как фронтально, так и поочередно («по цепочке»). Последний режим особенно важен на начальной ступени обучения, будь то школа, вуз или курсы для взрослых, поскольку именно на этой ступени предполагается большое количество тренировочных упражнений. В этом случае важно рассадить студентов или школьников в очередности, отвечающей степени их подготовленности на настоящий момент: тогда у недостаточно подготовленного учащегося появляется возможность прослушать правильный вариант необходимое количество раз. Очередность рассаживания «по цепочке» может - и даже, вероятно, должна - время от времени меняться, чтобы почти каждый учащийся проходил через психологическую нагрузку «лидера».

Если одна и та же ошибка повторяется у двух-трех учащихся, работа «по цепочке» временно прерывается и возникшая трудность выносится на фронтальное осмысление способа выполнения задания. Рассаживание по принципу «подковы» позволяет легко переходить от фронтальной работы к индивидуальной или парной, к групповым заданиям типа «запрос дополнительной информации», «пресс-конференция» и т.п. И наконец, у учащихся совершенствуется способность распределять внимание между подготовкой собственного очередного задания и выслушиванием речи товарищей. Это немаловажный фактор успешного обучения, поскольку психологически готовит к участию в диалоге и в общей дискуссии, где надо одновременно воспринимать чужую речь и планировать собственную. Кроме того, учащийся приучается не повторять чужих идей, а дополнять и комментировать сказанное другими, а иногда и непосредственно высказываться вне очереди при несогласии с говорящим, что может стимулировать и общую дискуссию.

В довершение всего необходимо отметить, что подобное расположение учащихся, с одной стороны, задает определенный ритм работы, позволяя рассчитать время на подготовку высказывания и тем самым мобилизуя учащегося, а с другой стороны, обеспечивает психологическую раскованность, свойственную беседе «за круглым столом».

Иногда бывает желательно снять фактор подготовленности речи, неизбежный в работе «по цепочке».

Этого можно добиться различными способами, например: неожиданным вопросом, инструкцией готовиться к полемическому диалогу не в парах, а отдельно или же требованием дать вместо подготовленного диалога-расспроса комментарий сведений, полученных от собеседника, и т.п.

Техника проведения урока далеко не исчерпывается рекомендациями, предложенными в данной главе. Мы лишь попытались затронуть основные вехи этой темы и предложить советы, помогающие не только проводить занятие, но и наблюдать себя как бы со стороны, что даст возможность обобщить собственный и чужой опыт.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Написана книга об основах планирования занятий различного типа. Мы, безусловно, смогли рассказать далеко не обо всех аспектах этой сложной проблемы. Но и сама книга, и методический практикум помогут, как мы считаем, школьному учителю английского языка и преподавателю вуза обобщить собственный опыт и прийти к решению многих проблем, оставшихся «за кадром».

Хотелось бы надеяться, что достоинства сознательно-коммуникативного метода и то, как они были описаны в книге, сделают этот метод привлекательным для многих преподавателей.

Вероятно, книга может служить и учебным пособием для студентов педвузов, готовящихся стать преподавателями иностранных языков, так как она основана на многолетнем опыте преподавания в вузе и на курсах повышения квалификации учителей, на опыте проведения творческих мастерских для преподавателей педвузов и руководства педпрактикой.

Книга может оказаться бесполезной и для тех, кто занимается обучением взрослых, что в настоящий момент чрезвычайно актуально.

Приложение

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ 1

Какие из следующих умений, очевидно, понадобятся говорящему, если его цель: а) создать впечатление о статичном объекте (описание); б) сформировать у слушающих новое понятие (объяснение):

- 1) логично группировать характеристики объекта;
- 2) приводить примеры;
- 3) излагать события в хронологической последовательности;
- 4) давать определение явлению;
- 5) переходить от общих характеристик к более частным;
- 6) располагать характеристики одного уровня по степени их важности;
- 7) пользоваться сравнением, аналогией.

Ключ: а) 1, 5, 6, 7; б) 1, 2, 4, 5, 6, 7.

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ 2

Какими умениями важно овладеть коммуниканту в ситуации, когда: а) письменное сообщение должно быть сжатым, но может быть заранее обдуманно; носит официальный характер (например, заявление в адрес администрации); б) устное сообщение не подготовлено во времени и требует достаточно точного формулирования своих мыслей (например, когда внезапно предлагают дать краткое интервью с записью на магнитной ленте):

- 1) выбор необходимого постулата как отправной точки высказывания;
- 2) выбор стилистически нейтральных языковых средств;
- 3) умение избегать штампов;
- 4) выбор наиболее точного лексического оформления мысли;
- 5) быстрый выбор способов выполнения грамматических обязательств в самом ходе формулирования мысли;
- 6) использование клише, характерных для официального общения.

Ключ: а) 1, 4, 6; б) 1, 2, 3, 4, 5.

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ 3

К какому этапу и звену принадлежат следующие задания, формирующие *навыки*?

1) Ответьте на вопрос уклончиво, выдвигая на ваше усмотрение условие, при котором осуществится планируемое действие. Например:

T.: Shall we visit Pete tomorrow?

St.: We shall, if he doesn't go fishing.

2) Пассивный залог в английском языке может переводиться на русский страдательным залогом, возвратным глаголом или неопределенно-личной конструкцией. Прослушайте следующие предложения и скажите, какой залог вы употребите при их переводе с русского языка на английский. Например: «*Я не люблю, когда со мной так обращаются*» и т. д.

3) Представьте себе, что нижеследующее связное высказывание является отрывком из полученного вами письма. Составьте высказывание, которое могло бы служить соответствующей частью ответного письма. Выразите радость или сожаление по поводу услышанного, дайте адресату совет, поделитесь опытом.

4) Объясните, как вы хотите, чтобы люди к вам относились. (Против какого отношения вы возражаете, какое доставляет вам удовольствие и т. д.). Например: *I don't mind being shown how to do this or that, but I hate being treated like a child! I like to be given important jobs, and I expect to be trusted!*

5) Запомните и воспроизведите в том же порядке постепенно расширяющееся предложение.

Ключи: 1) тренировка, звено 4; 2) ознакомление, звено 1; 3) тренировка, звено 5; 4) речевая практика, звено 6; 5) тренировка, звено 3.

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ 4

К какому этапу и звену принадлежат следующие задания, формирующие *умения*?

а) Воспроизведите заданное описание, убрав все субъективные характеристики.

б) Выберите вариант утверждения, соответствующий вашему мнению, и опишите объект, создавая у слушателей требуемое впечатление. Our language laboratory looks: а) *as if it hadn't been used for years*; б) *like a beehive*; в) *as if it were a unit of a space-ship*.

в) Расширьте заданное описательное высказывание, добавляя вместо многоточий субъективные характеристики, отражающие внешность объекта и логически вытекающие из заданных объективных характеристик.

г) Отберите из нижеследующих слов и словосочетаний те, которые характеризуют: внешность человека; его отношение к другим людям.

Например: with a weather-beaten face, good-humoured, suspicious, grim, smiling, easily hurt, sincere

Ключи: а) тренировка, звено 3 (если требуется дословное воспроизведение); б) речевая практика, звено 6; в) тренировка, звено 4; г) тренировка, звено 3.

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ 5

В какой последовательности вы предложите учащимся следующие задания, входящие в этап ознакомления с конструкцией *there is*?

1) На какой вопрос: *What?* или *Where?* отвечают следующие предложения:

The book is on the table.

There is a book on the table.

2) Вставьте нужные артикли:

... pen is on the desk.

There is ... bag on the chair.

3) На какой вопрос отвечает каждое из следующих предложений? Почему вы так решили?

Ваза на столе. На столе ваза.

4) Чтобы указать, что находится в данном месте, в английском языке имеется особая конструкция: *There is a picture on the wall. There are pictures on the wall.*

Употребите ли вы эту конструкцию при переводе на английский язык следующих предложений? (*В вазе цветы. Пальто в коридоре.*)

5) Объясните, почему в одной конструкции название предмета употребляется с определенным

артиклом, а в другой - с неопределенным.

Ключ: 3, 4, 1, 5, 2.

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ 6

Определите, направлено ли задание в основном на обучение пониманию или речепорождению, т.е. рецептивное оно по цели или продуктивное. Уточните, чему именно обучает каждое задание, что позволяет диагностировать:

1. Прослушайте реплики и отреагируйте на них, выражая одобрение или неодобрение, зависть или сочувствие:

1) It is very kind of him; 2) It is very unkind of him; 3) He is very lucky; 4) He is very unlucky.

Например: "He's forgotten all his friends." "It is very unkind of him." "He's forgotten by all his friends." "He is very unlucky."

2. Прослушайте, чем занимается упомянутое лицо и передайте ему просьбу прекратить данное действие.

Например: "Jimmy is playing with the type-writer."

"Tell him not to play with the type-writer."

3. Прослушайте реплику и помогите говорящему логично завершить высказывание, либо обобщая всё сказанное им (*In a word, ...*), либо помогая сформулировать заключительный аргумент (*Besides, ...*).

Everybody must learn to be an actor in real life. One might say that acting is false; but most social occasions are theatrical in character and being an actor means doing what is expected of one. Sometimes it is cruel not to play a role. We must often reassure people and tell them things we don't believe in.

Ключ-образец: Besides, to be an actor is to be master of one's emotions and no one will deny that we must control our feelings and our emotions.

Ключи: 1 Рецептивное.

Отличать активный залог от пассивного.

Фонематический слух.

2 Репродуктивное.

Конструкция "tell him not to".

Структурирование по образцу. Память, внимание.

3 Рецептивно-продуктивное.

Умение понимать основной объект высказывания, точку зрения говорящего и основные аргументы.

Структурирование, обобщение, оперативная память.

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ 7

Придайте коммуникативный характер следующим языковым трансформационным упражнениям за счет инструкции (возможно незначительное расширение или сокращение образца, а также замена отдельных лексических элементов):

1. Скажите то же самое другим способом, используя модальный глагол *can't*. Например:

"I don't think he took the wrong key." "He can't have taken the wrong key."

2. Переделайте следующие предложения из активной конструкции в пассивную. Например:

She bought the cake yesterday.

The cake was bought yesterday.

3. Задайте вопросы к выделенным словам (или при аудировании к последнему слову в предложении).

Например: *The hurricane destroyed the house.*

What did the hurricane destroy? etc.

Ключи:

1. Выразите несогласие ("I think he took the wrong key." "Oh, no, he can't have taken the wrong key.")

2. Подтвердите, что действие было действительно совершено в это время (*The cake was really bought yesterday!*), или уточните, что это было сделано гораздо раньше (*Oh, no the cake was bought much earlier.*)

3. Выясните, что еще произошло (*What else did the hurricane destroy?*), или переспросите с ужасом и недоверием (*What did the hurricane destroy?!?*)

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ 8

Придумайте как можно больше заданий по подстановочной таблице.

I suggest It must be arranged It's (hardly) necessary It's (hardly) possible It's (not so) vital	that	exams should be taken only once a year. every student should master the art of speaking before the audience. tests should be given more regularly. lectures should be delivered in English. students should have more spare time. higher education should be compulsory. attending lectures should (not) be compulsory. students should be allowed to make mistakes sometimes. acquisition of knowledge should (not) be difficult.
--	------	--

Ключ-образец:

1) **Группировка:** Какие советы наиболее актуальны для овладения иностранным языком? Какие высказывания нацелены на облегчение жизни студентов (подчеркивают их ответственность)?

2) **Сопоставление:** Дайте ряд соображений, построенных по принципу: «С одной стороны,... но, другой стороны,...».

3) **Смысловое решение + структурирование:** Каким рекомендациям вы в первую очередь вняли бы, какие отвергли бы, будь вы деканом факультета? Поясните почему?

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ 9

Придумайте инструкции для работы с данным языковым материалом в соответствии с предложенными методическими задачами.

Дан диалог. Методические задачи: а) упрочить навыки использования уставных и временных придаточных предложений, отнесенных к будущему времени; б) сформировать навыки использования модальных глаголов с перфектным инфинитивом. Инструкции должны обеспечить коммуникативность задания!

"I hope you'll enjoy your stay in the country. You do need fresh air!"

"Oh, but I am going there on business. I must return immediately."

"Will you come back by the last bus?"

"It's hard to say. I may stay there for the night, if I find a room at the hotel. But last time the hotel was overcrowded. In any case, I'll phone you as soon as I come back."

Ключ-образец:

а) Расширьте диалог, обсуждая различные условия, при которых уезжающий может не вернуться из командировки в этот же день или даже задержаться на несколько дней.

б) Ваш друг вовремя не вернулся из командировки. Расскажите его обеспокоенным домочадцам о происшедшем разговоре и выскажите несколько предположений о том, что помешало ему вернуться (Должно быть, ...; Возможно, ...).

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ 10

Какое речевое умение (или умения) вырабатывает данное задание?

1. Прослушайте связные реплики. Воспроизведите ту часть каждой реплики, которая выражает общую точку зрения говорящего. Если точка зрения выражена недостаточно четко, уточните ее. Например:

Knowledge transforms our ideas about the world. It is a great privilege to be able to learn. Learning new things is always thrilling. We are really alive as long as we learn new things.

2. Подтверждается или опровергается в рассказе Э.Колдуэлла "Letters in the Mail" следующий тезис: "Love is never loud. It waits patiently for a chance to have its say". Докажите справедливость вашего

мнения фактами из текста.

3. Продолжите диалог между молодыми супругами. Жена только что вышла из кабинета врача. Муж ждет ее в приемной. Учтите, что муж может либо сохранить ироничный тон, либо серьезно выразить сочувствие или озабоченность. Это зависит от того, успокоит ли жену его ирония или оскорбит ее:

"Well, they haven't carried you out on a stretcher!"

"Oh, shut up!"

"Well, what's prescribed? A six months holiday in the sun?"

"I've got a virus infection of the throat. That's all! And I feel awful!"

"Lots of medicine to take?"

"No, only some anti-biotic capsules. "

4. а) Прочитайте текст статьи из английской газеты, посвященный организации летнего отдыха. Суммируйте в нескольких предложениях, что автор хочет сказать и чем он доказывает свою точку зрения.

б) Адаптируйте текст так, чтобы он был понят студентами первого курса. Учтите, что иногда достаточно заменить одно-два слова во фразе, не меняя ее конструкции (так, фраза *"ridiculously vast sums of money"* означает *"absurdly great sums of money"*); иногда же необходимо поменять структуру предложения. Например, вместо *"we stand a better chance of appreciating our relaxing holiday"* можно употребить фразу *"it is easier for us to enjoy our quiet holiday"*. Дайте несколько пояснений, что и как вы будете адаптировать.

в) Отреагируйте на следующее высказывание преподавателя серией целенаправленных вопросов, чтобы выяснить его точку зрения и фактическую информацию. Например: *"I'm afraid, I am not much of a traveller"*.

5. Прочитайте следующий диалог. Объясните, имел ли доктор достаточно оснований, чтобы звучать оптимистично, или ему следовало бы задать пациенту больше вопросов, прежде чем дать свое заключение.

"Well, what's the matter with you, Mr. Evans?"

"I am not feeling very well, doctor. "

"What exactly is the trouble?"

"I feel uncomfortable after meals. "

"You have been working very hard lately, haven't you?"

"Yes, I have."

"And I expect you 've been worrying too?"

"The work has been rather troublesome."

"You smoke rather heavily, I notice."

"I'm afraid I do. "

"Well, I think I can soon put you right. "

"I suppose you 'll say, 'Work less, smoke less and eat less?'" (Ключи не даются, так как они, по сути, подсказаны в инструкциях к заданиям.)

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анисимов О.С. Особенности мыслительных операций студентов в условиях применения схематических изображений: Автореф. дис. канд. психол. наук.-М., 1984.

2. Берлизон С.Б. и др. English Writing. - М., 1976.

3. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе.-М., 1988.

4. Вайсбурд М.Л. Обучение учащихся средней школы пониманию иностранной речи на слух (на материале английского языка). - М., 1965.

5. Власова Е.Л. Twenty Texts for Discussion. - Л., 1973.

6. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Под ред. А.Н.Леонтьева, А.Р.Лурия. - М., 1956.

7. Гурвич П. Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах. -Владимир, 1972.

8. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. - М., 1982.

9. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. - М., 1978.

10. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. - М., 1961.

11. Исследование речевого мышления в психолингвистике / Сост. Т.В.Ахутина, И.Н.Горелов,

А.А.Залевская и др.; Отв. ред. Е.Ф.Тарасов. – М., 1985.

12. *М.Клименко В.А.* Стимулирование проблемно-поисковой деятельности студента как условие эффективной организации ознакомления с новым материалом // Проблемы организации учебных занятий на факультетах иностранных языков педвузов. - Рязань, 1986.
13. *Клинберг Л.* Проблемы теории обучения. - М., 1984.
14. *Колкер Я.М.* Теоретическое обоснование последовательности обучения письменному выражению мыслей на иностранном языке: Дис. канд. пед. наук. -М., 1975.
15. *Кувшинова Е.Г., Павлова И.П.* Анализ типичных трудностей, возникающих при составлении обучающих программ // Сб. науч. тр. - М., 1978. -Вып.128.
16. *Лapidус Б.А.* Poleмические заметки о так называемых синтаксических моделях и грамматических правилах // Иностранные языки в высшей школе. -1972.-Вып. 7,
17. *Лapidус Б.А., Неусихина М.М.* English Through Practice: Учебник английского языка. - М., 1970.
18. *Лapidус Б.А., Неусихина М.М.* Упражнения с ключом для лабораторной и домашней работы. - М., 1965.
19. *Лapidус Б.А., Неусихина М.М., Шейдина И.Л.* More English Through Practice: Практический курс английского языка для продвинутого этапа обучения. - М., 1975.
20. *Леонтьев А. А.* Некоторые проблемы обучения русскому языку как" иностранному.-М., 1970.
21. *Леонтьев А.Н.* Психологические вопросы сознательности учения // Избр. психол. произв. - М., 1983. -Т. 1.
22. *Лурия А.Р.* Мозг человека и психические процессы. - М., 1970.
23. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н.И.Гез, М.В.Ляховицкий, А.А.Миролюбов, С.К.Фоломкина, С.Ф.Шатилов.-М., 1982.
24. Методика обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А.А.Леонтьева.-М., 1988.
25. Мышление: процесс, деятельность, общение. - М., 1972.
26. *Мясищев В.Н., Карвасарский Б.Д., Либих С. С., Тонконогий И.М.* Основы общей и медицинской психологии. - Л., 1968.
27. *Невзева Л.Ю.* Идиоматизация речи на основе чтения (на материале английского языка): Дис. канд. пед. наук. - М., 1971.
28. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. А.А.Леонтьев.-М., 1991.
29. *Павлова И.П.* Программированное обучение иностранным языкам. -М.,1985.
30. *Пассов Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению.-М., 1985.
31. *Петровский А. В.* Вопросы истории и теории психологии // Избр. тр. -М., 1984.
32. Практика и теория программированного обучения // Сб. науч. тр. - М., 1978.-Вып. 128.
33. *Рогова Г. В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе. - М., 1991.
34. *Салистри И.Д.* Вопросы программирования в учебном процессе по иностранному языку. - М., 1978.
35. *Слободчиков В. И.* Вопросы теории и диагностики психического развития // Вопросы психологии. - 1982. - № 1.
36. Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / Под ред. Т.М.Дридзе, А.А.Леонтьева. - М., 1976.
37. *Стороженко В.А.* Использование письменных работ для повышения эффективности обучения чтению на иностранном языке в языковом вузе: Дис. канд.пед.наук.- М., 1985.
38. *Талызина Н. Ф.* Принципы советской психологии и проблемы психодиагностики познавательной деятельности // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.- М., 1981.
39. *Халева И.И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. -М.,1989.
40. *Цветкова З. М.* О преподавании иностранных языков в средней школе. -М.,1949.
41. *Эбс Б., Кук В., Андервуд М.* Современный английский язык. - Ч. 2: Лаборатория устной речи. - М., 1974.
42. *Alexander L.G.* For and Against. L.: Longman, 1971.
43. *Eckersley C.E.* A Modern English Course for Foreign Students An Intermediate Book. L.: Longmans, Green and Co, 1946.
44. *Eckersley C.E.* Essential English. Sofia: Foreign Languages Press, 1965. Books 1-4.
45. *O'Connor J., Arnold G.* Intonation of Colloquial English. L.: Longmans, 1959.
46. *Hill L.A.* Comprehension and Precise Pieces for Overseas Students. L.: Longmans, 1962.

47. Hill L.A., Fielden R.S.D. Further Comprehension and Precise Pieces for Overseas Students. Hong Kong: Longmans, 1970.
48. O'Neill R. Kernel Lessons Plus. A Post-Intermediate Course. L.: Eurocentre Longman, 1974.
49. Rivers W. M. From Linguistic Competence to Communicative Competence. TESOL Quarterly, Vol. 7, No. 1, 1973.
50. Szkutnik L.L. English Is My Hobby. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1967.
51. Szkutnik L.L. Practice Makes Perfect. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1968.
52. Szkutnik L.L., Pankhurst J. The World Through English. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1981.
53. West M. Easy English Dialogues. L.: Longmans, 1963.
54. West M. Improve Your English. L.: Longmans, 1957.
55. West M. Teaching English in Difficult Circumstances. L.: Longmans, 1962.

Учебное издание

**Колкер Яков Моисеевич
Устинова Елена Сергеевна
Еналиева Татьяна Маратовна**

**Практическая методика
обучения иностранному языку**

Учебное пособие

Редактор *А.И.Миронова*
Технический редактор *Е. Ф. Коржуева*
Компьютерная верстка: *Е. В. Поляченко*
Корректор *Е. Б. Комарова*

Диапозитивы предоставлены издательством.

Подписано в печать 20.07.2000. Формат 60x90/16. Гарнитура «Тайме». Бумага тип. № 2.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 16,5. Тираж 30000 экз. (1-й завод 1-10000 экз.).
Заказ № 2756.

ЛР ИД № 02025 от 13.06.2000. Издательский центр «Академия».
105043, Москва, ул. 8-я Парковая, 25. Тел./факс: (095) 165-4666, 367-0798, 305-2387.

Отпечатано на Саратовском полиграфическом комбинате.
410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 59.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	2
ЦИКЛ I. КАК ДОСТИГАЕТСЯ СОТРУДНИЧЕСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И ОБУЧАЕМОГО	3
ГЛАВА 1. ЧТО ЗНАЧИТ «НАУЧИТЬ УЧИТЬСЯ».....	3
ГЛАВА 2. СОЗНАТЕЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ.....	8
ГЛАВА 3. ЗАЧЕМ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ЗНАТЬ ОСНОВНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ?	15
ГЛАВА 4. РЕЧЕВЫЕ СПОСОБНОСТИ: КАК ИХ ФОРМИРОВАТЬ	28
ГЛАВА 5. ОБУЧАЮЩАЯ ДИАГНОСТИКА -ПУТЬ К САМОНАУЧЕНИЮ.....	35
ЦИКЛ II. КАК ПОДБИРАТЬ ПОСИЛЬНЫЕ И ИНТЕРЕСНЫЕ ЗАДАНИЯ НА КАЖДОМ ЭТАПЕ ЗАНЯТИЯ	45
ГЛАВА 6. КАК ОРГАНИЗОВАТЬ НАЧАЛО ЗАНЯТИЯ.....	46
ГЛАВА 7. ЭТАП ОЗНАКОМЛЕНИЯ - ФУНДАМЕНТ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	52
ГЛАВА 8. ВЫРАЖАТЬ СВОИ МЫСЛИ МОЖНО И В ХОДЕ ТРЕНИРОВКИ	56

ГЛАВА 9. РЕЧЕВАЯ ПРАКТИКА - ЕСТЕСТВЕННОЕ ПРОДОЛЖЕНИЕ ЭТАПА ТРЕНИРОВКИ	77
ЦИКЛ III. КАК ПЛАНИРОВАТЬ ЗАНЯТИЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	83
ГЛАВА 10. СВЯЗИ МЕЖДУ ЗАДАНИЯМИ В СТРУКТУРЕ ЗАНЯТИЯ	83
ГЛАВА 11. ТИПОЛОГИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	90
ГЛАВА 12. СТРУКТУРА «МОНОЦЕЛЕВЫХ» ЗАНЯТИЙ, ФОРМИРУЮЩИХ НАВЫКИ	95
1. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ИНТОНАЦИОННОГО ОФОРМЛЕНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЯ (С ЭТАПОМ ОЗНАКОМЛЕНИЯ)	95
2. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЛЕКСИЧЕСКОГО ОФОРМЛЕНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЯ (БЕЗ ЭТАПА ОЗНАКОМЛЕНИЯ)	97
4. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ГРАММАТИЧЕСКОГО ОФОРМЛЕНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЯ (С ЭТАПОМ ОЗНАКОМЛЕНИЯ)	101
ГЛАВА 13. СТРУКТУРА «МОНОЦЕЛЕВЫХ» ЗАНЯТИЙ, ФОРМИРУЮЩИХ УМЕНИЯ	105
1. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ПРОБЛЕМНОГО МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ НА ОСНОВЕ ФАБУЛЬНОГО ТЕКСТА	105
2. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ НА ОСНОВЕ ПОСТЕПЕННО ПОСТУПАЮЩЕЙ ДОЗИРОВАННОЙ ИНФОРМАЦИИ	107
3. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ РЕТРОСПЕКТИВНО ОЦЕНИВАТЬ ЗАМЫСЛ АВТОРА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В РАМКАХ «ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ»	109
4. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ОЦЕНИВАТЬ ЗАМЫСЛ АВТОРА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В РАМКАХ «АНАЛИТИЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ»	111
5. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ПОЛЕМИЧЕСКОГО ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ	115
6. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ	118
7. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ	121
8. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ВЕСТИ ГРУППОВУЮ БЕСЕДУ	124
ГЛАВА 14. СТРУКТУРА «ПОЛИЦЕЛЕВЫХ» ЗАНЯТИЙ	126
1. ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ГРАММАТИЧЕСКОГО И ЛЕКСИЧЕСКОГО ОФОРМЛЕНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЯ	126
2. ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ И МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА ОСНОВЕ СТАТЬИ ПО ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКЕ	128
3. ПАРАЛЛЕЛЬНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ АУДИТИВНЫХ УМЕНИЙ И УМЕНИЙ ФОРМУЛИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕПЛИКИ	131
4. ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ И ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ	133
5. ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ И МОНОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ..	136
ГЛАВА 15. ОСОБЕННОСТИ ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ ДЛЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	138
1. ПАРАЛЛЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ОБЪЯСНИТЕЛЬНОГО МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ И НАВЫКОВ УПОТРЕБЛЕНИЯ СРАВНИТЕЛЬНОЙ СТЕПЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ (БЕЗ ЭТАПА ОЗНАКОМЛЕНИЯ)	141
2. РАЗВИТИЕ УМЕНИЯ ДАВАТЬ ДЕФИНИЦИЮ КАК СПОСОБ ДЕТАЛИЗАЦИИ МЫСЛИ В ОБЪЯСНИТЕЛЬНОМ ВЫСКАЗЫВАНИИ (С ЭТАПОМ ОЗНАКОМЛЕНИЯ)	142
3. ПАРАЛЛЕЛЬНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ И ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ (БЕЗ ЭТАПА ОЗНАКОМЛЕНИЯ)	144
ЦИКЛ IV. КАК ПРОВЕСТИ ЗАНЯТИЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	146
ГЛАВА 16. УЧЕБНЫЙ КОНСПЕКТ - ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЯ	146
ГЛАВА 17. ТЕХНИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЯ	154
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	162
Приложение	162