

Министерство образования и науки Российской Федерации
**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования**
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
(ВлГУ)

Педагогический институт
Факультет иностранных языков
Кафедра немецкого и французского языков

Никитина А.Д.

Курс лекций по дисциплине
«Методика обучения основному иностранному языку»
(французский язык)
для студентов ВлГУ,
обучающихся по направлению
050100 педагогическое образование
(профили подготовки: французский язык и английский язык)

Владимир, 2014

УДК 811.133.1
ББК 81.2 – 9

Рецензент:

кандидат педагогических наук, доцент О.П. Жиркова

Курс лекций по дисциплине «Методика обучения основному иностранному языку» (французский язык): *для студентов II – III курсов факультета иностранных языков, обучающихся по направлению 050100 педагогическое образование* / Составитель А.Д. Никитина: ВлГУ, 2014

Материалы представляют собой базовый курс методики обучения французскому языку. Задачи данного курса заключаются в интеграции лингвистических, психологических, педагогических, методических знаний; развитии методического мышления; ориентации приобретаемых студентами знаний на процесс обучения иностранному языку; ознакомлении с профессиональной терминологией дисциплины.

Оглавление

1. Теоретические основы методики обучения иностранному языку	6
1.1 Методика обучения иностранным языкам как наука	6
1.1.1 Методика как педагогическая наука и факторы, определяющие ее научную самостоятельность.....	6
1.1.2 Методы исследования в современной методике. Методический эксперимент и его роль в развитии методики как теории обучения.....	6
1.1.3 Основные методические понятия.....	8
1.1.4 Связь методики с другими науками. Их роль в развитии методики.....	9
1.2 Психологические основы методики обучения иностранным языкам	11
1.2.1 Психофизиологическая природа речи.....	11
1.2.2 Психические процессы и обучение иностранному языку.....	13
1.2.3 Навыки и умения	15
1.3 Лингвистические основы методики обучения иностранным языкам	16
1.3.1 Лингвистическая теория о различии языка и речи	16
1.3.2 Моделирование лингвистического материала	17
1.3.3 Положение о единстве и различии языковых средств.....	18
1.3.4 Теория о языковых контактах.....	19
1.4 Общие и частные принципы обучения иностранным языкам	19
1.4.1 Общеметодические принципы обучения.....	19
1.4.2 Частнометодические принципы обучения.....	22
1.5 Краткий обзор истории методов преподавания иностранных языков в отечественной и зарубежной методике	25
1.5.1 Переводные методы обучения иностранному языку.....	25
1.5.2 Прямой метод обучения иностранному языку	26
1.5.3 Непрямые методы обучения иностранному языку	27
1.6 Стандарты и программы, цели и задачи обучения иностранному языку в общеобразовательной школе	28
1.6.1 Государственный стандарт общего образования и его назначение.....	28
1.6.2 Соотношение содержания стандарта и примерных программ	29
1.6.3 Цели и задачи обучения иностранному языку в общеобразовательной школе	30
1.7 Структура содержания обучения иностранному языку	33
1.7.1 Компоненты содержания обучения иностранному языку	33
1.7.2 Предметный аспект содержания обучения иностранному языку	33
1.7.3 Процессуальный аспект содержания обучения.....	35
1.7.4 Отбор содержания обучения иностранному языку.....	35
1.8 Средства обучения иностранному языку	36
1.8.1 Определение средств обучения, их роль в учебном процессе.....	36
1.8.2 Состав учебно-методического комплекса, взаимосвязь его компонентов.....	37
1.8.3 Критерии анализа школьного учебника.....	38
1.8.4 Содержание книги для учителя	41
2. Фонетический аспект обучения иностранному языку	41
2.1 Роль обучения фонетике.....	41
2.2 Задачи обучения фонетике в школе	42

2.3 Требования к обучению произношению.....	42
2.4 Отбор фонетического материала	43
2.5 Трудности французского произношения	43
2.6 Формирование фонетических навыков	43
2.7 Коррекция типичных ошибок	45
3. Лексический аспект обучения иностранному языку	45
3.1 Роль лексики в овладении иностранным языком.....	45
3.2 Требования программы к объему лексики, критерии отбора лексического материала	46
3.3 Характеристика лексики, ее методическая типология	46
3.4 Психофизиологическая основа формирования лексических навыков	47
3.5 Основные этапы работы над продуктивной лексикой	48
3.6 Лексические упражнения	49
3.7 Специфика обучения рецептивной лексике	51
3.8 Контроль за усвоением лексики	51
4. Грамматический аспект обучения иностранному языку	52
4.1 Роль грамматики в овладении иностранным языком	52
4.2 Особенности грамматического строя французского языка	52
4.3 Отбор грамматического материала	54
4.4 Специфика формирования продуктивных грамматических навыков.....	55
4.5 Разновидности грамматических упражнений и их последовательность.....	57
4.6 Формирование рецептивных грамматических навыков	59
4.7 Исправление грамматических ошибок.....	59
5. Обучение аудированию	60
5.1 Краткая характеристика аудирования, его связь с другими видами речевой деятель- ности	60
5.2 Трудности аудирования французской речи	62
5.3 Упражнения для обучения аудированию.....	63
5.4 Аудирование монологической и диалогической речи.....	65
5.5 Ход работы при обучении аудированию	65
5.6 Контроль сформированности умений аудирования	66
6. Обучение говорению	66
6.1 Цели обучения говорению.....	66
6.2 Психолого-лингвистические особенности говорения.....	67
6.3 Уровни устной экспрессивной речи.....	68
6.4 Обучение монологической речи	69
6.5 Обучение диалогической речи	72
6.6 Предметное содержание и этапы работы над темами устной речи	76
6.7 Контроль речевых умений.....	78
7. Обучение чтению	78
7.1 Психологическая характеристика чтения	78
7.2 Обучение технике чтения	79
7.3 Классификация видов чтения.....	80
7.4 Цели обучения чтению	81
7.5 Обучение видам чтения.....	81

7.6 Контроль понимания при чтении	83
8. Обучение письму.....	84
8.1 Психологическая характеристика письма	84
8.2 Цели обучения письму.....	84
8.3 Обучение технике письма	85
8.4 Обучение письменной речи.....	86
8.5 Контроль сформированности умений письменной речи.....	87
9. Планирование учебного процесса по иностранному языку	88
9.1 Виды планирования	88
9.2 Структура урока и его организация.....	90
9.3 Требования к уроку	92
9.4 Анализ урока.....	94
10. Обучение французскому языку в начальной школе	96
10.1 Психофизиологические основы обучения иностранному языку учащихся начальной школы	96
10.2 Особенности организации начального этапа обучения иностранному языку в средней школе	98
10.3 Методика начального обучения иностранному языку	100
11. Обучение французскому языку в старших классах средней школы	106
11.1 Возрастные особенности старшеклассников.....	106
11.2 Особенности организации завершающего этапа обучения иностранному языку ...	107
11.3 Обучение видам речевой деятельности	110
11.4 Особенности работы с языковым материалом.....	113
12. Проблема оценки качества обучения иностранному языку на современном этапе развития методики	116
12.1 Роль, значение и виды контроля.....	116
12.2 Объекты контроля при обучении иностранному языку и критерии оценок.....	116
12.3 Проблема оценки качества образования на современном уровне развития методики.....	117
12.4 Современные формы контроля качества обучения иностранному языку.....	118
12.5 Единый государственный экзамен по иностранному языку.....	120
Список литературы	125

1. Теоретические основы методики обучения иностранному языку

1.1 Методика обучения иностранному языку как наука

1.1.1 Методика как педагогическая наука и факторы, определяющие ее научную самостоятельность

Вопрос о научной самостоятельности методики обучения иностранным языкам на разных этапах ее развития решался по-разному. В 30 годы методика считалась приложением сравнительного языкознания (Л. В. Щерба), позже прикладной отраслью общего языкознания, в 50 годы ее считали прикладной психологией (Б.В.Беляев), а в 70 годы – отраслью педагогики, частной дидактикой (Б.П.Есипов). В 80 годы методика признается как самостоятельная педагогическая наука (А.А.Миролюбов), основу которой составляют теоретические положения и экспериментальные данные методических исследований, а также данные базисных и смежных с ней наук (С.Ф. Шатилов).

Правомерность рассмотрения методики как самостоятельной науки определяется тем, что она имеет свой предмет и объект исследования, свой исследовательский и понятийный аппарат, свои законы и закономерности.

Итак, что является предметом методики? Предмет исследования методики заключается в научно-обоснованном решении проблем, связанных с целями, содержанием, принципами, методами и приемами обучения иностранному языку как средству коммуникации с учетом семантики, функций языка, возрастных особенностей учащихся и условий обучения (Л.С.Андреевская-Левенстерн).

Что представляет собой объект исследования методики? Под объектом исследования понимается процесс обучения иностранному языку, как новому средству коммуникации, средству образования и воспитания всесторонне-развитой личности. Сюда относятся программы, учебники, учебные пособия, уроки, организация внеклассной работы.

Четкое определение предмета и объекта исследования позволяет дать определение методики как науки, исследующей организацию обучения иностранному языку, цели содержание, методы и средства обучения, а также способы обучения и воспитания на материале иностранного языка (Н. И. Гез и др.). В этом заключается коренное отличие методики от других наук, изучающих язык и речь.

1.1.2 Методы исследования в современной методике, методический эксперимент и его роль в развитии методики как теории обучения

Методика использует методы и приемы исследования общие с психологией, психолингвистикой и другими науками, но их использование модифицируется специфическими целями и задачами методического исследования, его предметом. В составе ее исследовательского аппарата широко используются инструментальные и статистические приемы, приемы моделирования и кибернетического описания. В современной методике принято различать основные и вспомогательные методы исследования. К основным методам относятся:

1. Критический анализ теоретических источников по методике и смежным наукам.
2. Обобщение положительного опыта работы передовых учителей.

3. Научно-фиксированные наблюдения (отбор фактов, их описание).
4. Эксперимент.
5. Экспериментально-опытное обучение.

Вспомогательные методы:

1. Анкетирование,
2. Беседа.
3. Тестирование.

Среди перечисленных методов самым главным для методики является эксперимент. Основным видом методического эксперимента является обучающий эксперимент. В зависимости от целей он может быть разведывательным, основным и дополнительным. В зависимости от условий, в которых он проводится различают естественный, лабораторный и индивидуальный эксперимент. По методике проведения он может быть традиционным и перекрестным, а с учетом сроков – длительным и кратковременным.

Разведывательный эксперимент проводится для уточнения отдельных деталей, для проверки гипотез на основе своего опыта. Основной – для получения данных о практической ценности исследуемой гипотезы. Повторный и перекрестный – для проверки надежности экспериментальных данных. В последнем контрольная и экспериментальная группы меняются местами, при этом необходимо соблюдение равенства всех факторов, за исключением исследуемого. Лабораторный эксперимент предполагает исключение побочных факторов, влияющих на чистоту результатов.

Естественный эксперимент предполагает проверку гипотезы в естественных условиях (сетка часов, наполняемость групп, учебный план). Любой эксперимент включает проведение срезов: предэкспериментального, текущего, завершающего и отсроченных для выявления исходного, текущего и конечного уровня владения умениями и навыками.

Важным методом исследования в методике является анкетирование учителей и учащихся принимающих участие в экспериментальном обучении, а также метод математической обработки материала (данных срезов-тестов). Несмотря на строгое соблюдение всех условий в процессе эксперимента, не всегда удается обеспечить его «чистоту». Это объясняется трудностью выравнивания состава учащихся в экспериментальном и контрольных классах, разным отношением учащихся к иностранному языку как учебному предмету, разной степенью заинтересованности учителей в результатах эксперимента и т. д. Поэтому завершающим этапом исследования является массовое экспериментально-опытное обучение. Такое обучение проводится на материале уже проверенном экспериментально в отдельных классах. Оно позволяет с большей степенью объективности определить эффективность исследуемого метода или приема по результатам тестирования и по данным анкетирования учителей. Массовое экспериментальное обучение является не только важным методом исследования, но и эффективным средством внедрения результатов исследования в практику массовой школы. Массовое экспериментальное обучение надо отличать от массового опытного обучения. Последнее используется для апробации новых учебников, распространения передового опыта учителей. Такое обучение не требует предварительного эксперимента.

Надо отметить, что не все исследования в методике требуют эксперимента, например, исследования в области истории методики. Но для научного обоснования новых методов и приемов необходимо экспериментальное исследование, одних теоретических аргу-

ментов недостаточно, их эффективность должна быть проверена в условиях массовой школы.

Важное значение кроме эксперимента и экспериментально-опытного обучения имеют и другие вышеперечисленные методы исследования. Анализ теоретических источников представляет собой изучение различных точек зрения на проблему. Он необходим для выявления нерешенных вопросов, определения степени изученности проблемы. Изучение опыта работы учителей необходимо для выделения важных для методики обучения положений.

Наблюдение позволяет фиксировать ход изучаемого процесса.

Анкетирование заключается в изучении мнения учащихся и обучающихся об используемых приемах и способах обучения. Такие данные легко поддаются обработке, но для объективности исследования необходимо их сочетать с данными других методов исследования, с такими как беседа, тестирование, наблюдение. Беседа имеет своей целью также получение информации об исследовании в ходе прямых контактов с участниками эксперимента. Метод тестирования заключается в использовании контрольных заданий, которые в отличие от обычных имеют стандартную, однородную форму.

1.1.3 Основные методические понятия

Методика имеет свою систему понятий и терминов. Например, методика разрабатывает свои принципы отбора словаря, например, принципы семантической, словообразовательной ценности, многозначности, частотности и т.д.

Специфическими терминами являются рецептивный, репродуктивный словарь, система упражнений, типология упражнений, уроков и т.д.

Отличают методику свои законы и закономерности. Например, закон вторичности означает усвоение языка в условиях сформированности речи на РЯ (И.В.Рахманов), закон о первоначальном усвоении языкового явления в звуковом коде, так как остальные являются вспомогательными и т. д. Важной методической закономерностью является катенация, что означает: с чем большим количеством лексических единиц связывается изучаемое явление, тем прочнее оно усваивается.

К основным понятиям в методике относятся:

- метод обучения
- методический прием
- средство обучения
- формы и принципы обучения

Итак, что такое метод? Метод используется в следующих значениях:

1. Это методическое направление (прямой, переводной, сознательный, смешанный).
2. Это система целенаправленных действий учителя, организующего познавательную и практическую деятельность учащихся, обеспечивающую усвоение ими содержания образования (М.Я. Демьяненко и др.).
3. Это авторская интерпретация существующей модели (метод Пальмера).

Метод находит свое воплощение в системе приемов, способов и средств обучения. Прием означает элемент работы для реализации метода (прием объяснения, тренировки и т.д.). Способ обучения, согласно определению профессора Г. В. Роговой, представляет собой группу приемов для решения учебных задач. Например, существуют два способа рас-

крытия значения слов: беспереводной и переводной. Каждый из них реализуется с помощью разных приемов. При беспереводной семантизации можно использовать такие приемы как предмет, картинка, контекст, антоним, синоним, толкование. Средства обучения – основные и вспомогательные учебные материалы, обеспечивающие процесс обучения иностранным языкам. Основными средствами являются урок, учебник, учебные пособия; вспомогательными – аудитивные, визуальные, аудиовизуальные учебные материалы и техническое оснащение, приводящее их в действие. Кроме этого в качестве средства обучения в учебном процессе могут использоваться и различные виды речевой деятельности. Например, аудирование, письмо и чтение могут быть средством обучения устной речи. Формы обучения означают различный характер организации работы – индивидуальная, фронтальная, парная работа, групповая, письменная, устная, домашняя и классная.

Одним из важных методических понятий является принцип обучения. Под этим термином понимаются «основные нормативные положения, которыми следует руководствоваться, чтобы обучение было эффективным» (М.Н.Скаткин).

Следует различать общеметодические и частнометодические принципы. Существует методическое и дидактическое толкование содержания принципов обучения.

Определение специфики реализации общедидактических законов и особых методических положений является «одним из условий повышения научности методики как педагогической науки». (С.Ф.Шатилов) (см. лекция 4). Существуют общие и частные методики обучения иностранным языкам. Общая методика определяет законы, принципы, цели, содержание, методы, средства, приемы обучения речевой деятельности на любом ИЯ.

Частная методика – определяет отбор языкового материала конкретного языка, устанавливает типологию трудностей овладения им, выбор методов, приемов, средств обучения конкретному языку. Общая и частная методика взаимосвязаны.

Частная методика обогащает общую методику опытом обучения конкретному языку, а общая систематизирует и организует эти данные, выводит общие закономерности и принципы (М.Я Демьяненко).

1.1.4 Связь методики с другими науками, их роль в развитии методики

Методика в своих исследованиях опирается на положения базисных и смежных наук. К базисным наукам относятся лингвистика, психология и педагогика, а к смежным с нею наукам – теория информации, кибернетика, методика преподавания русского языка в национальной школе и др. Надо сказать, что, несмотря на признание большинством ученых самостоятельности методики как науки, характер связи методики с базисными науками, их роль в ее научном обосновании по-прежнему понимается по-разному лингвистами, психологами и дидактами. И в прошлом и в настоящем наблюдаются попытки научного выхолащивания методики, стремление лишить ее научного теоретического содержания и представить в виде некоего придатка, некой технологии. О недопустимости такого подхода, о неправомерности ориентации методики на какую-либо одну из базисных наук предостерегал еще в свое время К.Д.Ушинский. «Каждая из наук, связанных с педагогикой (методикой) – писал он – только сообщает свои факты, мало заботясь об их сравнении с фактами других наук и о том их приложении, которое может быть сделано в практической деятельности» (Ушинский К. Д. Собр. соч., т. 8. М. – Л., Изд- во АПН РСФСР, 1950, с. 29). Далеко не все и не всегда закономерности базисных наук могут без ограничений и изменений использоваться в методике. В связи с этим важной задачей теоретической методики

является «научный синтез данных смежных с нею наук в их диалектическом единстве и использование их в преобразованном виде с учетом целей, условий, этапов обучения, то есть методической действительности. Только в этом случае может быть создана цельная, научно-обоснованная методика, адекватная условиям обучения» (С.Ф.Шатилов).

Среди базисных для методики наук особое место занимает дидактика. Это объясняется обучающей природой самой методики. Эти науки связаны между собой общностью основных категорий, составляющих понятийный аппарат. Связь данных наук прослеживается в их основных исследовательских и обучающих принципах. Наряду с общими свойствами дидактики и методики имеются и существенные различия между ними, обусловленные спецификой предмета методики. В отличие от дидактики методика кроме познавательной и трудовой учебной деятельности рассматривает еще одну деятельность – коммуникативную. В этой связи особенно отмечается, что цель обучения коммуникативной деятельности заключается не в овладении системой знаний, о предмете, а в практическом овладении иностранным языком как новым средством коммуникации.

Исследуя проблемы обучения речевой деятельности на иностранном языке, методика использует материалы как общей психологии, так и ее частных разделов. Общая психология, изучающая общие закономерности психической деятельности взрослого человека, служит основой для понимания психических процессов, которые происходят при овладении и использовании иностранного языка. Возрастная психология изучает закономерности психического развития человека, становление процессов мышления, памяти, психических свойств личности. Она помогает определить содержание, методы и приемы работы с учетом возрастных особенностей учащихся. Психология речи исследует процессы овладения и владения речью, взаимосвязь внутренней и внешней речи, свойства вербальной памяти, закономерности устного и письменного общения. Это определяет в методике объекты тренировки и их последовательность. Педагогическая психология изучает закономерности развития психики человека в процессе обучения, формирования мышления, исследует проблемы управления усвоением знаний, умений и навыков. Педагогическая психология помогает понять мотивацию учащихся, поддерживать интерес к языку. Используя психологические концепции формирования навыков и умений, методика уточняет их на материале своего предмета и обогащает общепсихологическую теорию деятельности такими категориями, как речевой навык, речевое умение. Из этого следует, что связь методики с психологией надо понимать не как элементарное использование методикой психологической теории, а как двусторонние диалектические отношения, способствующие взаимному уточнению, дополнению и обогащению теорий обеих наук (К.И. Соломатов, С.Ф. Шатилов). Методика преподавания иностранных языков учитывает и данные физиологии высшей нервной деятельности, учение И. П. Павлова о динамических стереотипах. Данные физиологии имеют непосредственное отношение к проблеме формирования навыков и умений.

Важной и необходимой для методики является ее связь с лингвистикой. Лингвистика описывает основные свойства конкретного языка, формулирует их в правилах, которые активно используются методикой в процессе обучения речевой деятельности на материале определенного языка. Психолингвистика является отраслью языкознания, которая изучает процессы речи с точки зрения соответствия содержания высказывания коммуникативному замыслу. Психолингвистические исследования представляют для методики данные о закономерности порождения и восприятия речи.

Говоря о связи методики со смежными науками, следует остановиться на роли информатики и кибернетики. Информатика определяет свойства, структуру, закономерности создания и использования информации в разных сферах человеческой деятельности. Научные данные информатики позволяют определить количество информации в сообщении и выяснить причины потери информации при речевом общении. Кибернетика – наука об управлении, о связи и переработке информации. Некоторые ее положения могут быть и использованы в управлении процессом обучения иностранным языкам. Исходя из данного понимания связи методики с другими науками, в данном курсе лекций будут рассмотрены положения базисных наук, которые имеют прямое отношение к методике обучения иностранным языкам и играют значительную роль в ее научном обосновании.

Выводы:

1. Методика обучения иностранным языкам является самостоятельной педагогической наукой.
2. Научной основой методики являются экспериментальные и теоретические данные методических исследований и данные базисных наук в их диалектической связи.

1.2 Психологические основы методики обучения иностранному языку

1.2.1 Психофизиологическая природа речи

Важное значение для методики обучения иностранным языкам имеет правильное понимание психофизиологических основ речи. Согласно проведенным исследованиям речь является сложной психической деятельностью человека, управляемой деятельностью головного мозга. Деятельность мозга, состоящего из 14 миллиардов клеток, сложна и во многом неразгадана. Основным материалом о деятельности мозга представляет анализ различных нарушений речи (афазий), возникающих в результате повреждения отдельных его участков из-за травм, воспалительных и сосудистых заболеваний.

Французский ученый Брока более ста лет назад установил связь левого полушария с речью и описал нарушения в третьей лобной извилине, заключающиеся в потере способности формировать понятия, устанавливать связи между понятием и словом. Вернике установил, что повреждение задней части первой височной извилины приводит к тому, что больные слышат, но не могут понимать речь. Академик А.Р. Лурия пришел к выводу, что повреждение задней части третьей лобной извилины приводит к нарушению артикуляции, больные путают буквы, не могут по порядку назвать числа и т.д.

Данные афазиологических исследований послужили основой для следующих гипотез: 1) в коре головного мозга существуют специальные участки, отвечающие за порождение звуков, слов, видов речевой деятельности. Это точка зрения локализационистов. 2) Вторая гипотеза заключалась в том, что речь создается вибрациями мозга, так как это явление также наблюдается у больных афазией.

Дальнейшее исследование привело к гипотезе об интегративной деятельности мозга, согласно которой при порождении каждого знака действует вся мозговая система, но ее части в каждом случае по-разному сочетаются между собой. Иначе говоря, каждый звук, слово имеет свое нейронное представительство, свое неповторимое сочетание мозговых точек. Из этого следует, что для каждой единицы высказывания необходимы заранее образованные нервные процессы. Речь представляет собой возбуждение этих процес-

сов, иначе говоря, стереотипов. Однако в речи не все повторяется. Возникает вопрос, что же повторяется, а что возникает впервые? Согласно теории об интегративной деятельности мозга такие элементы как звуки, слова, числа и т.д. повторяются в речи и для них должны быть созданы прочные стереотипы. Что же касается словосочетаний, предложений, то они могут быть готовыми и неготовыми. Речь представляет собой постоянное переплетение готового и не готового. При создании нового человек оперирует стереотипами слов, словосочетаний, предложений, но комбинирует их по-новому. Установление новых связей в речи обеспечивается образованием межкатегорийных связей. Последние образуются по аналогии с имеющимися в речевом опыте стереотипами словосочетаний. Чем больше готового материала, тем легче строить новые образцы. Все сказанное составляет основу речевого механизма как в родном, так и в иностранном языке. Из этого следуют важные выводы в теорию обучения:

1. Необходимо добиваться заучивания слов, словоформ и установления связей слов с другими словами в речевой практике.

2. Необходимо добиваться запоминания готовых словосочетаний и предложений, но не строить речь учащихся только на готовом, а добиваться того, чтобы заучивая, ученик вносил в это готовое изменения.

3. Наибольшее внимание должно уделяться формированию межкатегорийных связей слов. А поскольку грамматика отражает межкатегорийное поведение слов в речи, грамматическая правильность должна достигаться за счет наполнения грамматического явления максимальным количеством лексических единиц.

Таким образом, преподавание иностранного языка должно быть направлено на создание стереотипов звуков, грамматических формантов, слов, словосочетаний, а также стереотипов межкатегорийных связей слов. Это один из примеров создания методической теории обучения с использованием данных базисной науки.

Следующий вопрос, имеющий важное значение для методики, это вопрос о том как возникает высказывание. Для решения этого вопроса большое значение имеет описание психологами различия внутренней и внешней речи. Внутренней речью человек пользуется, когда он мыслит. Ей свойственны фрагментарность и свернутость.

Внутренняя речь может приобретать и более развернутые формы, сопровождаться артикуляцией. Такая форма внутренней речи называется внутренним проговариванием. Оно имеет место при выполнении трудных заданий, при подготовке к ответу при передаче содержания своими словами. Основными признаками внешней речи являются ее озвученность, адекватность ситуации общения и эмоциональная окраска.

Генетически развитие внешней речи в любом языке предшествует развитию внутренней. При говорении и письме речевое высказывание формируется вначале во внутренней речи. Порождение речевого высказывания можно условно разделить при этом на два этапа. На первом этапе, как показывают исследования известных отечественных психологов (А.Н.Соколова, Н.И. Жинкина и др.), происходит программирование сообщения, формируется содержание сообщения, при этом во внутренней речи актуализируются лишь главные первичные смыслы. По выражению Л.С.Выготского «мысль можно было бы сравнить с нависшим облаком, которое прольется дождем слов».

На втором этапе происходит «инвентаризация» (термин Н.И. Жинкина) языковых средств для оформления мысли, то есть подыскиваются нужные слова, нужные грамматические формы. И лишь после этого, на третьем этапе осуществляется выход во внешнюю

речь, сформированное высказывание озвучивается. Этим трем этапам предшествует внутреннее намерение (интенция) или внешнее побуждение. Человек начинает говорить, если ощущает в этом потребность. Из этого следуют очень важные для методики выводы:

1. Чтобы речевое высказывание состоялось необходимо создавать в учебном процессе стимулы к речи, создавать такие ситуации, которые побуждали бы учащихся к говорению.

2. Необходимо формировать компенсаторные умения для преодоления трудностей связанных с недостаточностью у учащихся языковых средств.

Кроме того психологические исследования показывают, что процессы чтения, аудирования, письма, говорения связаны с функционированием внутренней речи. Из этого также следует вывод в теорию обучения иностранным языкам, означающий, что при обучении любому виду речевой деятельности надо формировать слухо-моторные образы языкового материала, то есть выполнять устные упражнения, чтобы учащиеся могли проговаривать его во внутренней речи.

1.2.2 Психические процессы и обучение иностранному языку

Эффективность обучения любому предмету, в том числе и иностранному языку, повышается, если оно строится с учетом психических процессов, таких как внимание, восприятие, память, мышление.

Внимание – это форма психической деятельности, означающая направленность сознания на определенный объект. Оно бывает произвольным и непроизвольным.

Непроизвольное внимание возникает в результате действия внешних раздражителей и не зависит от сознательного желания человека. Исходя из этого, учитель должен строить обучение так, чтобы усиливать действие внешних раздражителей. Для этого учитель должен использовать выразительность речи, предметную и картинную наглядность, проводить занятие в должном темпе, не допускать ненужных пауз, во время которых отвлекается внимание учащихся. Произвольное внимание связано с волевым усилием человека. Оно имеет место там, где предмет сам по себе не привлекает: например, конструирование по образцу, нахождение ответов в тексте и т. д. Роль волевых усилий чрезвычайно важна, так как она способствует формированию волевых качеств личности. В учебном процессе надо опираться на непроизвольное внимание и воспитывать произвольное внимание.

Восприятие означает процесс отражения в сознании человека внешних признаков предметов и явлений, совершающихся при помощи органов чувств. Восприятие зависит от жизненного речевого опыта, установки на восприятие и эмоционального состояния человека. Из психологии известно, что качество восприятия нового материала повышается, если его излагают на основе приобретенного ранее опыта учащихся. В связи с этим, вводить новый материал надо опираясь на известный и на отработанные операции. Материал каждого последующего урока должен идти, не следуя друг за другом, а накладываясь на предыдущий.

Ведущую роль в жизни, профессиональной деятельности, мышлении и речи человека играет память. Проблемам памяти посвящены исследования П.П.Блонского, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н.Леонтьева, А.А.Смирнова, В.П.Зинченко, канадского психолога В. Пенфилда и др. Память – это психический процесс отражения, закрепления и

сохранения в мозгу человека его прошлого опыта. Различают моторную, образную, зрительную, слуховую, осязательную, словесно-логическую и аффективную память.

Моторная память (речедвигательная) – это память на движения и действия.

Образная память – память на зрительные и слуховые образы предметов, явлений, качеств, слова и т.д. Чистые виды памяти встречаются редко. Обычно наблюдаются смешенные: зрительно-двигательная, двигательно- слуховая и зрительно-слуховая. У большинства людей преобладает зрительный тип при запоминании предметов и зрительно-двигательный при запоминании слов. Словесно-логическая память означает память на мысли в словесной форме. Она необходима для мыслительной и речевой деятельности человека. При этом у одних преобладает вербальная, у других образная, у третьих – смешанная память. Это необходимо учитывать при выборе упражнений. Аффективная память – это память на эмоции.

Важным компонентом памяти является запоминание – процесс, направленный на сохранение в памяти полученных впечатлений. Запоминание также может быть произвольным и произвольным, механическим и осмысленным. Непроизвольное запоминание в отличие от произвольного происходит тогда, когда не ставится задача запомнить. При обучении иностранным языкам этот вид запоминания имеет особое значение. Психологические исследования доказывают, что произвольно запоминается лучше тот материал, который связан с активной мыслительной деятельностью. Из этого следует, что, чтобы учащиеся лучше запомнили слова, надо не просто их заучивать, а группировать по смысловому, тематическому или функциональному признаку.

Чтобы ученик запомнил текст, надо выделять в нем смысловые вехи, устанавливать логическую связь между частями текста. Чем лучше осмыслено содержание, тем более прочным является запоминание.

Очень важно различать виды памяти по сроку действия. В этом случае различают память непосредственную, оперативную и долговременную. Непосредственная память – это процесс запечатления и начального удержания только что воспринятого материала. Она неустойчива, объем = 7 ± 2 единицы. Если надо запомнить больше 9, их надо объединять по какому-либо признаку.

Оперативная память – действует до момента реализации. В памяти остается лишь часть этого материала.

Долговременная память – сохранение материала для последующей речевой или неречевой деятельности человека. Длительность сохранения языкового материала в памяти, как показывают исследования, обеспечивается осознанием и участием различных мыслительных операций при его усвоении. Следовательно, необходимы упражнения на сопоставления, сравнения, обобщения, систематизацию и т. д. Кроме того, большое значение для прочности запоминания имеет повторение материала и установка на длительное его запоминание.

Обратимся теперь к рассмотрению проблемы мышления при изучении иностранных языков. Изучение процессов мышления приводит ученых к различным выводам.

Часть ученых в нашей стране и за рубежом считает, что при обучении иностранному языку надо обучать иноязычному мышлению. Они исходят из того, что понятия в разных языках различны, что мысли оформляются по-разному, а, следовательно, различно и мышление. Другая группа ученых считает данное положение неправомерным, полагая,

что мышление это общечеловеческая способность и научить иноязычному мышлению невозможно.

Различные точки зрения существуют и о средствах осуществления мышления:

- 1) Мышление изначально вербальное.
- 2) Мышление осуществляется с помощью образного чувственно-схематического кода.

Из этого следуют также диаметрально противоположные выводы для методики:

- 1) Если допустить, что мышление невербально, надо устанавливать прямые связи между словом и понятием.

Если допустить, что мышление осуществляется средствами родного языка, то при обучении иностранному языку надо обеспечивать и сравнения, и сопоставления, и переводы. В таком случае путь к беспереводному владению лежит через осознание правила, автоматизацию процессов перевода к формированию навыка переключения, то есть к автоматизированному переходу на иностранный язык.

Надо сказать, что эти очень важные для методики обучения иностранному языку вопросы нельзя считать окончательно решенными, они нуждаются в дальнейшем исследовании. В настоящее время можно сказать, что наиболее эффективным в условиях отсутствия естественного языкового окружения, является путь от осознанного конструирования к автоматизированному употреблению языковых явлений в речи.

1.2.3 Навыки и умения

Любая деятельность человека, в том числе и речевая, основана на соответствующих знаниях умениях и навыках. В психологии существуют различные точки зрения о том, что является навыком, а что следует считать умением. Высказываются разные мнения и о последовательности овладения навыками и умениями. По мнению А.А. Смирнова навык является завершающим этапом овладения речевой деятельностью. Согласно Б.В. Беляеву следует различать первичные умения, навыки и вторичные умения. По словам С.Л. Рубинштейна, навыки представляют собой автоматизированные компоненты умений. В дальнейшем мы будем придерживаться этой точки зрения, так как она разделяется большинством психологов. Основными качествами навыка являются автоматизированность, скорость, экономность, отсутствие напряженности, готовность к включению в речь, устойчивость, прочность, гибкость, способность к переносу, возможность осознания.

Различают языковые и речевые навыки. Языковые навыки – это навыки оперирования языковым материалом вне речевой коммуникации. Они образуются при изучении иностранного языка сознательным путем и являются средством контроля за правильностью речи. По мере автоматизации речевых действий образуются речевые навыки. В речевой деятельности на любом языке языковой материал (фонетический, грамматический, лексический) используется автоматизировано. В связи с этим различают фонетические, грамматические и лексические навыки.

Поскольку речь не сводится только к навыкам, а носит творческий характер, виды речевой деятельности рассматриваются в психолого-методической литературе как речевые умения. Различают умения чтения, письма, монологической и диалогической речи, аудирования. Речевое умение, по определению В.А. Артемова, это способность человека осуществлять то или иное речевое действие в условиях решения коммуникативных задач

на основе выработанных навыков (автоматизмов). Умениям свойственны продуктивность и творческий характер. Исследование вопросов о последовательности формирования знаний, умений и навыков дает основание считать, что знания, навыки и речевые умения формируются параллельно в процессе выполнения действий.

При обучении иностранному языку надо сочетать и теорию, и практику, отдавая предпочтение практике. Знания должны быть весомым средством для более быстрого и прочного овладения языком.

Согласно психологии речи, необходимо различать рецептивные и репродуктивные виды речевой деятельности. Репродуктивные виды – говорение и письмо. Рецептивные – чтение и аудирование. Психологическую основу репродуктивных видов представляет выражение информации в устной или в письменной форме. В основе рецептивных видов речевой деятельности лежит восприятие информации, созданной в устной или письменной речи. Каждому виду речевой деятельности свойственны свои отличительные особенности и каждому из них должны соответствовать свои приемы формирования навыков и умений (см. подробнее в соответствующих лекциях).

Таким образом, использование данных психологии помогает научно объяснить методические закономерности овладения учащимися языком как новым средством общения.

1.3 Лингвистические основы методики обучения иностранным языкам

1.3.1 Лингвистическая теория о различии языка и речи

Как уже отмечалось выше, лингвистика является одной из базисных для методики наук. Лингвистика устанавливает степень нормативности употребления языковых явлений, стилистические особенности различных текстов, функциональные различия разных видов и форм речи, языка и речи и т.д.

Рассмотрим конкретные примеры того, как влияют отдельные лингвистические положения на решение чисто методических вопросов. Особую актуальность для методики преподавания иностранного языка имеет лингвистическая теория о языке и речи. Согласно данной теории язык и речь понятия нетождественные. Под языком понимается система языковых средств, необходимых для общения и правила их функционирования в процессе коммуникации. Речь же означает реализацию этой системы в процессе ее функционирования. Отличие речи от языка состоит также и в том, что «речь, будучи явлением социальным, есть одновременно индивидуально-психический феномен, в то время как язык как система – явление только общественное; речь динамична, подвижна, ситуативно обусловлена, окказиональна, язык – уравновешенная система внутренних отношений. «В речи общие языковые закономерности проявляются всегда конкретно, всегда ситуативно- или контекстнообусловлено. Знания о системе языка, сформулированные в виде правил, могут усваиваться теоретически, как любые теоретические знания, в то время как для овладения речью, речевой деятельностью необходима соответствующая практика, в результате которой создаются речевые навыки и умения» (С.Ф.Шатилов). Изучение языка, как указывал в свое время академик Л.В. Щерба, обеспечивает лишь знание системы языка, но не обеспечивает использования ее как средства общения, поскольку основу речевого общения составляют закономерности сложного речевого механизма. Для овладения речью необходимы не только знания языковой системы (языковых средств и правил их организации), но автоматизированное их использование в актах общения. Но, несмотря на различия, язык и

речь тесно взаимосвязаны. Без языка не может быть речи, общения, а вне речи нет языка. Язык существует в виде письменной и устной речи, благодаря которой он развивается. Возникновение нового явления в жизни влечет за собой создание нового слова, исчезновение явлений приводит к исчезновению из речи соответствующих слов, которые остаются в языке как архаизмы. Прекращение общения на языке ведет к тому, что язык становится мертвым.

Из этого следуют важные методические выводы:

1. Необходимо учить языку, то есть обеспечивать запоминание языковых средств и правил их функционирования в речи и необходимо формировать навыки пользования языковыми средствами в процессе речи.

2. Надо различать два типа упражнений: языковые – для овладения языковым материалом и речевые – для формирования навыков употребления языкового материала в речи.

3. Чтобы правильно употреблять языковой материал в речи надо знать правила его функционирования в речевой деятельности.

Важным для методики обучения иностранным языкам, в частности для отбора языкового материала является вопрос о соотношении языка и речи. Язык очень велик по объему лексических единиц. В речи же достаточно небольшой части языка даже для самой сложной и совершенной речи. Установлено, что человек среднего уровня обходится 2-3000 слов, писатель употребляет 15-20000, в то время как словарь фиксирует 500000 слов (во французском языке). Кроме того лингвистические исследования особенностей функционирования языковых средств в письменной и устной речи позволили установить, что существует пласт языкового материала, который используется в говорении и есть такие явления, которые характерны лишь для письменной речи. Данное положение служит основой для создания активного и пассивного словарей, первый из которых служит для выражения своих мыслей, а второй – для понимания и узнавания при чтении. Это еще один из примеров творческого использования в методике данных о языке и речи.

1.3.2 Моделирование лингвистического материала

Для обучения практическому владению иностранным языком методика использует данные о моделировании лингвистического материала. В лингвистике различают базисные и статистические модели. Статистические модели отражают особенности книжных текстов и тем самым дают материал для построения учебных текстов. Они определяют особенности стиля, допустимое количество незнакомого материала, языковой материал для овладения чтением и т.д. Особое значение для методики имеет выделение базисных моделей. Базисные модели образуются на основе множества реально существующих предложений и представляют собой схемы структуры предложений.

Например, S+P+O - обозначает предложение, состоящее из субъекта, предиката и прямого объекта. При обучении иноязычной речи используются конкретные предложения, отражающие ту или иную модель. Они представляют собой речевой образец или эталон, на основе которого образуется большое количество предложений с разной лексической наполняемостью, с разными грамматическими формами. Выражаясь словами С.Ф. Шатилова, «языковая модель и речевой образец относятся друг к другу как инвариант и конкретный вариант».

Лингвистическое моделирование тесно связано с вопросами выделения единиц обучения. В соответствии с дифференциацией языка и речи различают единицы языка и речи. К единицам языка относятся фонемы, морфемы, слова, предложения, сверхфразовые единства и текст (В.Г.Гак). Для их усвоения надо знать их особенности. Этот материал представляет лингвистика. К единицам речи относятся предложения-высказывания, микромонологи, микродиалоги и текст. Методическая ценность речевых единиц на уровне предложения-высказывания заключается в том, что оно позволяет объединить на уровне предложения грамматический, лексический и фонетический аспекты языка в готовом для употребления высказывании. Речевые единицы на уровне диалогических единств, микромонолога служат основой для формирования диалогических и монологических умений. Согласно данным лингвистики текст представляет собой сложную иерархию единиц, к которой кроме предложений относятся сверхфразовые единства (в диалогической речи – диалогические единства), а также более крупные смысловые части как компоненты структуры текста. Из этого следует, что переход от отдельного предложения к связному высказыванию требует специальной работы над связочными средствами, позволяющими объединить отдельные предложения в связное целое. При этом важно учитывать лингвистические особенности монологической и диалогической речи (о чем позднее будет сказано подробно).

1.3.3 Положение о единстве и различии языковых средств

Лингвистические исследования доказывают, что все виды речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо) в лингвистическом отношении комплексны, то есть представляют собой комплексное функционирование грамматических, лексических, фонетических средств. Нарушение комплекса делает невозможным пользование языком как средством коммуникации. Например, список слов в исходной форме позволяет лишь догадываться о смысле, а правильное грамматическое оформление без учета семантики слов также не имеет смысла: «Глокая куздра штеко будланула бокра и курдячит бокренка» (цит. по Л.В.Щерба).

В комплексной организации речевого материала и в выделении речевых единиц известны три подхода: формально-структурный, логико-смысловой и содержательно-формальный. Формально-структурный подход представлен в зарубежной методике применительно к обучению английскому языку, для которого очень важное значение имеет правильное структурное оформление предложения. Наиболее известными представителями структурного направления в методике являются Г. Пальмер, Ф. Френч и др. В советской методике это направление нашло отражение в учебниках английского языка для средней школы А.П.Старкова.

Сторонники логико-смыслового подхода к организации речевого материала берут за основу типовые предложения, выражающие типовые значения, например: категории времени, категории лица и т.д.

Третий подход – содержательно-формальный основывается на единстве содержания и его языковых средств. Вместе с тем, говоря о единстве языковых средств, лингвистика указывает и на их существенные различия. Последние обуславливают специфические трудности овладения каждым из аспектов языка (грамматическим, лексическим, фонетическим). Из этого следует важный вывод о том, что задача методики должна заключаться

в том, чтобы 1) учитывать особенности каждого аспекта языка и 2) сохранять их единство в комплексе во всех видах речевой деятельности.

1.3.4 Теория о языковых контактах

Очень важное значение для методики имеют данные исследований языковых контактов. Специальные лингвистические и методические исследования показывают, что при овладении иностранным языком в школьных условиях, в условиях сформированности речи на родном языке, последний оказывает двойное влияние. Родной язык может помогать усвоению иностранного языка, особенно в случаях сходства языковых явлений, и такое влияние называется положительным переносом, но может оказывать и отрицательное влияние, которое называется интерференцией. Установлено, что интерференция возникает в случаях несовпадения системы, нормы и узуса родного и иностранного языков. В таких случаях учащиеся переносят опыт родного языка, его привычные нормы на иностранный язык, что ведет к ошибкам, искажающим не только форму, но и содержание. Например, учащиеся уподобляют звуки иностранного языка звукам родного языка, переносят свободный порядок слов из русского языка на европейские языки: французский, английский, испанский и т. д.

В лингвистике выявлены и случаи наличия внутриязыковой интерференции.

Существуют описания таких оппозиций, которые вызывают межъязыковую и внутриязыковую интерференцию. Это позволяет создать в методике соответствующие типологии языковых явлений и выбрать соответствующие способы и приемы для их усвоения.

Мы рассмотрели лишь некоторые положения общего и частного языкознания, знание которых необходимо для успешного обучения иностранному языку. Сказанное выше свидетельствует о том, что учет данных лингвистики является важным условием повышения научного уровня методики и ее практической эффективности.

Выводы:

1. Лингвистика является одной из важнейших для методики базисных наук.
2. Большое значение для методики имеет теория о различии языка и речи, позволяющая решить ряд практических вопросов, определить объем материала, его организацию, типы упражнений, единицы обучения.
3. Обучение иностранному языку должно учитывать комплексность видов речевой деятельности и аспектность языкового материала, его специфику.
4. При обучении языковому материалу необходимо учитывать особенности межъязыковых контактов.

1.4 Общие и частные принципы обучения иностранным языкам

1.4.1 Общеметодические принципы обучения

Проблема принципов обучения традиционно находится в центре внимания ученых и учителей. Общепринятым является разделение всех принципов обучения иностранному языку на общеметодические (общедидактические) и частнометодические (методические) (М.В. Ляховицкий, Г.В. Рогова, С.Ф. Шатилов и др.). Это объясняется тем, что иностранный язык является одним из учебных предметов и следовательно подчиняется законам общей дидактики, а с другой стороны – у методики есть своя методологическая основа, имеющая свои собственные закономерности. К общеметодическим принципам относятся:

научность, связь теории с практикой, доступность и посильность, прочность, сознательность, активность, наглядность и ряд других. Они действительны для всех методик, то есть частных дидактик. Все методики обучения школьным предметам используют эти принципы, наполняя их своим содержанием. А теперь рассмотрим, что означают данные принципы при обучении иностранному языку.

1. Принцип научности означает научно-обоснованный отбор языкового материала, учет закономерностей овладения языковым материалом и всеми видами речевой деятельности соответствие сообщаемых теоретических сведений, правил современному уровню развития науки о языке, выбор приемов и средств обучения с учетом новейших достижений методики и смежных с ней наук.

2. Принцип связи теории с практикой означает, что овладение учащимися всеми видами речевой деятельности на иностранном языке должно осуществляться на основе минимума теоретических знаний, обеспечивающим осмысленное овладение им. Ведущая роль в процессе овладения языком должна отводиться практике, речевым упражнениям.

3. Принцип доступности и посильности выражается в том, что обучение должно проводиться так, чтобы изучаемый материал был понятен и посилен учащимся. Это предполагает дозировку языкового материала, ограничение количества трудностей при овладении языковыми явлениями, выбор приемов обучения, соответствующих возрасту и языковым возможностям учащихся и т.д.

4. Принцип прочности заключается в том, чтобы обеспечить такое овладение знаниями умениями и навыками, которое бы позволяло учащимся пользоваться ими длительное время. Для этого требуется разумное сочетание теории и практики, задействование в учебном процессе всех видов памяти, сочетание произвольного и непроизвольного запоминания, учет закономерностей формирования навыков и умений.

5. Принцип сознательности является одним из наиболее важных принципов дидактики. Практическая реализация данного принципа при обучении иностранному языку предполагает решение вопросов о роли правил и роли родного языка. Эти вопросы являлись длительное время камнем преткновения различных методических концепций. В настоящее время, как это уже доказала сама практика обучения иностранному языку, можно считать установленным, что принцип сознательности предполагает сознательное отношение учащихся к процессу овладения языком как средством общения. Это означает, что учащиеся должны осознавать значения, формы и употребление языковых явлений, то есть знать правила, что они должны понимать сходные и отличительные черты в языковых явлениях родного и иностранного языков.

6. Принцип активности при обучении иностранному языку означает, что под активностью следует понимать речемыслительную активность учащихся, которую нужно создавать и постоянно развивать, чтобы учащиеся использовали иностранный язык как средство общения. Этому способствуют правильный выбор приемов и форм работы в соответствии с возрастом учащихся, спецификой видов речевой деятельности, рациональное сочетание имитативных и самостоятельных форм работы.

7. Принцип наглядности реализуется при обучении ИЯ с помощью лингвистических и экстралингвистических средств. Лингвистические средства наглядности – это контекст, синонимы, антонимы, толкование нового с помощью знакомых слов. Экстралингвистические средства: мимика, жесты, предметы, картинки. Различают также слуховую,

зрительную, двигательную- моторную наглядность. Большую роль в реализации принципа наглядности играет использование технических средств обучения.

На современном этапе развития методики происходит дальнейшее изучение сущности основных принципов построения процесса обучения иностранным языкам.

Новая трактовка принципов обучения получила освещение в работах Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез. Одним из важных общеметодических (общедидактических) принципов в настоящее время провозглашается принцип личностно-ориентированной направленности обучения. В основе такого обучения лежит равноправное взаимодействие участников учебного процесса и взаимосвязь всех его компонентов. Отношения «учитель – ученик» строятся на принципах партнерства и сотрудничества. Содержание и технология обучения ИЯ должны соответствовать интересам и потребностям учащихся, стимулировать речемыслительную, познавательную и творческую деятельность. В то же время каждый ученик должен осознавать, что он несет вместе с учителем равную ответственность за успешность и качество учебного процесса. Фронтальная работа сводится к минимуму, уступая место парным и групповым видам работы. Рассмотренный выше принцип сознательности не теряет своей актуальности для современного обучения ИЯ, но в его содержание включается требование о необходимости осознания учащимися сходства и различия культуры своей страны и страны изучаемого языка. Следующий принцип заключается в том, что обучение иностранному языку, направленное на становление у учащихся способности к межкультурному общению, должно строиться как творческий процесс. Это означает, что решая коммуникативные задачи, обучаемый действует от своего лица, содержание обучения подлежит не механическому усвоению, а творческой переработке. Сочиняя истории, разрабатывая проекты, внося свои предложения по тематике и форме проведения уроков и т.д. учащиеся становятся соавторами учебного процесса. Кроме этого авторы подчеркивают важность для методики принципа связанного с деятельностным характером обучения, согласно которому обучение ИЯ нацеленное на формирование у учащихся способности к межкультурной коммуникации, должно носить деятельностный характер, который выражается во внешней и внутренней (умственной) активности учащегося. Этот принцип соотносится с принятым в отечественной методике и дидактике принципом активности, но его содержание получает новое направление. В данном случае речь идет о необходимости обеспечения собственной внутренней активности учащихся в изучении предмета, о необходимости замены для этого односторонних отношений в учебном процессе, в котором активен по-настоящему только учитель. Для этого предполагается широкое использование индивидуальных, групповых и коллективных форм работы, направленных на взаимодействие, на развитие у учащихся умения осуществлять коммуникативную деятельность, быть ее полноправным участником.

И наконец, последний принцип, означающий, что обучение ИЯ должно быть направлено на формирование автономии учащегося в учебной деятельности по овладению конкретным изучаемым языком. Основная задача учителя в данном случае заключается в том, чтобы помочь каждому ученику найти свой путь усвоения языка. Положительное влияние на реализацию данного принципа оказывают, как отмечают авторы, творческие задания, ситуации, проектная работа.

1.4.2 Частнометодические принципы обучения

В советской методике принципы обучения ИЯ получили свое отражение в работах З.М. Цветковой, И.В. Рахманова, А.А. Миролюбова и др. Как указывается в теоретических источниках, (см. раб Н.И. Гез, С.Ф.Шатилова и др.) методические принципы не однородны. Одни из них носят обобщенный характер (общие принципы). Другие – более частные, они конкретизируют, развивают частные вопросы общих принципов обучения ИЯ (частные принципы). В теоретической методике существуют разные толкования, разные точки зрения по поводу того, какие принципы следует относить к основным, общим, а какие к частным. Согласно А.А. Миролюбова, Н.И. Гез и др. к общим принципам относятся: коммуникативная направленность обучения ИЯ, учет особенностей родного языка, доминирующая роль упражнений на всех уровнях и во всех сферах овладения ИЯ. По мнению С.Ф.Шатилова и др., к общим принципам следует относить такие как: принцип коммуникативности; принцип коммуникативной, преимущественно ситуативной тренировки как основной фактор овладения языком как новым средством общения; принцип дифференцированного подхода к решению конкретных методических вопросов в русле двух выше-названных принципов; принцип коммуникативной достаточности в обучении речевым навыкам и умениям и принцип всемерной интенсификации учебного процесса. Рассмотрим наиболее общие методические принципы.

1. Несмотря на все разногласия все авторы единодушны в том, что первым, основополагающим принципом обучения ИЯ является принцип коммуникативности. Этот принцип «определяет соотношение теории и практики, выбор методов и приемов обучения, принципов организации и тренировки, содержания образования и воспитания и границы использования данных других наук для теоретического обоснования выдвигаемых на основе этого принципа положений» (К.И. Соломатов и др. Практикум по методике ...). Данный принцип означает, что процесс обучения ИЯ в школе должен быть организован так, чтобы учащиеся овладели им как средством общения в рамках тематики школьной программы. Для этого необходима деятельность на изучаемом языке, нужны речевые упражнения. Коммуникативная направленность заключается также и в том, что работа над языковым материалом является лишь этапом, который должен завершаться его использованием в речи. Это предполагает в свою очередь использование ситуативной тренировки, необходимость создания в ходе обучения таких ситуаций, которые побуждали бы к его употреблению в речи и т.д.

2. Принцип дифференцированного подхода означает:

а) учет психологических, лингвистических и методических особенностей каждого вида речевой деятельности – говорения, аудирования, чтения, письма и их сложного взаимодействия;

б) правильный выбор приемов и форм работы, отвечающих возрастным особенностям учащихся, особенности мышления, памяти, интереса, внимания и психологическим, коммуникативным и ситуативным особенностям речевой деятельности на ИЯ;

в) учет индивидуальных и групповых особенностей учащихся, проявляющихся в особенностях понимания, запоминания, усвоения языкового материала разными учащимися и использование его в учебной коммуникативной деятельности;

г) дифференциацию заданий по сложности и трудности в соответствии с индивидуальными особенностями отдельных учащихся для достижения конечных целей обучения ИЯ». (К.И. Соломатов, С.Ф. Шатилов Практикум по методике...).

3. Принцип коммуникативной достаточности означает терпимое отношение к лексическим, фонетическим, грамматическим ошибкам, не препятствующим коммуникации. Он продиктован необходимостью снятия боязни ошибок, препятствующей коммуникативной активности учащихся.

3. Принцип всемерной интенсификации учебного процесса рассматривается в советской методике как обязательный на всем протяжении обучения ИЯ. Реализация этого принципа осуществляется путем отбора типов упражнений, темпа их выполнения, в использовании ТСО, в применении разнообразных средств и способов тренировки.

4. Говоря об общих принципах методики, несмотря на разногласия, нельзя не отметить важность принципа учета особенностей родного языка при овладении иностранным языком. Данный принцип остается ведущим принципом, реализация которого должна быть заложена и в упражнениях и в учебных материалах (Н.И. Гез и др). Учебный процесс надо строить так, чтобы достигался положительный перенос из родного языка на иностранный язык и предотвращалась интерференция в случаях различия или отсутствия корреспондирующих явлений в обоих языках.

А теперь перейдем к частным принципам. Надо отметить, что здесь также существуют разные подходы и толкования. Остановимся кратко на тех принципах, которые не вызывают разногласия среди ученых. К таким принципам относятся:

1. принцип обучения ИЯ на основе типовых образцов,
2. принцип взаимодействия основных видов речевой деятельности,
3. принцип устной основы обучения,
4. принцип сочетания языковых тренировок с речевой практикой.

Эти принципы в большинстве случаев развивают частные вопросы методики, соприкасающиеся с общими принципами, о которых шла речь выше.

1. Принцип обучения ИЯ на основе типовых образцов или иначе моделей, типовых предложений означает, что все усилия в ходе обучения должны быть направлены на овладение употребительными моделями языка и речи на изучаемом ИЯ.

2. Принцип взаимодействия основных видов речевой деятельности требует продуманной организации обучения, направленной на гармоничное формирования умений и навыков иноязычной речевой деятельности, поскольку все виды речевой деятельности – аудирование, говорение, чтение и письмо тесно взаимосвязаны друг с другом, дополняют друг друга.

3. Принцип устной основы обучения означает выработку речевых умений по схеме: понимание на слух, говорение. Это означает также, что вначале языковой материал отрабатывается устно, а затем включается в текст для чтения и письма. По мнению Г.В.Роговой устное опережение может быть на 1-3 урока, а устный вводный курс может быть рассчитан на 8 уроков.

Вместе с тем психологические исследования свидетельствуют против длительного слухового восприятия и доказывают, что материал усваивается прочнее, если задействованы все необходимые анализаторы.

4. Принцип сочетания языковых тренировок с речевой практикой подчеркивает необходимость овладения языковым материалом как средством для общения на ИЯ. Суще-

ность данного принципа заключается в том, что овладение языковым материалом является важной, но подчиненной задачей. Главной задачей является речевая практика, то есть общение на ИЯ, использование языкового материала в речевых упражнениях.

Выделение и обоснование принципов обучения ИЯ получило дальнейшее развитие в свете современных методических тенденций. Надо сказать, что принцип коммуникативности по-прежнему является основным методическим принципом. Однако в связи с изменением целей обучения, закономерностями овладения ИЯ как средством взаимодействия в условиях межкультурной коммуникации в содержание этого принципа внесены значительные коррективы. В новой трактовке этот принцип сводится к следующему: «обучение иностранным языкам должно быть ориентировано на формирование у обучающегося черт би / поликультурной языковой личности, делающих его способным равноправно и автономно участвовать в межкультурном общении. Это означает, что реализация данного принципа предполагает не только развитие способности и готовности учащихся осуществлять общение на ИЯ, но и способности к адекватному взаимодействию с носителями изучаемого языка.

Второй методический принцип, согласно Н.Д.Гальсковой, означает, что «усвоение учащимися изучаемого языка как средства межкультурного общения возможно лишь в условиях общения, приближающегося по своим основным характеристикам к реальному общению». Основной смысл рассматриваемого принципа заключается в том, что само общение рассматривается как средство обучения языку и культуре его носителей. В связи с этим подчеркивается важность того, чтобы учащиеся учились общаться на языке в естественной форме, присущей носителям языка, умели заполнять паузы, прерывать и продолжать разговор, менять тему беседы и т.д., использовать вербальные и невербальные средства общения, подключались к культуре носителей языка.

И наконец, следующий методический принцип – «обучение в контексте межкультурной парадигмы будет успешным при условии его ориентации на родную лингвокультуру учащегося.» Данный принцип имеет много общего с принципом ориентации на родной язык учащихся, означающего необходимость сопоставительного анализа языковых явлений в разных языках, но не сводится только к этому. Принцип ориентации на лингвокультуру учащегося означает, что изучение ИЯ должно сопровождаться изучением иноязычной культуры, ее включением в реальную жизнь учащихся. Для этого содержание обучения ИЯ должно включать не только сведения об иноязычной культуре, но и обсуждение проблем актуальных для поликультурного мира, а именно: проблем расизма, дискриминации, национального экстремизма, демографические и экологические проблемы.

Таким образом, мы рассмотрели основные положения, согласно которым должен строиться современный процесс обучения иностранным языкам. Сказанное выше позволяет сделать вывод о том, что принципы обучения ИЯ находятся в постоянном развитии. Их изменение, появление новых принципов диктуется новыми целями и новыми условиями обучения.

1.5 Краткий обзор истории методов преподавания иностранных языков в отечественной и зарубежной методике

1.5.1 Переводные методы обучения иностранному языку

Первыми методами обучения живым ИЯ в массовой школе были переводные методы, основными разновидностями которых являются грамматико-переводной и лексико-переводной. Представителями грамматико-переводного метода были Марго (во Франции), Оллендорф (в Англии), Мейдингер (в Германии). Обучение иностранному языку имело своей целью развитие логического мышления, тренировку мыслительных способностей. Логика отождествлялась с грамматикой, поэтому в основе данного метода была грамматика изучаемого языка. Лексика изучалась бессистемно как иллюстрация к грамматическим правилам. Грамматика при этом строилась по образцу с латинским языком. В результате французскому языку навязывалась латинская система склонения с ее семью падежами. Поскольку, как считали лингвисты того времени, все языки имеют общую грамматику и слова разных языков отличаются друг от друга только разной комбинацией букв задача учащихся заключалась в том, чтобы научиться подставлять на место слов родного языка слова иностранного языка, связывая их между собой по правилам грамматики. Правила и примеры к ним заучивались наизусть. Основным путем овладения ИЯ был перевод с родного языка на иностранный при обучении говорению и перевод с иностранного языка на родной при обучении чтению. Родной язык при этом подгонялся под нормы иностранного языка, лексико-переводной что приводило к искажению смысла, например: Я имею одну добрую мать.

Несмотря на схоластический характер, этот метод позволял добиться положительных результатов в понимании содержания при чтении и в переводе иностранного текста.

В 30-40-х годах 19 века в связи с потребностями овладения устной речью возникает метод. Он применялся в разных странах Европы. Его представители: Шован (Швейцария), Жакото (Франция) и Гамельтон (Англия). В России этот метод широкого распространения не получил. Он преследовал в основном общеобразовательные цели и обеспечивал формирование навыков чтения и перевода. Словарный запас создавался с помощью заучивания наизусть литературных произведений. Применялся дословный перевод. Грамматика изучалась бессистемно, по мере встречаемости в тексте. Так, например, система Жан Жозефа Жакото заключалась в следующем. В каждом оригинальном тексте содержатся все языковые явления, усвоив которые, можно понять любой другой текст и язык в целом. Учебный процесс включал три ступени: заучивание образца текста, снабженного переводом путем многократного прочитывания и повторения за учителем хором и индивидуально; анализ заученного (определение значения членов предложения, их формы ит.д.); соотнесение нового материала с ранее усвоенным. Для закрепления использовались устные и письменные упражнения: пересказ прочитанного, имитация, комментирование отдельных мест и т.д. Этот метод был более прогрессивным, так как использовались литературные источники, отражающие нормы изучаемого языка. Грамматика изучалась индуктивно для узнавания в тексте.

В целом переводные методы имели для своего времени прогрессивное значение. К положительным моментам следует отнести: 1. использование родного языка как средства семантизации, 2) использование элементов сравнения, сопоставления с родным языком. К

отрицательным моментам – использование дословного перевода, что приводило к искажению норм родного языка и не создавало правильных соответствий в обоих языках.

1.5.2 Прямой метод обучения иностранному языку

Прямой метод возник на базе натурального. Своим названием он обязан тому, что его сторонники стремились ассоциировать слова ИЯ и его грамматические формы непосредственно с их значением, минуя родной язык учащихся. Его представителями являются психологи и лингвисты: В. Фиетор, П. Пасси, Г. Суит, О. Есперсон, Б. Эггерт и др., а также методисты Ш. Швейцер, Г. Вендт, Э. Симоно и др. Цель данного метода заключалась в обучении практическому владению ИЯ. Поскольку переводные методы выдвигали на первый план общеобразовательные задачи, связывая их с чтением текстов, в данном методе практическое владение ИЯ отождествляли с задачей обучить устной речи, хотя не исключалось и обучение чтению. 70-80 годы 19 в. знаменовали собой поиски новых рынков сбыта, развитие торговли, техники, изменение политики, что не могло не отразиться на преподавании ИЯ. В науке наблюдения над разными языками привели к выводу об отсутствии полного соответствия в лексике и грамматике. Стало очевидным, что дословный перевод не может быть положен в основу обучения ИЯ.

Основные положения прямого метода сводятся к следующему. В основе обучения должны быть те же закономерности, что и при обучении РЯ. В центре внимания должна быть устная речь. Надо добиваться прямой связи между иностранным словом и его понятием, так как перевод занимает много времени, мешает думать на языке, приучает строить высказывания по аналогии с РЯ. Языковой материал должен усваиваться неосознанно, путем подражания и по аналогии, а потом осмысливаться. Грамматику следует изучать только индуктивным путем.

Весь процесс обучения сводится к тому, чтобы создать атмосферу ИЯ. Урок превращается в театральное представление, где каждый ученик играет свою роль, а учитель становится режиссером. Обсуждаются картины, разыгрываются литературные произведения. Класс наполняется предметами, отражающими жизнь и быт народа страны изучаемого языка. Значение слов раскрывается средствами наглядности (предметы, картины и др.), а позднее – путем синонимов, антонимов, дефиниций, контекстов.

Наиболее крупными представителями прямого метода являются Гарольд Пальмер и Майкл Уэст.

Метод Пальмера. Английский педагог и методист Г. Пальмер (1877-1950) – автор более 50 теоретических работ, учебников и пособий по обучению устной речи. Основные положения его метода заключались в следующем: 1. Расчленять языковые трудности по аспектам. 2. Обучать специально говорению и пониманию. 3. Вначале накопить пассивный материал, а затем его активно воспроизводить. 4. Использовать беспереvodные приемы семантизации. 5. Накапливать образцы путем заучивания наизусть. 6. Отбирать словарь на основе частотности, целесообразности структурной сочетаемости. 7. Отбирать тексты по темам и др. Наибольший интерес в данном методе вызывает система упражнений для устной речи, которая включает такие виды: а) рецептивная работа (подсознательное понимание, выполнение приказаний, односложные ответы на общие вопросы). б) рецептивно-имитативная работа (повторение за учителем звуков, слов, предложений), в) условный разговор (вопросы-ответы, приказания-ответы, заканчивание предложений), г) естественная беседа. Среди трудов автора особое место занимают подстановочные таблицы, кото-

рые представляют собой столбик предложений по вертикали. Все элементы предложений заданы в нужной форме. Учащиеся выполняют подстановку, заменяя одинаковые члены предложений.

Метод Уэста. Английский педагог и методист Майкл Уэст – автор около 100 работ по обучению устной речи и чтению. Его метод известен как метод чтения. Он ставил своей задачей научить индусов читать и понимать английский текст. Чтение по методу Уэста является не только целью, но и средством обучения, оно позволяет накапливать словарь и создавать базу для устной речи. Он различал словарь для устной речи (1200) и для чтения (3-5000), а также грамматику для устной речи и для понимания при чтении. Его заслугой является создание пособий, где тексты составлены с учетом возраста, интересов и уровня знаний учащихся.

В сравнении с предыдущими методами прямой метод был более прогрессивным явлением. Положительным в данном методе является создание базы для изучения живых языков, обучение устной речи на основе правильного произношения, создание системы одноязычных упражнений, разработка беспереводных приемов семантизации и средств активизации учебного процесса. К недостаткам прямого метода относятся: отождествление путей обучения иностранному и РЯ, злоупотребление интуицией, игнорирование РЯ, недооценка общеобразовательного значения ИЯ. (М.Я Демьяненко и др.).

1.5.3 Непрямые методы обучения иностранному языку

Аудиолингвальный метод представляет собой модификацию прямого метода, разработанного в США в 50-е годы 20 века под руководством Чарлза Фриза (лингвист-структуралист) и Роберта Ладло (методист). Его целью является обучение устной речи.

Впервые широко используются ТСО и вводится лингвострановедческий аспект. На начальном этапе происходит овладение звуковой системой и структурами различных предложений. Правила не изучаются. Количество слов для говорения-1000 единиц, для понимания – 3-4000, для чтения – 7000. Материал усваивается на основе имитации в результате многократных повторений, образования по аналогии, заучивания наизусть. В основе обучения устной речи – 20-30 диалогов, работа над которыми включает два этапа.

На первом этапе проводится многократное прослушивание диалога (3-4 раза), повторение реплик за учителем, ознакомление с содержанием по картинкам или чтение перевода на РЯ и заучивание наизусть. Второй этап включает слушание и повторение образца, сравнение с ранее изученным, тренировку по подстановочным таблицам (85 % времени) с заменой слов, предложений, расширением предложений и т.д. Вне занятий предусматривается лабораторная работа. Чтение и письмо не разработаны, вся работа проводится устно.

Аудиовизуальный метод разработан в 50-е годы во Франции и Югославии. Это устный метод обучения иностранцев. Он рассчитан для взрослых, которым необходимо знание языка для делового общения или слушания лекций в учебных заведениях. Этот метод нашел широкое использование в Англии, Канаде, Польше, Турции, Мексике. Срок обучения составлял 3,5- 5 месяцев при 20 часах в неделю, то есть на 250-300 часов. Основателями метода являются лингвисты и психологи: Губерина, Мишеа, Гугенейм, Соважо. Первая половина курса отводится устной речи, затем подключается учебник. Чтение предшествует письму. Материалом для обучения служат диалоги на 29 тем. Восприятие нового происходит на слух, семантизация – с помощью ТСО. Языковой материал усваива-

ется на основе имитации, аналогии, заучивания наизусть. Домашних заданий нет. Диалоги включают 1500 лексических единиц живого разговорного языка.

Ход работы над диалогом: просмотр без звука и со звуком, объяснения кадра за кадром и проверка понимания вопросами, повторение реплик. Воспроизведение диалога при демонстрации его без звука, варьирование реплик и беседа на тему.

Оба метода отличаются узко практической направленностью, непрочностью навыков при перерывах в работе.

Методика преподавания иностранного языка в России

Русская методическая мысль развивалась в тесной связи и под влиянием мирового просвещения. В средние века ИЯ в России изучался в основном в путешествиях или у иностранцев, живущих в русских городах. Основной метод – интуитивный, беспереводной.

В эпоху Возрождения широко изучается на Руси латинский язык. В 17 веке иностранные языки изучаются в Московской славяно-греко-латинской академии. В 18 веке при Петре I появляется потребность в знании живых языков, возникают школы открытые иностранцами. Позже ИЯ вводятся в различные учебные заведения. Обоснованной методики в то время не было. Методическая мысль начала развиваться лишь во второй половине века. Хотя еще М.В. Ломоносов высказывал интересные мысли об изучении ИЯ.

Он критиковал грамматико-переводной метод с его ненаучной теорией о единой грамматике для всех языков, четко определил практические цели обучения ИЯ (чтение и перевод текста, разговорные навыки, произношение). Эти идеи были развиты К.Д.Ушинским, В.Г.Белинским, Н.А.Добролюбовым и др. В отличие от зарубежных методистов они подчеркивали важность сравнений с РЯ, повторения и т.д. Но в царской России эти прогрессивные взгляды не были воплощены. Большой вклад в реформу преподавания ИЯ в России внесли методисты секции ИЯ Педагогического музея военно-учебных заведений в Петербурге и Неофилологического общества при Петербургском университете. Они разработали свое видение прямого метода, которое не было столь односторонним как за рубежом. Они включали требование изучать живой язык, применять наглядность, использовать аналогию и грамматические правила, а также РЯ. Но к сожалению не были разработаны курсы методики и многие плодотворные мысли не получили практического применения. Накануне 1-й мировой войны методическая общественность приходит к выводу о неэффективности использования в массовой школе прямого метода, о необходимости знания учителем родного языка учащихся. Наибольшее распространение в теории получают смешанные методы, но в учебных заведениях по-прежнему применяются переводные и прямой методы.

1.6 Стандарты и программы, цели и задачи обучения иностранному языку в общеобразовательной школе

1.6.1 Государственный стандарт общего образования и его назначение

Государственный стандарт общего образования – это нормы и требования, определяющие обязательный минимум содержания основных образовательных программ общего образования, максимальный объем учебной нагрузки учащихся, уровень подготовки выпускников и основные требования к обеспечению учебного процесса. Этот документ яв-

ляется основой для разработки федерального базисного учебного плана, программ начального, основного и полного общего образования, учебных планов образовательных учреждений, а также для разработки примерных программ по учебным предметам. Кроме этого, он является основой для объективной оценки деятельности образовательных учреждений, определения объема бюджетного финансирования, установления эквивалентности документов об общем образовании и установления требований к оборудованию учебных помещений и оснащенности учебного процесса.

Государственный стандарт включает три компонента – федеральный, национально-региональный и компонент образовательного учреждения. Федеральный компонент является основной частью государственного стандарта. Он обязателен для всех образовательных учреждений России, имеющих государственную аккредитацию. Федеральный компонент образовательного стандарта по ИЯ содержит стандарты для начального, основного общего, среднего полного образования на базовом уровне и полного образования на профильном уровне. Каждый из этих стандартов включает цели изучения ИЯ, минимум содержания основных образовательных программ и требования к уровню подготовки выпускников. Федеральный компонент образовательного стандарта по ИЯ впервые гарантирует обязательное изучение ИЯ на всех ступенях обучения средней школы. Составной частью федерального стандарта является федеральный базисный план, устанавливающий нормативы учебного времени на освоение учебных предметов, в частности ИЯ.

Концептуальной основой образовательного стандарта по ИЯ являются личностно-ориентированный, деятельностный, коммуникативно-когнитивный и социокультурный подходы к обучению ИЯ. Личностно-ориентированный подход выражается в учете возрастных особенностей учащихся при отборе предметного содержания, в возможности выбора дальнейшего пути обучения после основной школы, в ведении профильного обучения на старшей ступени. Деятельностная направленность обучения ИЯ находит отражение в целях обучения и требованиях к уровню подготовки учеников.

Коммуникативно-когнитивный подход означает, что акцент ставится на развитии иноязычной коммуникативной компетенции, означающей способность и готовность осуществлять иноязычную межличностное и межкультурное общение с носителями изучаемого языка. Социокультурный подход выражается в усилении культуроведческого аспекта в содержании обучения, приобщении школьников к культуре страны изучаемого языка и осознании культуры своей страны.

1.6.2 Соотношение содержания стандартов и примерных программ

Примерные программы по иностранным языкам для среднего полного образования на базовом уровне и на профильном уровне составлены на основе федерального компонента государственного стандарта общего образования. Они конкретизируют содержание предметных тем образовательного стандарта, дают примерное распределение часов по темам. Программы являются основой для составления авторских программ и учебников, их можно использовать при тематическом планировании. При этом авторы учебников и авторских программ могут предлагать свой подход с точки зрения последовательности изучения языкового материала, путей формирования знаний, умений и навыков.

Примерные программы по английскому, французскому, немецкому и испанскому языкам разработаны для начальной, основной и старшей школы. Они имеют единую структуру, содержат пояснительную записку, минимум содержания языкового образова-

ния и требования к уровню подготовки учащихся для каждой ступени обучения. В пояснительной записке определяются функции программы, дается описание ИЯ как учебного предмета, характеристика этапа обучения и формулируются в той же форме, что и в стандарте, цели обучения ИЯ, указывается место предмета в базисном учебном плане, описываются общеучебные навыки, умения и способы деятельности, а также результаты обучения. Содержание языкового образования содержит описание предметного содержания речи, речевых умений, социокультурных знаний и умений, языковых знаний и навыков.

Кроме того в примерных программах основной школы выделяются два подэтапа: 5-7 классы и 8-9 классы. Требования к уровню подготовки учащихся даются в том же виде, как и в стандарте. Они определяют, что учащиеся должны знать, понимать и уметь в области ИЯ. В примерных программах указывается примерное распределение учебных часов для усвоения предметного содержания. При этом в них предусматривается резерв свободного времени в размере 10% от общего объема учебного времени для реализации авторских подходов, использования современных технологий обучения. В качестве наиболее эффективных технологий рекомендуется «обучение в сотрудничестве» и «метод проектов». В соответствии с образовательным стандартом предусматриваются изменения в учебно-воспитательном процессе: авторитарный стиль общения между учителем и учащимися должен быть заменен на учебное сотрудничество, партнерство; парные и групповые формы работы должны преобладать над фронтальными; у учащихся должны развиваться рефлексивные умения, то есть умения видеть себя со стороны, самостоятельно оценивать свои возможности и потребности (И.Л. Бим и др.).

Методическое письмо о преподавании иностранного языка в условиях введения Федерального компонента государственного стандарта общего образования. – ИЯШ, 2004, №5)

1.6.3 Цели и задачи обучения иностранному языку в общеобразовательной школе

Цель, с точки зрения психологии, представляет собой осознанный образ будущего результата действия» идеальный образ планируемого результата (И.Л. Бим). Следуя данному определению, цель применительно к обучению иностранному языку означает «осознанно планируемый результат преподавания и изучения языка и культуры» (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез). В таком понимании данная категория определяет и содержание обучения, и способы овладения этим содержанием. Цели обучения иностранным языкам определяются социальным заказом, уровнем смежных наук, условиями обучения. Они представляют собой общую стратегию обучения и излагаются в школьных программах. Задачи – это конкретные цели обучения, которые решаются на каждом уроке и направлены на ближайший результат. Влияние социального заказа на цели обучения ИЯ отражается на всех сферах учебно-воспитательного процесса. Например, в конце 1940-х начале 1950-х годов в школе ставилась задача научить читать и понимать оригинальную литературу и заложить основы устной речи. В настоящее время в связи с расширением межкультурных контактов, процессами глобализации во всех сферах жизни современные программы предусматривают развитие у учащихся всех видов речевой деятельности.

Особенно большие перемены произошли в области целевых установок в отношении письма. Данный вид речевой деятельности обычно использовался в школе как средство обучения другим видам речевой деятельности: говорению, чтению, аудированию. В

связи с широким внедрением в жизнь человека новых средств информационных технологий, необходимостью использования их в качестве средств переписки, обмена письменной информацией, письмо стало самостоятельной целью обучения иностранным языкам.

Под влиянием социального заказа происходило изменение практических целей обучения и уточнялось само понятие практического владения иностранным языком. Так в 60-70-е годы практические цели обучения предмету заключались в «овладении речью в определенных рамках (Салистра И.Д.) или «формирование умений и навыков понимания мыслей других людей (в устной и письменной формах) и выражения своих мыслей (также в устной и письменной формах» (Общая методика.. 1967). В 70-е годы под практическим владением ИЯ понималось «развитие речевых умений во всех видах речевой деятельности (Теоретические основы методики....1981). Позднее, в 80-е годы практическая цель обучения ИЯ заключалась в «обучении общению на иностранном языке в единстве всех его функций: познавательной, регулятивной, ценностно-ориентационной, этикетной (И.Л. Бим, 1989). В настоящее время цель обучения иностранным языкам следует понимать как формирование личности учащегося, способной и желающей участвовать в общении (опосредованном и непосредственном) на межкультурном уровне» (Гальскова Н.Д., 2008). Ныне действующие программы были опубликованы в 2005 году для двух этапов основного общего образования (5-7 классы и 8-9 классы), а также среднего полного образования на базовом и профильном уровнях (10-11 классы). В 2010 году вышли программы для обучения французскому языку в начальной школе. В каждой из этих программ цель обучения ИЯ содержит четыре компонента: воспитательный, развивающий, общеобразовательный и практический.

Воспитательный компонент предполагает воспитание у учащихся культуры общения, формирование познавательной активности, уважения к культуре страны изучаемого языка. Развивающий компонент состоит в развитии познавательных, интеллектуальных способностей, готовности к коммуникации, обогащении учащихся новыми языковыми средствами для выражения мысли. Изучение ИЯ влияет на формирование способностей учащихся сравнивать, анализировать, делать обобщения, то есть на развитие мышления учащихся в ходе решения речевых задач на основе приобретенных знаний. Общеобразовательный компонент заключается в расширении эрудиции школьников, снабжении их информацией о культуре страны изучаемого языка.

Вместе с тем следует отметить, что вопрос о роли ИЯ в плане общеобразовательного, воспитательного значения для учащихся вызывает разные мнения. Наряду с мнением о том, что данный предмет способствует реализации образовательных и воспитательных целей, так как в ходе анализа, сопоставления языковых явлений в обоих языках учащиеся овладевают новыми понятиями, различными способами выражения мыслей, бытует мнение, что реализация образовательной и воспитательной целей может быть только на основе сформированных речевых умений, а сам процесс обучения не влияет на личность учащегося.

Воспитательная, образовательная, развивающая цели реализуются в ходе реализации практической цели. Практическая цель обучения ИЯ, согласно школьным программам, направлена на развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих: речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной. Коммуникативная компетенция означает способность осуществлять общение посредством языка, то есть передавать мысли, обмениваться ими в процессе взаи-

модействия с другими участниками общения, правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение в соответствии с ситуацией общения (А.Н. Шамов и др.). Речевая компетенция означает развитие коммуникативных умений в основных видах речевой деятельности. Языковая компетенция – это знание языковых средств (фонетических, лексических, грамматических). Социокультурная компетенция предусматривает знание культурных особенностей носителей языка, их традиций, этикета, привычек, умение их понимать и использовать при общении. Не менее важной является компенсаторная компетенция, она помогает учащимся выходить из затруднений в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации. Учебно-познавательная компетенция означает владение учащимися общими и специальными учебными умениями, доступными способами и приемами самостоятельного изучения языков.

Школьные программы конкретизируют уровень развития данных компетенций для каждой ступени обучения. По окончании 9 класса учащиеся должны владеть языком на уровне общеевропейского допорогового уровня А 2, а выпускники старшей школы базового уровня – на уровне общеевропейского порогового уровня В 1 и общеевропейского продвинутого уровня В2 после обучения в профильных классах.

Общеевропейская система включает шесть уровней владения неродным языком: уровень выживания, допороговый уровень, пороговый уровень, пороговый продвинутый уровень, высокий уровень, уровень владения языком в совершенстве. Каждый из этих уровней характеризуется разной степенью сформированности коммуникативных умений, разной степенью адаптации к новым ситуациям, разным качеством речи с точки зрения новизны, сложности, объема, разнообразия языковых средств, наличия неоправданных пауз и повторов, разной степенью инициативности. Эти уровни подробно расписаны, но как показывает практика, определение границ между уровнями носит, тем не менее, субъективный характер.

Интересно отметить, что в России проводилось экспериментальное исследование по апробации Общеевропейской системы которое показало, что в отечественных школах данные уровни достигаются при следующих условиях: уровень выживания – при 3-4 уроках в неделю при изучении ИЯ с 5 по 9 класс; допороговый – с1-2 по 11 класс; пороговый достигается в школах с углубленным изучением ИЯ при 4-6 уроках в неделю; пороговый продвинутый достигается лишь отдельными учащимися в школах лингвистического профиля при наличии 10 уроков в неделю. Высокий уровень означает профессиональное использование ИЯ и относится к учащимся, желающим получить высшее образование на изучаемом языке, а уровень владения языком в совершенстве соотносится с требованиями Кембриджского сертификата. Обращение к общеевропейской системе уровней владения ИЯ, по мнению ее сторонников, позволит учащимся и учителям объективно оценить результаты обучения и корректировать методы, приемы обучения для совершенствования этих результатов. Таковы, в общих чертах, основные законодательные документы, определяющие в настоящее время дальнейшее развитие методики обучения иностранным языкам как науки и отечественной системы школьного образования в целом,

1.7 Структура содержания обучения иностранному языку

1.7.1 Компоненты содержания обучения иностранному языку

В педагогической литературе нет единого мнения по поводу того, что следует понимать под содержанием обучения. Одни исследователи считают, что содержание обучения составляет языковой материал, подлежащий усвоению. Другие авторы включают в это понятие и соответствующие умения и навыки. Дидакты включают в содержание образования кроме знаний, умений и навыков развитие творческих способностей, оценочно-эмоциональное отношение к миру и мотивы деятельности (Скаткин М.Н., 1982). По мнению И.Л. Бим содержание обучения – это то чему надо обучить учащихся, а также то, с чем должен работать учитель. Наиболее полно и основательно содержание обучения получило освещение в «Методике обучения иностранным языкам в школе» (Гез Н.И. и др., 1982). Согласно авторам этого учебника в содержание необходимо включать языковой материал (фонетический, лексический, грамматический, орфографический) тематику, тексты, языковые понятия, отсутствующие в родном языке и характерные для иностранного языка, а также лексические, грамматические, фонетические и орфографические навыки, умения обращаться со справочной литературой. Данный состав содержания обучения имеет следующее обоснование. Содержание не может быть ограничено лишь языковым материалом, так как он является только основой устной речи и чтения. Необходимость включения текстов и тематики объясняется тем, что обучение устной и письменной речи происходит на основе определенной тематики и связных текстов. Включение понятий, как компонента содержания обучения, обусловлено тем, что учащиеся усваивают новые понятия, которым также надо обучать. Относительно умений и навыков авторы высказываются против включения в содержание обучения иностранным языкам речевых умений, поскольку они являются целью обучения. В научных изданиях последних лет отмечается целесообразность включения в содержание обучения оценочно-эмоционального аспекта, поскольку обучение устной речи и чтению на иностранном языке связано с эмоциональной сферой учащихся их эстетическим и этическим воспитанием. (Гальскова Н.Д.).

1.7.2 Предметный аспект содержания обучения иностранному языку

В данном случае предстоит познакомиться с технологией определения содержания обучения иностранному языку. Согласно имеющимся в методической литературе сведениям, при определении предметного содержания, прежде всего, выделяются сферы общения, то есть сферы практического использования иностранного языка. Эти сферы соотносятся с определенными типами речи. Такими сферами являются: 1) сфера производственной деятельности человека- требует овладения специальной речью; 2) сфера бытовых отношений – ей свойственна разговорная речь; 3) сфера культурологического общения – для нее характерна научная и художественная речь; 4) сфера общественно- политической деятельности – ей соответствует публицистическая речь.

Каждая сфера общения происходит в определенных условиях, ситуациях, которые могут быть официальными и неофициальными. В ходе речевого общения человек реагирует на ситуацию соответствующим вариантом поведения, выбирает вербальные и невербальные средства общения, которые он считает наиболее адекватными ситуации. В связи с этим рекомендуется приобщать учащихся к социокультурной специфике типичных ситуа-

ций общения в стране изучаемого языка и формировать умения использовать вербальные и невербальные средства общения с учетом этой специфики.

Каждая сфера общения имеет свой круг информации, что позволяет определить темы обсуждения, например «Семья», «Отдых» и т.д. Темы могут быть направлены на культуру страны изучаемого языка, например «Достопримечательности Парижа», а могут быть и интернациональными, например «Проблема экологии», «Проблема трудоустройства молодежи» и т.д. В ходе обучения иноязычному общению в общеобразовательной школе темы изучаются по спирали, то есть на каждой ступени обучения изучаемые темы повторяются на новом более сложном уровне за счет подключения актуальных для учащихся проблем. Например, тема «Досуг и увлечения» в 5-7 классах включает такие подтемы как «Спорт, музыка, посещение кино, театра, парка аттракционов, а в 8-9 классах кроме перечисленных включаются «Посещение дискотеки, кафе» и т.д.

Следующий компонент содержания обучения – тексты, которые наряду с темами являются основой для практического овладения иностранным языком. Будучи основой коммуникации, тексты выполняют ряд функций, таких как коммуникативная, прагматическая, когнитивная, эпистемическая. Коммуникативная функция заключается в информативном содержании текста. Прагматическая функция выражается в социопсихологическом воздействии текста на учащихся. Когнитивная или познавательная функция обусловлена свойством текста быть средством формирования суждений в силу имеющейся в нем информации. Эпистемическая функция, по мнению лингвистов, состоит в том, что текст представляет собой форму хранения знаний и опыта. В зависимости от сферы общения реальная коммуникация может содержать разнообразные типы текстов. Различают художественные тексты: песни, считалки, стихи, новеллы, драматические тексты и др.; тексты повседневного общения: реклама, рецепты, расписание, письмо, телефонный разговор и т.д.; публицистические тексты: интервью, репортаж, заметки из газет и т.д. Тексты затем соотносятся с темами, задачами и ситуациями общения. Например, тема «Путешествие» - тип текста «Карта» - коммуникативная задача «Найти по карте...»

Социокультурный (страноведческий и лингвострановедческий) компонент содержания отражает страноведческие и лингвострановедческие знания. К страноведческим знаниям относятся знания реалий страны изучаемого языка относительно повседневной жизни (еда, праздники и т.д.), условий жизни, межличностных отношений, убеждений и прочее. К лингвострановедческим знаниям относятся знания фоновой, коннотативной, безэквивалентной лексики выражающей культуру страны изучаемого языка в семантике языковых единиц. Говоря о необходимости изучения социокультурного компонента, авторы отмечают, что нужно иметь в виду ту информацию, которая является основой межкультурной коммуникации. При этом надо учить учащихся понимать явления иной культуры в их сопоставлении с собственной культурой, культурой своей страны.

Следующий компонент, составляющий предметное содержание – это языковые средства общения. Сюда относятся знания основ языка: правила, понятия, отсутствующие в родном языке, нравственные и этические категории и др. Поскольку основная цель обучения иностранным языкам заключается в формировании способности к межкультурной коммуникации, рекомендуется при работе с языковым материалом больше обращать внимания на безэквивалентную лексику и лексику с национальным компонентом содержания. (Гальскова Н.Д.).

1.7.3 Процессуальный аспект содержания обучения

Данный аспект включает, прежде всего, речевые умения и навыки. Речевые навыки (лексические, грамматические, произносительные, орфографические) являются, как уже говорилось автоматизированными компонентами сознательной речевой деятельности. Их наличие обеспечивает возможность правильно строить свою речь и понимать речь носителей языка. Например, произносительный навык позволяет различать фонемы и интонации изучаемого языка, разделять поток звуков на значимые единицы и т.д. Речевые навыки необходимы для формирования умений речевой деятельности – слушать, говорить и т.д. Поскольку условия общения постоянно меняются и каждый раз нужно подбирать соответствующие языковые и паралингвистические средства общения, речевые умения носят творческий характер. Они представляют собой результат овладения языком на каждом этапе обучения и поэтому не могут входить в содержание обучения. Все другие умения входят в содержание обучения. К ним относятся учебные умения, такие как умения наблюдать, сравнивать языковые явления, выделять значимую информацию, формулировать основную идею, составлять план и т.д.; умения организации учебной деятельности: пользоваться справочниками, работать в разных режимах; компенсационные умения, то есть умения выходить из положения в случае недостатка языковых средств выразить или понять речевое высказывание. Вышеназванные умения также как и языковой материал, страноведческие знания подлежат отбору с учетом типа школы и ступени обучения.

1.7.4 Отбор содержания обучения иностранному языку

Содержание обучения зависит от многих факторов. При его отборе необходимо учитывать цель обучения иностранному языку и тип учебного заведения. Например, в спецшколе, где практической целью является более полное владение языком содержание обучения должно быть гораздо шире, чем в общеобразовательной школе. Объем знаний языкового материала зависит и от видов речевой деятельности: для чтения, где материал усваивается рецептивно, его объем должен быть больше, чем для устной речи, то есть для репродуктивного усвоения. Тексты и ситуации не могут быть одинаковыми для учащихся школ гуманитарного и технического профилей. Предметная сторона содержания обучения иностранному языку должна соответствовать также и возрасту, интересам учащихся: если в начальной школе преобладает игровая сфера, то в старших классах актуальными являются проблемы, связанные с выбором профессии, семейными отношениями и т.д. Необходимость отбора содержания обучения обусловлена и тем, что даже при благоприятных условиях, при любых целях обучения содержание обучения может включать лишь часть языковых средств иностранного языка. Вот поэтому еще со времен Яна Амоса Коменского вопрос об отборе содержания обучения находится под пристальным вниманием методистов и представителей смежных наук.

В отечественной методике отбор содержания обучения в целом и его компонентов проводится на основе двух принципов: 1) принципа необходимости и достаточности содержания для реализации практической цели обучения и 2) доступности содержания для его усвоения. Первый принцип означает, что содержание обучения должно охватывать те его компоненты (языковые средства, темы, тексты ...), которые необходимы для поставленной цели, для овладения определенным уровнем речевых умений и в то же время является достаточным. Второй принцип подразумевает учет возможностей учащихся для усвоения отобранного содержания обучения. В связи с этим в методике существует понятие

«минимум языкового, речевого и страноведческого материала». Необходимость ограничения объема компонентов содержания обучения объясняется тем, что целью обучения является формирование умений и навыков, а это очень трудоемкий процесс, требующий много времени и усилий. Неоправданное увеличение лексики, тематики, грамматической теории мешало бы развитию умений, а значит, препятствовало бы реализации поставленных целей обучения, привело бы к потере интереса учащихся к изучению иностранного языка. Отбор содержания обучения предполагает определенную последовательность. Вначале отбирается тематика, поскольку без этого нельзя отобрать словарь и тексты. Затем проводится отбор лексики, так как лексика определяет грамматический минимум. Последнее объясняется тем, что в школьный минимум отбираются лишь те грамматические явления, которые распространяются на большое количество слов. Затем отбирается фонетический минимум, тексты и понятия, отсутствующие в родном языке.

Таким образом, проблема содержания обучения является одной из сложных и важных проблем методики обучения иностранному языку. Ее сложность объясняется постоянно меняющимися условиями и целями обучения, необходимостью учета различных факторов, для определения в каждом конкретном случае допустимого объема входящих в содержание компонентов. Правильное решение вопросов, связанных с содержанием обучения во многом определяет возможность реализации целей обучения иностранному языку в массовой школе.

1.8 Средства обучения иностранному языку

1.8.1 Определение средств обучения, их роль в учебном процессе

Средства обучения занимают важное место в системе обучения иностранному языку. В методической литературе можно встретить разное толкование данного термина. И.Л. Бим под средствами обучения понимает «материальные средства, служащие внедрению целей и содержания обучения в практику и, прежде всего, это учебники и учебные пособия». Согласно авторам «Основ методики преподавания иностранных языков», под средствами обучения следует понимать «совокупность предметов, явлений, идей и способов действий, с помощью которых реализуются цели учебно-воспитательного процесса» (Бухбиндер Б.А., Штраус В.). По мнению Н.И. Гез, к средствам обучения относится языковая среда на уроке и все, что ей сопутствует: учебники, книги для учителя, учебные пособия, школьное оборудование и технические средства обучения. Е.С. Полат вводит понятие «система средств обучения», означающее «упорядоченное множество взаимосвязанных средств обучения, предназначенных для практического овладения изучаемым языком в соответствии с программными требованиями, решениями общеобразовательных и развивающих целей обучения, обладающих целостностью, структурой и интегративным качеством». Автор формулирует принципы создания системы средств обучения иностранному языку. К ним относятся: 1) принцип функциональности, означающий успешное функционирование каждого компонента и всей системы в целом; 2) принцип сознательности и творческой активности учащихся; 3) принцип наглядности; 4) принцип положительного эмоционального фона; 5) принцип индивидуальности и дифференциации в обучении.

Необходимость использования в учебном процессе средств обучения объясняется в методической литературе тем, что они облегчают учащимся восприятие, запоминание и использование изучаемого материала и помогают учителю при объяснении, закреплении,

повторении и контроле за его усвоением. Использование средств обучения позволяет интенсифицировать учебный процесс, способствует повышению мотивации учащихся, создавать среду иноязычного общения, создавать разнообразные ситуации обучения и научения (Ариян М.А., Оберемко О.Г. и др.). Средства обучения способствуют интенсивному развитию навыков и умений.

Вместе с тем, как показывает практика, положительный эффект может быть достигнут только при правильном их использовании. Это предполагает необходимость соблюдения целого ряда требований, основными из которых являются следующие: 1) средства обучения должны быть связаны с учебной программой, тематикой, они должны быть ориентированы на цели и задачи обучения; 2) средства обучения должны способствовать понятному и доступному предъявлению учебного материала; 3) использование средств обучения должно быть методически обоснованным; 4) средства обучения должны способствовать достижению максимально высокой методической эффективности при минимальных затратах учебного времени; 5) средства обучения должны соответствовать современным методическим направлениям, основываться на общедидактических и частнометодических принципах; 6) средства обучения должны быть адекватны новым целям, содержанию обучения, новым методам, формам, приемам и способам.

1.8.2 Состав учебно-методического комплекса, взаимосвязь его компонентов

Как показывает история развития методики, средства обучения всегда были предметом особого внимания и в теории и в практике обучения иностранному языку. Особенно серьезная работа по созданию новых средств обучения началась в связи с Постановлением Совета Министров СССР «Об улучшении изучения иностранных языков» (1961 г.), в котором указывалось на необходимость новых эффективных форм и приемов работы для реализации поставленных целей обучения. В эти годы возникла мысль о создании учебно-методических комплексов (УМК). Первые школьные УМК содержали аудиовизуальные средства (кинокольцовки, грампластинки, диафильмы, кинофрагменты), книгу для чтения для учащихся и книгу для учителя. (ИЯШ, №5, 1975). В 80-е годы вводится новая программа по обучению иностранным языкам, издаются соответствующие данной программе учебники и вновь ведется интенсивная работа по созданию системы средств обучения для достижения практических, воспитательных, образовательных и развивающих целей обучения. В УМК 1980-81 г. входит более 10 компонентов: учебник, книга для учителя, книга для чтения, грампластинки, грамматические таблицы, набор картинок, аппликация для фланелеграфа, диафильмы, кинокольцовки, кинофрагменты и лингафонный практикум (книга для учителя, грампластинки, иллюстративный материал). Впоследствии состав УМК был сокращен в связи с финансовым обеспечением школы и состоял из учебника, книги для учителя, книги для чтения, аудиокассет. И, наконец, в 2005 году выходят новые программы в связи с постановкой новых целей обучения иностранному языку, и начинается новый виток модернизации средств обучения, разрабатываются новые поколения учебников, методика вступает в эпоху компьютеризации, эпоху компьютерных технологий обучения.

Современный УМК является микромоделью системы обучения. «Эта модель» - пишет И.Л.Бим, - «отражает все компоненты системы: цели, содержание и структуру учебного материала(иноязычный материал, определенным образом организованный) пе-

дагогический процесс (различные формы деятельности учителя и учащихся, включая вне-классные формы работы), методы, раскрывающиеся в совокупности приемов, а также другие средства обучения».

УМК разных лет отличаются не только количеством компонентов и их характером, они имеют нечто общее, что их объединяет. Это нечто заключается в том, что часть средств обучения предназначена учащимся, а часть находится в распоряжении учителя. Эти части тесно взаимосвязаны и взаимосвязи между ними весьма сложные. С одной стороны, есть материалы, предназначенные для учащихся, которые находятся в книге для учителя (тексты для аудирования, упражнения, материалы контрольных работ и т.д.) и соответственно учебник является не полным.

Учебник без книги для учителя также допускает разное понимание, разночтение, что затрудняет управление обучением. С другой стороны, книга для учителя недействительна без учебника и может быть реализована лишь на его основе.

Среди всех средств обучения, по признанию большинства исследователей, главным является учебник. «Учебник» - пишет И.Л. Бим – «это главное, непосредственное средство обучения (в отличие, например, от программы, которая, как известно, не представляет собой непосредственное средство обучения, и в отличие от других пособий, которые не являются главными средствами обучения)». Именно учебник организует деятельность учащихся и деятельность учителя непосредственно и посредством книги для учителя. Учебник и книга для учителя являются, выражаясь словами автора, «ядром средств обучения и ядром УМК «...Входящие в них пособия соотносятся с ними и построены на их основе».

1.8.3 Критерии анализа школьного учебника

Теория учебника как научная проблема возникла сравнительно недавно и приобрела особую актуальность в настоящее время в условиях альтернативного образования. Это объясняется тем, что государственный образовательный стандарт по иностранному языку не ограничивает возможности школы. Для разных типов учебных заведений (лицей, гимназия, колледж, школа) предусматривается возможность повышения уровня коммуникативной компетенции, а это предполагает использование дополнительных материалов. Кроме того, в последние годы распространяются параллельные и альтернативные учебники. Под параллельными понимаются учебники, изданные разными авторами для определенного этапа обучения, например, новое поколение учебников для начальной и основной школы. Эти учебники отличаются и содержанием и построением и методической концепцией, соотношением видов речевой деятельности, системой упражнений и т.д. Учителю должен выбрать такой УМК, который соответствует программе и условиям обучения. Кроме того, в практике школы часто используются альтернативные учебники, издаваемые в странах изучаемого языка. Они также требуют критической оценки, так как имеют специфическое содержание, используют другие методы обучения, не ориентированы на русскоязычных учащихся и не учитывают особенностей менталитета. Учителя, в связи с этим, испытывают трудности в определении пригодности учебников для работы в конкретных условиях обучения.

Согласно проведенным исследованиям в дидактическом плане к учебнику выдвигаются четыре группы требований: 1) учет программных требований, закономерностей усвоения знаний, управление процессом усвоения, взаимодействие компонентов УМК; 2).

Целенаправленность (выделение пороговых уровней овладения языком); 3). Учет индивидуальных и возрастных особенностей, уровня обученности, создание условий для самостоятельной работы, разнообразие приемов работы и видов учебной деятельности; 4) мотивация (стимулирование познавательной активности, проблемность изложения, личностная значимость учебного материала, учет коммуникативных потребностей учащихся, оформление учебника.

Эти требования свойственны всем учебникам. В настоящее время известно более 30 схем анализа учебника иностранного языка. Учет мнений экспертов, работающих в разных типах учебных заведений в России и за рубежом, позволяет отобрать основные параметры оценки. Наибольший интерес при оценке учебника представляют следующие вопросы:

1. При помощи каких дидактических и методических принципов структурируется процесс обучения (то есть концепция автора)?
2. Какие знания и умения достигаются в процессе обучения?
3. С какими фактами иностранного языка и культуры познакомятся учащиеся?
4. В какой последовательности располагается содержание, и как достигаются цели?
5. Как представлен иностранный язык (тексты, грамматика) и страноведение?
6. Как организуется занятие (упражнения, формы работы)?
7. Насколько полно используются возможности оформления учебника?

Иначе говоря, очень важно учитывать методическую концепцию автора учебника, соответствие целям и условиям обучения, мотивацию, аутентичность языка и текстов, способ предъявления страноведческой информации и систему упражнений. Остановимся более подробно на характеристике этих аспектов.

1. Методическая концепция авторов учебника определяет содержание и организацию учебника. При изучении данного аспекта необходимо оценить характер текстов, языкового материала, организацию уроков, характер упражнений. При этом надо обратить внимание на следующие особенности: тексты – преобладание аутентичных или составленных автором; грамматика – наличие или отсутствие правил и визуального подкрепления, ориентация на речевые потребности учащихся, распределение материала по принципу от простого к сложному, степень употребительности в устной речи (языке); урок – жесткая структура, обязательное наличие и последовательность или есть место для творчества учащихся, индивидуализации обучения; упражнения – соотношение типов и видов упражнений, их последовательность, их взаимосвязь; оформление – функции наглядности, способы презентации страноведческого материала.

2. Соответствие целям и условиям обучения, то есть соответствие учебника, его содержания учебным планам и требованиям государственного стандарта. Поскольку целью обучения является достижение определенного уровня коммуникативной компетенции, то при работе с языковым материалом основным является усвоение его функции, не только формы. Цели урока должны быть сформулированы в виде задач коммуникативного минимума и представлены в оглавлении так, чтобы можно было понять, какому уровню владения языком соответствует содержание учебника, способствует ли оно коммуникативной компетенции учащихся и какому ее компоненту уделяется больше внимания. При оценке учебника важно установить характер контроля. Если автор ставит целью совершенствование коммуникативной компетенции, то и контроль должен быть направлен на проверку коммуникативной, а не языковой компетенции.

3. Мотивация учения должна обеспечиваться содержанием и оформлением учебника. Содержание должно соответствовать программным требованиям, учебным планам и быть личностно-ориентированным, учитывать интересы учащихся. Содержание учебника должно быть ярким, эмоциональным, стимулировать реальное общение на уроке, высказывание своего мнения и оценки происходящего. Большое значение имеет занимательный характер изложения материала, его проблемное изложение. Часто не используется в полной мере иллюстративный материал. Оформление однообразное, скучное, в то время как учебник иностранного языка должен создавать визуальную картину культуры изучаемого языка, пояснять ситуацию, помогать выражению речевого намерения, стимулировать речевую реакцию, побуждать к творчеству, игре.

4. Аутентичность языка и текстов, по мнению большинства ученых, является обязательным требованием к содержанию учебника, поскольку искусственный текст выполняет лишь учебную функцию и не стимулирует умственную активность учащихся. Но на начальном этапе такие тексты должны быть. Они должны сохранять при этом структуру, форму оригинальных текстов, так как языковая сложность аутентичных текстов приводит к спаду мотивации. Критерием анализа должно быть функциональное разнообразие текстов (диалог, интервью, рецепт, квитанция и т.д.).

5. Способ предъявления страноведческой информации должен быть таким, чтобы акцент переносился с описательно-документального на проблемный и критический способ презентации страноведческих текстов, сравнение культур, повседневной жизни носителей языка, чтобы информация побуждала к речевому взаимодействию.

Источником страноведческой информации в современных учебниках часто становится иллюстративный материал, стимулирующий сравнение жизненных норм и традиций.

6. Система упражнений – это центральный компонент учебника, направленный на формирование целевых навыков и умений во всех видах речевой деятельности. Результаты обучения обеспечиваются в первую очередь системой упражнений, поскольку достижение практических целей осуществляется в упражнениях.

Под упражнением понимается специально организованное выполнение отдельных или целого ряда последовательных операций или действий, или какой-либо деятельности в целях овладения ими или их совершенствования в учебных условиях (Соломатов К.И. и др.). Система упражнения является удовлетворительной если она включает упражнения для усвоения знаний, формирования навыков и умений, соблюдается последовательность от простого к сложному, имеются разнообразные виды упражнений внутри типов, все упражнения нацелены на достижение коммуникативной компетенции; если большинство упражнений имитирует, воспроизводит условия реальной речи., так как речевые навыки и умения должны формироваться не в языковых, а в речевых, условно- речевых упражнениях. В методической литературе существуют разные принципы классификации упражнений. При коммуникативном подходе выделяется три типа упражнений:

1. Условно-речевые тренировочные упражнения: а) фонетические, лексические, грамматические б) комплексные упражнения с заданными параметрами речевого творчества.

2. Реально-речевые упражнения.

3. Неречевые (языковые) упражнения. Для формирования навыков используются условно-речевые упражнения. Реально-речевые упражнения стимулируют речевое твор-

чество и направлены на формирование речевых умений. К языковым упражнениям относятся аспектные упражнения, направленные на анализ языковых явлений, конструирование по правилу, трансформацию по правилу и т. д. Контрольные упражнения должны быть адекватными целям обучения и тестировать развитие коммуникативной компетенции. Учитель может доработать систему упражнений, исходя из задач и условий обучения.

Таковы в целом основные рекомендации, которые помогают учителю определиться с выбором учебника. Кроме этого в методической литературе отмечается важность наличия в учебнике преимущественности языкового материала, его повторяемости, наличия «стержня», вокруг которого группируется языковой материал (тема, текст), и специального раздела – домашние задания

1.8.4 Содержание книги для учителя

«Книга для учителя» - основное, наряду с учебником, учебно-методическое пособие, содержащее описание организации учебного процесса и методические рекомендации по использованию приемов обучения. Обычно она состоит из двух частей: в первой части излагается концепция автора, определяется конечная цель обучения в данном классе, новый языковой материал, рекомендации по использованию технических средств обучения и годовое планирование; во второй части – поурочное планирование, рекомендации по проведению уроков, упражнения без зрительной опоры для развития умений аудирования и говорения.

Таким образом, вышесказанное позволяет сделать следующие выводы:

1. Средства обучения являются обязательным компонентом учебного процесса.
2. Учебно-методический комплекс представляет собой систему средств обучения, состоящую из нетехнических и технических средств обучения, тесно взаимосвязанных между собой.
3. К основным средствам обучения относится учебник и книга для учителя.
4. В современных условиях при наличии параллельных и альтернативных учебников для правильного выбора нужного учебника необходимо знать требования к современному учебнику.

2. Фонетический аспект обучения иностранному языку

2.1 Роль обучения фонетике

Под фонетикой как аспектом обучения понимается звуковой строй языка (звуки, ударение, ритм, мелодика, интонация, паузы). Звуковой строй языка играет большую роль при обучении иностранному языку. Нарушение произношения, неправильная интонация затрудняют понимание устной речи. Неправильное произношение носовых гласных приводит в речи к смешению понятий (*attendre – entendre, apporter-emporter-importer*). Неправильное членение фразы обуславливает изменение смысла предложений. Например: *Marie, Paul et Antoine vont a l'ecole. Marie! Paul et Antoine vont a l'ecole.* Нарушение произношения при чтении ведет к тем же последствиям – слушающий перестает понимать читающего. Письменная речь также невозможна без овладения фонетическим строем языка, так как она основана на развернутом проговаривании во внутренней речи. Иначе гово-

ря, нормальное функционирование всех видов речевой деятельности возможно лишь при наличии правильного владения звуковой системой языка. Этим и объясняется то значение, которое придается работе над произношением в общеобразовательной школе.

2.2 Задачи обучения фонетике в школе

Главной целью обучения фонетике в школе является создание слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков.

Под речевыми слухо-произносительными навыками понимаются навыки фонемно-правильного произношения всех изученных звуков в потоке речи, понимание всех звуков при аудировании речи других. Под ритмико-интонационными навыками подразумеваются навыки интонационно и ритмически правильного оформления речи и понимание речи других. Ныне действующие программы предусматривают знакомство со всем фонетическим минимумом уже на начальной ступени обучения: адекватное произношение и различение на слух всех звуков французского языка, основные типы интонации, ударение, сцепление и связывание и т.д. В дальнейшем задача работы над фонетикой заключается в том, чтобы поддерживать сформированные произносительные навыки. Для этого на уроках необходимо проводить фонетические зарядки на отработку трудных явлений (звуков, интонации) специально отрабатывать отдельные фрагменты речевой деятельности. Например, перед диалогическим упражнением целесообразно повторить вопросительную интонацию, перед чтением текста отработать произношение отдельных слов, словосочетаний, предложений для предупреждения возможных ошибок и т. д.

Место фонетической зарядки, ее содержание зависит от ступени обучения, цели урока, от особенностей языкового материала урока. Фонетическая зарядка может носить общеподготовительный характер и в таком случае она должна включать те трудности, которые встретятся на уроке. Например, интонирование отдельных предложений, произношение отдельных слов и т.д. Фонетическая зарядка может носить и конкретно-подготовительный характер. В таком случае она должна предшествовать конкретному речевому заданию, чтобы предупреждать возможные фонетические ошибки учащихся. Главное условие проведения фонетической зарядки – это ее органическая связь с целью урока.

На заключительной ступени обучения продолжается совершенствование слухо-произносительных навыков, ритмико-интонационных навыков оформления различных типов предложений. Особое внимание уделяется явлениям не свойственным родному языку учащихся: палатализация, долгота и краткость гласных и т. д.

2.3 Требования к обучению произношению

Учитывая, что в условиях общеобразовательной средней школы невозможно добиться абсолютно правильного, близкого к речи носителя произношения, наиболее реальными являются требования, основанные на идее аппроксимации, то есть приближения к правильному произношению носителя языка. Аппроксимация выражается в двух направлениях: в ограничении объема изучаемого фонетического материала и в приближительной артикуляции отдельных звуков. При этом то и другое допустимо в пределах, которые не нарушают процесс общения. Согласно такому подходу максимальной аппроксимации произношения следует добиваться лишь в отношении фонем, то есть звуков, которые выполняют смысло-различительные функции: part, port, pour, peur, pere, pure и т. д.

Основные требования к произношению заключаются в фонематичности и беглости. Фонематичность означает такое произношение, которое обеспечивает понимание речи, не нарушает коммуникации. Беглость означает необходимость такой автоматизации навыков, которая обеспечивает нормальный темп речи – 130-150 слов в минуту. Максимальная аппроксимация в отношении интонации должна обеспечиваться там, где отклонение от нормы влечет изменение содержания высказывания, например: Michel va à l'école (. ? !). В то же время в специализированных учебных заведениях задача может заключаться в приближении к нормативному произношению носителей языка.

2.4 Отбор фонетического материала

В школьных условиях изучается не весь звуковой материал, а его фонетический минимум. Его отбор осуществляется на основе принципа соответствия потребностям общения и стилистического принципа. Согласно первому принципу в минимум включают фонемы и интонымы, имеющие смысловоразличительные функции. Фонема – «это элементарная единица звукового языка, позволяющая самостоятельно или в комбинации с другими фонемами различать единицы устной речи» (Р.К. Миньяр-Белоручев). Интонома – «образец аутентичной интонации разного типа предложений – вопросительных, побудительных, утвердительных» (Р.К. Миньяр-Белоручев). Стилистический принцип означает, что объектом обучения является стиль образцового литературного произношения. Дialectы, разговорный стиль (за исключением некоторых элементов) в школе не изучаются.

Последовательность изучения фонетического минимума в разных учебниках может варьироваться в зависимости от задач обучения, последовательности изучения речевых образцов.

2.5 Трудности французского произношения

Фонетическая система французского языка имеет свои отличительные особенности, которые представляют трудности при ее усвоении. Основная причина трудностей заключается в том, что, приступая к изучению иностранного языка, учащиеся обладают установившимися слухо-произносительными навыками на родном языке. Поэтому звуки и интонымы иностранного языка уподобляются имеющимся в родном языке. Для нейтрализации отрицательного действия родного языка обучение слухо-произносительным навыкам строится на сопоставлении систем двух языков. Сравнивая фонемы родного и французского языка, можно выделить: а) фонемы, совпадающие в обоих языках; б) фонемы схожие с фонемами в родном языке; в) фонемы отсутствующие в одном из языков. Это позволяет предвидеть возможные трудности, определить характер объяснения и найти соответствующие упражнения.

2.6 Формирование фонетических навыков

Фонетические навыки, следуя существующей в психологии теории (Л.Б. Ительсон), проходят в своем развитии следующие этапы: ориентировочно-подготовительный, стереотипизирующе-ситуативный и варьирующе-ситуативный. Первый этап – это этап введения фонетического явления и первичного выполнения действий по образцу или по правилу. Артикуляция находится в центре внимания. На втором этапе формируются автоматизированные свойства навыка путем выполнения фонетически направленных упражнений. Заключительный этап направлен на формирование лабильных свойств навыка путем трени-

ровки звука в словах, предложениях и на уровне текстов. Рассмотрим более подробно каждый из этих этапов

На первом этапе, следуя принципу коммуникативности, фонетическое явление должно вводиться в речевом образце, в типовой фразе. Имитативно-аналитический путь введения включает: а) восприятие фразы на слух, б) ее осмысление, в) вычленение учителем нужного слова, г) проговаривание слова учащимися, д) вычленение учителем звука в слове, е) пояснение его артикуляции (если звук отсутствует или отличается от звука в родном языке), ж) многократное воспроизведение звука учащимися, з) произнесение слова и фразы в целом. Он необходим для введения звуков отсутствующих или несовпадающих со звуками РЯ. Имитативный путь эффективен при введении явлений сходных с РЯ, они не вычленяются из образцов и усваиваются с помощью имитации. При работе над ритмико-интонационными навыками необходимо сочетать имитацию и объяснение. Все пояснения должны быть доступными, краткими. Объяснение преподавателя может также строиться дедуктивно и индуктивно. Воспроизведение фонетического явления учащимися заканчивает этап объяснения и начинается этап тренировки. На первом этапе работы встает вопрос о транскрипции. Большинство методистов считают, что транскрипция звуков нужна там, где требуется от учащихся обращение к двуязычному словарю.

Второй этап – это этап упражнений на формирование слухо-произносительных навыков. Для этого рекомендуются следующие типы фонетических предречевых упражнений. 1. Упражнения на восприятие звука на слух: в потоке речи, в отдельном слове, в сочетании с пояснением учителя, многократным воспроизведением сначала отдельно, а затем в речевом образце. 2. Упражнения на воспроизведение фонетического явления: индивидуальное, хоровое вместе с учителем и без учителя. 3. Упражнения на автоматизацию фонетических навыков в условно-речевых фонетически направленных упражнениях: работа над считалками, рифмовками, песнями, стихотворением, чтение и проговаривание образцов речи диалогического и монологического характера, чтение вслух отрывков из учебных и аутентичных текстов. Упражнения в слушании служат эталоном для воспроизведения. Таким упражнениям должны предшествовать задания, концентрирующие внимание на изучаемом явлении. Например: «Прослушайте ряд звуков и поднимите руку, когда услышите новый звук». Значительное место должно отводиться упражнениям в воспроизведении. Эти упражнения выполняются следующим образом: учитель дает образец, учащиеся хором, затем индивидуально воспроизводят его. Эти упражнения также нужно предварять заданием, например: «Прослушайте текст и повторите слова с долгим гласным». Условно-речевые фонетические упражнения проводятся в завершении второго этапа формирования навыков.

На третьем этапе различают две стадии работы. На первой стадии учащиеся разучивают под руководством учителя текст (диалог, стихотворение) и получают оценку за правильность чтения. На второй стадии происходит работа над ускорением чтения. Учащиеся получают оценку, если они укладываются в заданное время, сохраняя правильное произношение. После этого дается задание выучить наизусть. В процессе выполнения упражнений большую роль играет хоровая работа.

Контроль навыков осуществляется при выполнении речевых упражнений – в аудировании, чтении и говорении. При этом следует различать фонетические и фонологические ошибки. Первые не нарушают смысла высказывания, а вторые искажают содержа-

ние. В соответствии с принципом аппроксимации при оценке учитываются только фонетические ошибки.

2.7 Коррекция типичных ошибок

Поскольку существуют типичные ошибки, их нужно исправлять. Как показывает практика, чисто имитативное исправление не дает положительных результатов. Учитель должен понять природу ошибки, объяснить, как следует ее исправить, предложить повторно произнести звук вначале изолированно, а потом в слове и предложении. Работа по исправлению ошибок проводится в конце урока, чтобы не отвлекать внимания от задачи урока. Прерывать речь ученика, совершившего ошибку, рекомендуется лишь в случае необходимости. Рассмотрим наиболее типичные ошибки учащихся.

Ошибки при произнесении гласных звуков: 1. Редукция гласных, когда вместо о произносят а (баку, асси). Для исправления такой ошибки помогает упражнение на сопоставление слов с одинаковым корнем в РЯ и ИЯ (программа – programme) . 2. Замена открытого звука на закрытый и наоборот. Для искоренения таких ошибок нужно обратить внимание учащихся на нарушение смысла. 3. Вместо носовых учащиеся произносят чистые звуки. Полезно проводить упражнения на противопоставление чистых и носовых звуков в слогах и словах.

Ошибки в консонантизме: 1. Оглушение конечных согласных преодолевается с помощью сопоставления с РЯ (гараж, багаж – garage, baggage). 2. Отсутствие размыкания в конце слов удается избежать с помощью произнесения в конце слов /e/.

Ошибки в слоговой делении и ударении (Il\ est\ huit\ heures. – вместо Il est\ huit heures.) устраняются с помощью постоянного исправления в устной речи и чтении.

Для профилактики ошибок, как уже говорилось, рекомендуется проводить на уроках фонетические зарядки, в ходе которых отрабатываются фонетические трудности.

3. Лексический аспект обучения иностранному языку

3.1 Роль лексики в овладении иностранным языком

В методике существуют различные точки зрения по поводу важности лексического аспекта речи. Согласно мнению академика Л.В. Щербы основополагающее значение для овладения иностранным языком имеет грамматика, так как именно грамматические нормы позволяют организовать лексический материал для выражения мысли, а, следовательно, и обеспечить использование языка как средства общения. По мнению И.Д. Салистры, наоборот, главное значение имеет лексика, так как именно с помощью лексики передается и воспринимается содержание речи. Зная 50 слов и 5 грамматических явлений можно построить больше предложений, чем зная 50 грамматических явлений и 5 слов. Наиболее правильной, однако, представляется точка зрения о том, что нельзя противопоставлять данные аспекты друг другу, что они одинаково важны и необходимы для овладения иностранным языком как средством человеческого общения. Лексике необходимо также уделять большое внимание, как и грамматике.

3.2 Требования программы к объему лексики, критерии отбора лексического материала

Согласно школьной программы (см. ИЯШ №7, 2005) учащиеся средней школы должны овладеть 1400 ЛЕ: в начальной школе – 500 ЛЕ; с 5-7 кл. – 400 ЛЕ; 8-9 кл. – 300 ЛЕ; 10-11 – 200 ЛЕ. По мере обучения объем лексического минимума расширяется за счет новых тем и ситуаций общения. Школьная лексика включает устойчивые словосочетания, оценочную лексику, клише речевого этикета. Учащиеся знакомятся также с основными способами словообразования (суффиксы существительных, наречий, прилагательных) и словосложения (*sac a dos, passé- temps, sous sol*).

Как и в грамматике, лексика включает активный и пассивный минимум. Под активным владением ЛЕ понимается умение называть слова при обозначении предметов, лиц, явлений, понимать их при слушании и чтении, употреблять их в соответствующих грамматических формах, сочетать с другими словами, использовать для выражения своих мыслей. Он отбирается с помощью анализа диалогической письменной речи и разговорно-литературной речи в ситуациях естественного общения. Под пассивным владением подразумевается умение понимать незнакомые слова с помощью знакомых корней, аффиксов, префиксов и контекста, построенного на знакомой лексике. Пассивный минимум отбирается на основе письменных источников.

В основе отбора активного школьного минимума положены принципы отбора И.В. Рахманова: семантический принцип (слова, выражающие наиболее важные понятия); принцип сочетаемости (слова, образующие большое количество сочетаний); принцип стилистической неограниченности (слова, употребляющиеся в разговорной и литературной речи); принцип частотности; принцип словообразовательной ценности (от которых можно образовать большое количество других слов); принцип многозначности (см. Гез Н.И. с. 205, Миролубов А.А. с. 286). Пассивный минимум формируется за счет слов, о значении которых можно догадаться по контексту, сходству с родным языком, словообразовательным элементам.

3.3 Характеристика лексики, ее методическая типология

Для эффективности обучения лексике нужен дифференцированный подход с учетом ее специфики. Такой подход осуществляется на базе методической типологии лексики. Под этим понимается распределение ЛЕ по типам слов, с учетом одинаковых трудностей, которые они вызывают при усвоении. При создании методической типологии лексики обычно учитывается форма слова и его значение. Трудности в плане формы во французском языке вызывают слова, которые изменяют форму (*national – nationaux*), многосложные слова (*extraordinaire*), слова, в которых графический образ не совпадает со звуковым (*droit, enfant*). Наиболее трудными являются слова, изменяющие свою форму.

Трудными в плане усвоения значения являются: многозначные слова (*temps, passer*), слова употребляющиеся в прямом и переносном значении, слова употребляющиеся как самостоятельные и служебные, устойчивые словосочетания (*prendre part, avoir raison, rez- de – chaussee*).

Важное значение имеет группировка слов на конкретные и абстрактные. Конкретные слова, обозначающие предметы, действия легко закрепляются, вводятся с помощью наглядности. Абстрактная лексика усваивается труднее. Кроме того существует типология лексики с точки зрения наличия МЯИ и ВИЯ. МЯИ действует на уровне значения и упот-

ребления (*commettre*), а ВЯИ кроме этого действует и на уровне формы. Причиной МЯИ является: различие в объеме значений в обоих языках (*place, passer, temps*); различная сочетаемость слова с другими словами (*commettre, accomplir*). В связи с этим выделяют следующие типы слов: слова, совпадающие по структуре и значению; слова, несовпадающие по форме и значению; слова с более широким объемом значения в ИЯ; слова с более широким значением в РЯ.

В методической литературе разработана типология ЛЕ для активного и пассивного усвоения. Наиболее важными типами трудностей для пассивного словаря являются: односложность слов, многозначность, употребление в основном и переносном значении, омонимы (сходство слов по звучанию) в ИЯ (*par an, parent*), сходство слов ИЯ и РЯ по форме при расхождении в значении (*vers*). Для активного словаря трудность представляют слова, употребляющиеся в самостоятельной и служебной функции, свободное и несвободное употребление слов (*mettre / en ordre*), слова сходные по звучанию, по значению (*offrir- proposer*), слова сходные по значению и различные по форме в обоих языках, слова несовпадающие по объему значений (*sortir, descendre*), слова отличающиеся сочетаемостью с другими словами (*soigner qn*). Каждый из перечисленных типов ЛЕ требует специальных условий для усвоения (различный характер объяснения и закрепления). Поэтому прежде чем приступить к разработке лексической части урока надо проводить анализ лексики исходя из названных критериев.

3.4 Психофизиологическая основа формирования лексических навыков

При обучении лексике выделяются два вида навыков: экспрессивные навыки, то есть навыки интуитивно правильного словоупотребления и словообразования в устной речи в соответствии с ситуациями общения и целями коммуникации, и рецептивные навыки, означающие навыки узнавания и понимания лексического материала при аудировании и чтении.

Психофизиологическую основу лексических навыков составляет образование в мозговой системе учащихся автоматизированных стереотипов единства слухового, речедвигательного, визуального, графемно-фонемного и семантического образов слова. Это означает, что при задействовании одного из образов должны возникать все остальные. Например, при виде слова в тексте во внутренней речи, в произношении должен возникать весь образ слова и его значение. Как показывает практика, эти образы слова должны формироваться одновременно, надо опираться на все виды анализаторов, иначе говоря, необходимо на том же уроке ввести слово на слух, обеспечить его проговаривание, чтение и написание. Поскольку во внутренней речи человек оперирует не предложениями, а словами, при обучении лексике надо формировать стереотипы отдельных слов в ходе выполнения соответствующих лексических упражнений.

Согласно проведенным исследованиям правильное употребление слов в речи обеспечивается тем, что слова, принадлежащие к определенной категории, связываются с другими словами в соответствии с межкатегорийными связями. Например, категории существительного и глагола находятся в определенных межкатегорийных связях, определяющих их расположение в предложении. Следовательно, необходимо формировать стереотипы межкатегорийных связей слов, чтобы одновременно с возбуждением стереотипов отдельных слов возбуждались стереотипы связей этих слов с другими словами. Установлено также, что необходимо формировать стереотипы конкретных связей слов.

Например, после *pour* появляется глагол с окончанием *ons*. Таким образом, для обеспечения грамматической правильности словоупотребления необходимо отрабатывать слово во всех его синтаксических связях и функциях. Что же касается семантической правильности употребления слов, надо, чтобы в ходе упражнений изучаемые слова связывались с другими словами, отрабатывались наиболее типичные словосочетания.

Исходя из вышесказанного, сущность обучения лексике заключается в установлении единства всех пяти образов слова и в обучении словоупотреблению в речи в ходе формирования трех видов стереотипов, обеспечивающих грамматическую и семантическую правильность.

3.5 Основные этапы работы над продуктивной лексикой

В методике существуют разные точки зрения по поводу количества и цели этапов формирования лексических навыков. Согласно Е.И. Пассова следует различать три этапа: дотекстовой, текстовой, послетекстовой. С.Ф. Шатилов выделяет при обучении лексическому аспекту говорения этап введения, семантизации и первичного воспроизведения слова, этап тренировки и создания прочных лексических речевых связей в однотипных речевых ситуациях и этап обучения новокомбинированию слов в различных контекстах (см. С.Ф. Шатилов 1977, стр.104). Несмотря на разнообразие точек зрения, суть предложенных схем сводится к тому, что слово вначале надо ввести, семантизировать, то есть раскрыть значение, закрепить, затем создать прочные лексические связи и после этого обучать новокомбинированию ЛЕ в разных контекстах и ситуациях. Рассмотрим более подробно специфику каждого этапа.

На первом этапе проводится работа над формой слова, его значением и употреблением. Под формой слова понимается его произношение, написание и грамматические особенности. Для этого используется имитация, звукобуквенный анализ, а на младшей и средней ступени фонетический и орфографический анализ. Раскрытие значения слова (семантизация) осуществляется двумя способами: беспереводным и переводным. Каждый из них реализуется с помощью различных приемов. Беспереводный способ реализуется с помощью следующих приемов: опора на словообразующие элементы, наглядность (демонстрация предметов, движений, картинок и т.д.), дефиниция, контекст. Контекст используется в тех случаях, когда о значении слова можно догадаться. Переводные средства семантизации: толкование, то есть краткое разъяснение на РЯ значения слова (проводится при несовпадении понятий выражаемых словами двух языков (*aller – venir*); перевод на РЯ используется при введении абстрактной лексики.

Каждый из перечисленных способов имеет свои положительные и отрицательные черты. Перевод не развивает языковую догадку, но является наиболее экономным и более точным средством семантизации. Беспереводный способ развивает языковую догадку, но требует больше времени и не всегда обеспечивает точность понимания.

Выбор способа семантизации зависит от ступени обучения, характера лексики, от принадлежности к активному или пассивному минимуму. На младшей ступени используют приемы перевода, толкования на родном языке, предметно-изобразительную наглядность. На средней ступени – предметную наглядность, языковую наглядность, контекст и толкование. Для старшей ступени характерны языковая наглядность, контекст, синонимия, толкование на ИЯ, анализ по составу, перевод по словарю. Тем не менее, несмотря на вы-

бранный способ семантизации, слово должно быть в итоге переведено и записано в словарь.

Существуют разные точки зрения по поводу последовательности объяснения и семантизации. Объяснение предполагает раскрытие этимологии, интересные объяснения о национальных особенностях французского народа. Сюда входит весь познавательный материал вокруг данного слова. Объяснение имеет своей задачей развитие познавательного интереса учащихся. В последнее время вопрос о последовательности объяснения и семантизации допускает разные подходы. В зависимости от конкретных условий объяснение может предшествовать или следовать введению и первичному закреплению. Первичное закрепление должно проводиться в упражнениях. Эти упражнения выполняют одновременно и контролируемую и иллюстративную функции. Новая лексика должна предъявляться в знакомом лексическом окружении и на усвоенных грамматических структурах.

Следующий этап направлен на тренировку в употреблении ЛЕ. Для этого отрабатываются действия по выбору слова, действия по употреблению слова в искусственных условиях, когда внимание учащихся направлено на конкретные ЛЕ и трудности включаются постепенно (Бим И.Л.). Для отработки действия по выбору слова используются следующие задания: вставить нужное слово по смыслу, составить предложения из заданных слов, назвать слова по теме, подобрать словосочетания с заданным словом и т.д. Действия по употреблению слов отрабатываются в условно-речевых упражнениях. Л.С.Андреевская-Левенстерн предлагает следующие условно-речевые упражнения: дополнить диалог с порой на картинки, составить диалог по образцу с использованием заданных слов, управляемый диалог, составление диалога по ситуации, составление сообщения, рассказа с заданными словами и т.д. Полезны также переводные упражнения с РЯ, они могут быть использованы и для контроля за усвоением слов.

На третьем этапе выполняются реально-речевые упражнения. Они проводятся на основе тематического текста, на основе наглядности, в ходе обсуждения реальных событий.

Чтобы слово было усвоено, нужно обеспечить его повторяемость. По поводу необходимого количества повторений мнения расходятся. С одной стороны, если слово повторяется мало, оно не запоминается, с другой стороны запоминание индивидуально, поэтому обеспечить достаточное количество повторений для каждого учащегося очень сложно и достигается с помощью индивидуальных домашних заданий.

Исходя из вышеизложенной теории, показателем владения лексической стороной речи является следующее: учащийся может выбрать данное слово в связи с ситуацией, может использовать его в межтемных заданиях. Если же учащийся кроме варьирования образца может самостоятельно комбинировать материал в более широком объеме, соединять разные образцы, производить замены по аналогии с усвоенными образцами, может создавать новые словосочетания с изучаемой лексикой в связи с задачами общения – это свидетельствует о высоком уровне владения лексикой.

3.6 Лексические упражнения

Для создания навыков необходимы лексические упражнения. Существуют разные подходы к созданию комплекса лексических упражнений. Все упражнения делятся на виды в зависимости от места их выполнения (домашние, классные); от способа выполнения (устные, письменные, хоровые, индивидуальные); в зависимости от отнесенности к РЯ

(одноязычные и двуязычные); в зависимости от способа презентации (контекстуальные, неконтекстуальные); в зависимости от этапа усвоения (упражнения для первичного закрепления, тренировочные, упражнения для повторения, контрольные). С точки зрения близости к речи различают языковые, условно-речевые, речевые.

Согласно этой классификации на начальной ступени обучения используются в основном устные, одноязычные условно-речевые упражнения. Часто используются хоровые упражнения и упражнения со зрительной наглядностью. Например, упражнение на проговаривание новых слов, звукобуквенный анализ, чтение предложений с новым словом, повторение за учителем речевого образца, списывание слов, их подчеркивание в тексте, упражнения на заполнение пропусков, называние слов по картинке, составление предложений с опорой на картинку, группировка слов по теме, составление предложений с заданными словами, игры

На средней ступени выполняется большое количество письменных упражнений, в основном дома. Практикуются двуязычные и условно-речевые упражнения. Например, чтение слов с разным произношением буквы, анализ многозначных слов, заполнение пропусков в предложениях, дополнение предложений, перевод с РЯ. Условно-речевые упражнения в виде дополнения диалога с опорой на картинку, образец, ситуацию, на тему; составление рассказа с опорой на ключевые слова, текст (охарактеризовать персонаж, используя указанные слова).

На старшей ступени проводится работа над многозначностью слова, словообразованием, интернациональной лексикой. Проводятся упражнения на развитие догадки, на быстроту узнавания.

Существует также классификация лексических упражнений с точки зрения распределения внимания между формой и содержанием. Согласно П.Б. Гурвич следует различать упражнения формальные, формально-содержательные, содержательно-формальные и содержательные. В формальных упражнениях все внимание направлено на отработку формы слова. Сюда относятся упражнения на заучивание, на группировку, на анализ слов, парадигматические упражнения. Упражнения на подбор слов к рисункам (спряжение глаголов, называние предметов), на исправление несоответствий.

Формально-содержательные упражнения отличаются распределением внимания между формой и содержанием. Это упражнения на соотнесение слов с предстоящим речевым заданием, например: назвать ситуацию, где могут быть употреблены данные слова, упражнения на замену слов, насыщение текста нужной лексикой, условный и частичный перевод и т.д.

Содержательно-формальные упражнения – это упражнения, в которых больший акцент переносится на содержание. Например, заучивание микродиалогов в качестве образцов употребления изучаемых ЛЕ, лексическое варьирование этих диалогов, составление сообщений по картинке, теме, ключевым словам и т. д.

Содержательные упражнения – это упражнения, в которых употребление изучаемой лексики происходит спонтанно, то есть учащиеся выполняют речевое задание, не замечая действий со стороны учителя по вызыванию употребления определенных ЛЕ.

Кроме этого, при формировании навыков прямо различать подготовительные и речевые упражнения. К подготовительным упражнениям относятся упражнения на узнавание ЛЕ, на имитацию, развитие контекстуальной и словообразовательной догадки, прогнозирование, расширение и сокращение предложений и т.д. Речевые упражнения направлены

ны на совершенствование лексических навыков в ходе употребления ЛЕ в новых ситуациях и контекстах.

3.7 Специфика обучения рецептивной лексике

Работа над рецептивной лексикой или над пассивным минимумом имеет своей целью развитие умения понимать значения незнакомых слов в тексте и не требует заучивания. Вопрос о характере обучения рецептивной лексике по-разному решается разными авторами. Альтернативные мнения сводятся к следующему: 1) ознакомление с рецептивной лексикой должно быть таким же, как и с продуктивной, различными должны быть лишь упражнения на закрепление; 2) в зависимости от характера материала разным должно быть и объяснение и закрепление. Сторонники второго пути считают, что при объяснении рецептивной лексики надо учитывать следующие особенности: 1) объяснение должно идти от формы слова к понятию; 2) для каждого нового слова должны сообщаться различные значения, входящие в лексический минимум; 3) для быстрого узнавания слова в тексте или на слух надо сообщать его информативные признаки (контекстуальное окружение, синонимы, словообразование); 4) надо при ознакомлении давать установку на узнавание при чтении и слушании; 5) ознакомление с лексикой может осуществляться и на основе печатного текста и на основе прослушанного текста. Надо сказать, что, наряду с альтернативными мнениями, существует и более умеренная позиция, не усматривающая серьезных отличий в данных подходах (Гальскова Н.Д.)

Работа над формированием рецептивных лексических навыков включает два этапа:

1) ориентировочно-подготовительный этап, когда вводится слово, проводится анализ его формы, объясняется его этимология, семантическая и тематическая связь с другими словами, выполняются соответствующие упражнения; 2) этап тренировки в ходе выполнения лексических упражнений при чтении текста.

Упражнения для формирования рецептивных лексических навыков делятся на две группы: упражнения на узнавание слов по внешнему виду и упражнения на определение значения с помощью словаря или контекста. Сюда относятся такие упражнения как: подчеркнуть новые слова в предложении, сгруппировать слова по общему корню, догадаться о значении интернационализмов, подобрать к иностранным словам русские слова, близкие по значению, определить значение слова по знакомым элементам. Для этого важно знать словообразовательные элементы, которые указаны в программе для каждой ступени обучения.

3.8 Контроль за усвоением лексики

Поскольку овладение лексической стороной речи не является самоцелью, лексические навыки не являются объектами итогового контроля. Владение лексикой, равно как и грамматикой проверяется в ходе устно-речевых высказываний учащихся, в ходе чтения и аудирования. Речевая практика является основным критерием владения лексикой. В ходе промежуточного контроля проверяется наличие слова в памяти, его сочетаемость с другими словами, включение слова в высказывание, решение коммуникативных задач с изученными ЛЕ (спросить, возразить, убедить и т.д.). Для контроля лексики широко используются и тестовые задания.

4. Грамматический аспект обучения иностранному языку

4.1 Роль грамматики в овладении иностранным языком

Как известно, в истории обучения иностранным языкам вопрос о роли грамматики решался по-разному. Сторонники грамматико-переводного метода считали, что иностранный язык может быть изучен только через грамматику. Сторонники прямого метода, напротив, считали, что при обучении иностранным языкам совсем не следует заниматься грамматикой. Это противоречие в значительной степени вызвано различным пониманием термина «грамматика». В лингвистике выделяются два значения этого термина: грамматика как раздел науки о языке и грамматика как грамматический строй речи.

Грамматический строй языка может быть освоен без правил, чисто практически как это происходит на родном языке и может усваиваться на основе правил, с помощью изучения грамматики. При обучении иностранному языку в условиях отсутствия естественного языкового окружения наиболее целесообразным является второй путь.

Рассмотрение вопроса о роли грамматики приводит авторов к выводу о том, что ее изучение имеет практическое и общеобразовательное значение. Практическое значение определяется тем, что грамматика в силу обобщающего характера своих законов облегчает овладение иностранным языком. Теория, по выражению известного советского психолога Б.В.Беляева, освещает путь практике и помогает ей. Количество грамматических закономерностей в любом языке меньше, чем лексических единиц, поэтому их легче запомнить, чем массу конкретных случаев. Например, все глаголы в настоящем времени изъявительного наклонения имеют окончание *ont* в первом лице множественного числа за исключением *vous sommes* и *ez* во 2 лице мн. ч., за исключением *vous etes (dites, faites)*. Грамматика позволяет осуществлять основную функцию языка – служить средством общения между людьми, поскольку она представляет правила организации слов в связное целое. И, наконец, необходимость обучения грамматике объясняется тем, что наряду с лексикой и звуковым составом она представляет материальную основу речи, без которой невозможно ни овладение устной речью, ни понимание текста.

Общеобразовательное значение грамматики заключается в том, что учащиеся узнают новые факты и явления, лингвистические понятия и категории, несвойственные родному языку. Например, категория определенности и неопределенности, категория предшествования, наличие синтетических и аналитических форм и т.д. Кроме того изучение грамматики иностранного языка помогает лучше осознать грамматический строй родного языка, развивает логическое мышление учащихся, их наблюдательность, способность к анализу и синтезу.

Все сказанное выше характеризует современный подход к изучению грамматики. Он отражает принцип сознательности, которого последовательно придерживались представители отечественной методики.

4.2 Особенности грамматического строя французского языка

Наличие специфических трудностей при овладении французской грамматикой объясняется тем, что русский язык относится к чисто флективному типу языков, в то время как французский язык относится к флективно-аналитическому типу. Чтобы понять характер этих трудностей необходимо рассмотреть в сравнительном плане грамматические

явления обоих языков. Остановимся на наиболее важных разделах морфологии и синтаксиса.

1. Временные формы глагола.

Овладение временными формами глаголов, их образование, согласование, употребление сложных аналитических форм, состоящих из вспомогательных глаголов и participes основных глаголов, а также их расположение в предложении вызывает наибольшую трудность. Это обусловлено различием средств выражения соответствующих значений во французском и русском языках. Например, в родном языке прошедшее время выражается с помощью флексий, а во французском языке *Passé composé* образуется флективно-аналитически. Кроме того временные формы глагола не совпадают по объему значений: в русском языке существует одно прошедшее время, а во французском языке – 6 времен. Овладение такими явлениями представляет трудности не только в плане образования, но и употребления в речи. Будущее время в русском языке образуется двумя способами: флективно и флективно-аналитически (прочитаю и буду читать) в то время как французское *Futur simple* – только с помощью флексий. Это вызывает ошибки учащихся, которые в результате интерференции родного языка, по аналогии с родным языком создают несуществующие во французском флективно-аналитические формы типа *Je serai lire*/. Для выражения ближайшего будущего действия во французском языке существует специальная грамматическая форма, а в русском языке соответствующее значение передается лексически (сейчас, вот-вот). И также как в случае с прошедшими временами во французском языке существуют специальные грамматические формы будущих времен для выражения значений (например, предшествования, предположения и т.д.), которые передаются в родном языке лексически (например, вначале..., а потом...) или вообще не существуют (*futur dans le passé*). Такие явления вызывают особые трудности в плане употребления. Наибольшее сходство в образовании, употреблении и значении имеют формы настоящего времени, что объясняет сравнительную легкость овладения данной временной формой. Трудность представляет лишь наличие трех групп глаголов, отличающихся разными флексиями.

2. Имя существительное.

Большую трудность вызывает у учащихся и овладение системой существительных, поскольку категории рода и числа в обоих языках оформляются по-разному. Кроме того во французском языке существует категория определенности – неопределенности, требующая употребления артиклей, отсутствующих в родном языке учащихся.

3. Имя прилагательное.

При работе над именем прилагательным наибольшую трудность вызывает усвоение сравнительной и превосходной степеней прилагательных, имеющих особые формы. Такого же рода трудность имеется и при усвоении наречий.

4. Синтаксис.

Как известно, в русском языке порядок слов свободный. Во французском же языке строго фиксированным является место подлежащего в предложении. Оно занимает первое место в повествовательном предложении и второе место в вопросительном предложении с инверсией.

Указанные выше расхождения являются причиной многочисленных ошибок в речи учащихся. Учитель должен предвидеть это, чтобы правильно организовать работу по тому или иному грамматическому явлению. Необходимость учета специфики грамматического

явления отмечал профессор И.В.Рахманов. «При обучении грамматике» - говорил он – «следует ясно представлять себе, имеем ли мы дело с разными грамматическими формами одних и тех же грамматических явлений, или же сами грамматические средства различны, или, наконец, в иностранном языке та или иная категория является лексической, а в родном языке грамматической или наоборот. От этого зависит и способ усвоения, и способ объяснения данного явления». Если значение и употребление ГЯ аналогичны, они усваиваются по аналогии с родным языком и не требуют специальной отработки; если же ГЯ различны, действует межъязыковая интерференция, то необходимы специальные упражнения по противопоставлению, дифференцировке отличительных признаков.

Наряду с учетом специфики ГЯ не менее принципиальное значение при обучении грамматике имеет учет условий овладения иностранным языком. При обучении французскому языку в школе надо иметь в виду, что он является вторичным средством общения, то есть его усвоение не диктуется жизненной необходимостью в отличие от РЯ, поэтому нужны специальные усилия для вызова мотивации изучения ИЯ. Кроме того, освоение ИЯ происходит в искусственных условиях, в чужеродной для него среде, Учащиеся не имеют обильной естественной языковой среды, чтобы самостоятельно и непроизвольно выявлять закономерности ИЯ. Поэтому в школе при овладении грамматикой необходимо сообщать учащимся правила, обеспечивать соответствующую тренировку и речевую практику.

4.3 Отбор грамматического материала

В школе изучается минимальный объем грамматического материала. Это объясняется тем, что при всем богатстве языка лишь незначительная его часть является наиболее употребительной, необходимой и достаточной. По мнению В.А Артемова, речь допускает значительную компрессию в соответствии с целями и задачами коммуникации, поэтому вполне возможно и целесообразно ограничивать объем материала с учетом конкретных условий обучения ИЯ (Психология обучения иностранным языкам, М. – «Просвещение», 1969, с 18-31). Важным аргументом в пользу ограничения количества грамматического материала является и то, что формирование речевых грамматических навыков требует большой практики, большого количества упражнений, а значит, времени. Отобранный грамматический материал должен обеспечить практическую цель изучения иностранного языка, предусмотренную школьной программой. Всякое завышение объема грамматического минимума отрицательно сказывается на качестве владения им в речи. Поэтому проблема научного отбора грамматического материала является актуальной для конкретных целей и условий обучения. В методической литературе различают активный (продуктивный) и пассивный (рецептивный) минимум. Под активным минимумом понимаются те ГЯ, которые учащиеся должны употреблять в устной речи, к пассивному минимуму относятся ГЯ, которые предназначены для узнавания и понимания при чтении. Основными критериями отбора активного грамматического минимума является: принцип распространенности в устной речи, принцип образцовости, т.е. способность служить эталоном для образования по аналогии, принцип исключения синонимичных ГЯ. В рецептивный грамматический минимум включаются явления, отличающиеся распространенностью в книжно-письменной речи и многозначностью.

В отношении путей усвоения грамматического материала существуют разные мнения. Л.В.Щерба, И.В.Рахманов и др. полагали, что процесс усвоения пассивного минимума должен проходить вне речевых упражнений. В отличие от данных авторов, часть уче-

ных психологов и методистов (Корндорф, Старков, Ведель и др.) считает, что независимо от принадлежности ГЯ к активному или пассивному минимуму они должны в течение определенного времени усваиваться активно, находиться в центре внимания учащихся, о чем подробнее мы остановимся дальше.

4.4 Специфика формирования продуктивных грамматических навыков

Основной целью обучения продуктивной грамматике является создание грамматических навыков для грамматически правильного оформления устной речи. Это означает, что учащиеся должны уметь автоматизировано и правильно образовать формы соответствующих ГЯ и правильно разместить их в предложении, уметь выбрать соответствующее ГЯ в зависимости от замысла и речевой ситуации. Более того, совершенное владение грамматическим материалом, или конечный уровень сформированности навыка, означает возможность употребления грамматического явления в речи без подготовки во времени, в любом лексическом окружении, в сочетании и чередовании с другими ГЯ, без какого-либо побуждения к его употреблению (П.Б.Гурвич). Такой уровень навыка может быть достигнут только в том случае, если в ходе обучения учитываются следующие линии усложнения: 1. От сознательного конструирования к автоматизированному употреблению (В.С.Цетлин, В.А.Артемов, И.Д.Салистра). 2. От условной к реальной коммуникации (И.В.Рахманов, П.Б.Гурвич). 3. От детерминированного к спонтанному употреблению (Н.И.Гез, П.Б.Гурвич). 4. От отработки изучаемого явления к его употреблению в речи наряду с другими ГЯ (А.А.Миролюбов, П.Б.Гурвич). Лишь пройдя эти линии усложнения навык приобретает такие качества, как устойчивость, эластичность и гибкость (Е.И.Пассов, С.Ф.Шатилов).

Сказанное выше говорит о том, что формирование репродуктивных грамматических навыков это сложный и трудоемкий процесс. И как любой процесс он должен проходить поэтапно. Какими должны быть эти этапы? Психолого-методическая литература предлагает самые разнообразные схемы таких этапов. Так, например, И.Д. Салистра предлагает выделять стадию подготовительных неречевых упражнений, стадию вторичных неречевых упражнений и стадию речевой практики; П.Б.Гурвич, Б.А.Лapidус выделяют ознакомительно-подготовительный этап, этап одноструктурной отработки ГЯ и этап многоструктурной отработки, включающий стадию организованного и свободного противопоставления; С.Ф.Шатилов, опираясь на схему Л.Б.Ительсона, предлагает этап презентации, объяснения ГЯ и первичного выполнения грамматического действия, этап формирования грамматических навыков в тренировочных грамматических предречевых и условно-речевых упражнениях и этап использования ГЯ в различных видах и формах речи, то есть этап формирования речевых умений. Однако, несмотря на различное толкование, в данных схемах, по мнению большинства ученых, следует предусматривать три этапа работы над ГЯ. Рассмотрим теперь специфику этих этапов.

1. Первый этап соответствует ориентировочно-подготовительному этапу в схеме формирования навыков и умений. Этот этап имеет своей целью осознание учащимися особенностей ГЯ, понимание способов выполнения действий по его образованию и употреблению. Ознакомление с ГЯ включает введение, то есть раскрытие формы, значения и употребления, контроль понимания и первичную тренировку в воспроизведении (Э.Н.Мелкумян). Для ознакомления с ГЯ используется речевой образец. В устном вводном курсе он предъявляется на слух, а в дальнейшем – в письменной форме. Предпо-

жим, на уроке вводится Р.с., который, как известно, используется в устной речи, в диалогах, значит и презентовать его нужно в диалогическом образце: M- Nicolas, tu as vu Pierre aujourd'hui? E- Non, il est tombe malade.

Объяснение может происходить дедуктивным или индуктивным путем. При дедуктивном пути сразу же после предъявления образца дается правило, при индуктивном пути на основе анализа образца с помощью наводящих вопросов учащиеся сами выводят правило. Каждый путь имеет свои достоинства и недостатки. Преимущества индуктивного пути заключаются в том, что он является более наглядным, так как ГЯ вводится в контексте. Индукция способствует развитию мыслительной активности, наблюдательности. Она обеспечивает быстрое запоминание, так как в ходе самостоятельного формулировки правила первичное закрепление происходит уже на этапе ознакомления.

Что касается дедуктивного пути, он требует гораздо меньше времени на объяснение, позволяет предусмотреть основные ошибки, учит работать со справочниками (С.К.Фоломкина, О.Я.Лившиц). Выбор пути объяснения зависит от многих факторов. В младшем школьном возрасте используется в основном индуктивный путь обучения грамматике с опорой на имитацию. На средней и старшей ступени учащиеся должны самостоятельно знакомиться со справочниками при работе над грамматикой, делать записи, составлять грамматические схемы и таблицы для лучшего понимания и закрепления правила. Выбор пути объяснения материала зависит также от характера ГЯ. Индукция полезна там, где форма проста и прозрачна (порядок слов в предложении, место отрицания, форма прошедших времен и т.д.), где есть сходство с родным языком, где учащиеся имеют уже речевой опыт, могут найти в тексте новое ГЯ и, опираясь на ранее усвоенное, определить его особенности. На практике часто используется сочетание индукции и дедукции. Обычно учащиеся не могут догадаться о значении ГЯ, и учитель сам дает пояснение. Что же касается формы, она может быть выведена индуктивно, учитель лишь направляет внимание учащихся. Например, вначале учитель сообщает значение и употребление Р.с. и предлагает учащимся перевести предложенный образец. Затем учитель задает наводящие вопросы, чтобы помочь учащимся вывести правило образования формы ГЯ: Из каких двух частей состоит эта форма? Какие вспомогательные глаголы используются при этом? В каком времени они употребляются? Как располагаются части сказуемого в Р.с.? Однако, независимо от избранного пути, в итоге при объяснении должно быть сформулировано полное правило.

Одновременно с объяснением и анализом ГЯ учащиеся должны проговаривать вслед за учителем, затем читать самостоятельно образцы, отрабатывая правильное произношение грамматической формы. Иначе говоря, уже при ознакомлении должно происходить сочетание правила и упражнения, анализа и синтеза, осмысления и имитации.

Затем начинается следующий этап формирования навыка – стереотипизирующе-ситуативный, следуя терминологии Л.Б. Ительсона.

Цель данного этапа заключается в формировании таких качеств навыка как автоматизированность и прочность. На данном этапе ГЯ отрабатывается без сочетания с другими, входящими в одну группу сопоставляемых. Если ГЯ многосоставно, выделяются отдельные трудности, которые отрабатываются вначале отдельно, затем в сочетании с ранее усвоенными. Например, 1- утвердительная структура с *avoir*, 2 - утвердительная структура с *etre*, 3 - сборное звено, 4 - вопросительная структура, 5- сборное звено на чередование структур и т.д. Перед отработкой каждой трудности полезно повторить усвоенные

формы или часть правила, например, проспрягать вспомогательные глаголы в настоящем времени, назвать причастия от известных глаголов (при изучении Р.с.).

3. Следующий этап – этап варьирующее-ситуативного употребления ГЯ. На данном этапе происходит дальнейшая автоматизация действий в более сложных условиях. Целью данного этапа является выработка гибкости навыка, способность употреблять ГЯ в речи в сочетании с ранее изученными ГЯ. Чтобы облегчить переход от сплошного употребления ГЯ к его естественному употреблению в речи, выполняются специальные упражнения, в которых автоматизируются действия по выбору и употреблению соответствующих грамматических форм. Например, формы Р.с. чередуются с формами настоящего и будущего времени: «Расскажи, что ты делал вчера и как собираешься провести предстоящий выходной день». При этом предлагаются лишь такие ситуации, которые позволяют управлять речевым поведением учащихся, чтобы приучить употреблять в речи нужный грамматический материал. На заключительной стадии работы учащиеся должны выполнять упражнения, в которых изучаемое ГЯ появляется по мере надобности, без осознания учебного характера таких заданий, например при обмене информацией, при обсуждении прочитанного и т.д.

Следующий вопрос – это выбор типов упражнений, их последовательности и количества.

4.5 Разновидности грамматических упражнений и их последовательность

В методической литературе принято делить все упражнения на два основных типа: языковые и речевые. Под языковыми упражнениями понимаются упражнения на отработку грамматического (лексического, фонетического) материала вне речевой деятельности (С.Ф.Шатилов). Языковые упражнения подразделяются в свою очередь на конкретно-подготовительные и общеподготовительные. Конкретно-подготовительные упражнения (КПУ) подготавливают последующее одноязычное речевое упражнение. Общеподготовительные упражнения (ОПУ) не нацелены на подготовку конкретного речевого задания. Каждый из этих подвидов имеет свои положительные и отрицательные черты. ОПУ создают общее представление об употреблении ГЯ, но оторваны от конкретной коммуникации. КПУ обеспечивают правильность последующего речевого задания, но не приводят к достаточному обобщению. Поэтому рекомендуется использовать оба подвида с учетом специфики ГЯ и этапа формирования навыка. На ознакомительно-подготовительном этапе должны быть ОПУ, на стереотипизирующе-ситуативном – КПУ, на стадии организованного сопоставления – ОПУ. Языковые упражнения могут быть одноязычными и переводными. Одноязычные упражнения это упражнения на раскрытие скобок, составление предложений из разрозненных слов, вставление нужной словоформы по смыслу, упражнения в трансформации (образовать из двух предложений одно или наоборот, образовать из повествовательного предложения вопросительное и наоборот и т. д.). Среди переводных упражнений различают упражнения в условном, частичном и сплошном переводе. Условный перевод – это упражнение, в ходе которого, не переводя предложения, надо определить, какое ГЯ надо употребить (З.М. Цветкова). Частичный перевод – это перевод отдельных словоформ, словосочетаний. Сплошной перевод означает полный перевод предложений или текста. Поскольку переводные упражнения требуют распределения внимания и на форму и на содержание, они являются более сложными и должны выпол-

няться после одноязычных языковых упражнений. Они должны быть не большими по объему, предложения должны быть краткими и простыми. Различают также перевод с иностранного на родной язык и с родного на иностранный, а также обратный перевод. Переводные упражнения должны выполняться вначале медленно с обдумыванием, затем в темпе. Доказано, что они наиболее эффективны при обучении ГЯ, подверженным межъязыковой интерференции. Их рекомендуется использовать на этапе введения ГЯ и при противопоставлении ГЯ.

Речевые упражнения – это упражнения по употреблению ГЯ в речевых высказываниях. В зависимости от степени приближенности к реальному общению различают условно-речевые и реально-речевые упражнения. Условно-речевые упражнения отличаются тем, что в них отражается воображаемая или реальная действительность, они похожи на реальную речь, отдельные предложения объединены сюжетно-смысловой связью, например, описание сюжетной картинки, обстановки в классе и т.д.

Реально-речевые упражнения отличаются информативностью и естественной мотивированностью употребления ГЯ, например, обсуждение увиденного, услышанного, прочитанного и т. д. Необходимость использования условно-речевых упражнений объясняется тем, что они облегчают перенос навыка из языковых упражнений в речь, а также невозможностью создания для всех ГЯ их обильного употребления в реальной речи. Чтобы научить употреблять свободно ГЯ в реальном общении, необходимо в ходе тренировки учитывать следующие линии усложнения: от детерминированного употребления ГЯ к инициативному, от заданности содержания к незаданному содержанию, от сплошного употребления ГЯ к его чередованию с ранее усвоенным материалом. Это осуществляется с помощью постепенного снятия опор: наглядности, ключевых слов, указаний на употребление ГЯ и т.д. Например – «Прослушайте рассказ учителя и ответьте на вопросы по содержанию прослушанного». Это УРУ, так как в нем заданы и формы ГЯ и содержание: «Вообразите дальнейшие действия персонажа текста, скажите, что он будет делать дальше». Это задание более сложное, поскольку отсутствует наглядность, содержание не подсказано, нужно самостоятельно употребить нужные глаголы в соответствующем времени. «Завтра у вас очень много уроков, это самый трудный день недели. Расскажите, что вы будете делать». Это задание представляет описание реальной действительности и не содержит опор, облегчающих его выполнение. Это упражнение самого высокого уровня.

Следующий вопрос – сколько должно быть НРУ и РУ. В методической литературе существуют исследования, которые экспериментально доказывают, что НРУ необходимы при обучении ГЯ, которые подвержены МЯИ или ВЯИ при построении формы, для усвоения которых необходимо заучивать большое количество материала и совершать большое количество операций для построения формы. Чем больше таких признаков содержит ГЯ, тем больше должно быть НРУ (Ж.С. Сивова). Долгое время в методике дискутировался вопрос о том, выполнять языковые и речевые упражнения как отдельные стадии или в сочетании. В настоящее время принято считать наиболее оптимальным сочетание и параллельное выполнение обоих типов упражнений (С.Ф. Шатилов). Так или иначе, каждый урок по грамматике должен заканчиваться выполнением речевых заданий с использованием изучаемого грамматического явления.

4.6 Формирование рецептивных грамматических навыков

Рецептивные навыки пассивно усваиваемого грамматического материала представляют собой навыки узнавания и понимания ГЯ в тексте на основе имеющихся в памяти их образцов и навыки аналитического декодирования грамматической информации текста (С.Ф. Шатилов). Несмотря на различие мнений о методике работы с таким материалом нельзя не признать, что существует определенная специфика в формировании таких навыков. Навыки узнавания и понимания ГЯ в тексте формируются в процессе систематического чтения легких текстов. Навыки аналитического декодирования – в результате чтения трудных текстов и использования элементов анализа ГЯ (см. подробнее в лекции, посвященной чтению). Для формирования таких навыков требуется подробное объяснение с обязательным опросом правила и заучиванием примеров. ГЯ обязательно иллюстрируются в специальных упражнениях при чтении текстов. Что же касается этапов работы, они должны включать, как и при обучении активной грамматике, ознакомление, тренировку и применение. Упражнения при обучении пассивной грамматике имеют своей целью формирование навыков узнавания грамматической формы, соотнесение ее со значением и на этой базе – понимание смысла читаемого. Наиболее типичными упражнениями являются чтение и нахождение в тексте ГЯ, перевод соответствующей грамматической формы, ответы на вопросы по тексту с употреблением ГЯ, построение предложений по аналогии, грамматическое насыщение текстов и т. д. Все упражнения для усвоения пассивной грамматики рекомендуется проводить в быстром темпе, чтобы приучать учащихся улавливать информативные признаки синхронно с чтением текста (Г.В. Рогова).

Кроме рецептивных грамматических навыков чтения различают рецептивные навыки аудирования. Рецепция при активном владении грамматическим материалом базируется на автоматизированных связях слухо-речемоторных образов и их значений и проявляется в автоматизированности процессов слушания и беспереводности понимания. Практика обучения ИЯ на устно-речевой основе доказывает положительное влияние активного владения грамматическим материалом на качество понимания при аудировании иноязычной речи. Но это возможно, если учащиеся много слушают на ИЯ.

4.7 Исправление грамматических ошибок

Следующий вопрос – когда и как надо исправлять грамматические ошибки – решается следующим образом. Если учащиеся делают ошибки в ходе грамматически направленных упражнений на изучаемое ГЯ, исправление обязательно. Вначале исправление должно быть развернутым, словесным, а по мере усвоения надо исправлять сигналами. Целесообразно применять и подсказ вполголоса, перебивая учащегося. В дальнейшем, при анализе письменных работ, при наличии типичных ошибок надо возвращаться к развернутому объяснению. Иначе должно быть с грамматическими ошибками в речи учащихся, которые не связаны с изучаемым ГЯ. Здесь исправляются лишь те ошибки, которые искажают смысл высказывания, а после речевых упражнений учитель кратко останавливается на типичных ошибках.

Большое значение при обучении грамматике имеет профилактика ошибок. Ошибки легче предупредить, чем исправлять. Для этого используется система опор, подсказов, подготовительных упражнений. Например, при выполнении языкового упражнения, прежде чем раскрыть скобки и поставить глагол в нужном времени надо повторить временную форму, напомнить правило, дать прочитать упражнение про себя, а затем опраши-

вать. В речевых упражнениях, чтобы предупредить возможные ошибки можно предложить ключевые слова в нужной форме, дать образцы ответов или вопросов для построения по аналогии и т.д.

5. Обучение аудированию

5.1 Краткая характеристика аудирования, его связь с другими видами речевой деятельности

Аудирование является рецептивным видом речевой деятельности и означает одновременное восприятие на слух и понимание содержания информации устного речевого сообщения. Данная форма устного общения в настоящее время является недостаточно развитой, о чем свидетельствуют трудности учащихся. Часто наблюдаются случаи, когда учащиеся не понимают обращенного к ним вопроса, просят повторить его, при рассказе преподавателя требуют многократных предъявлений или замедления темпа речи, не улавливают содержания обращенной к ним речи незнакомого человека. Это объясняется рядом причин. Во-первых, не все учителя уделяют должное внимание развитию аудитивных умений, считая, что они вырабатываются сами в ходе обучения говорению. Во-вторых, не все понимают сложность механизмов аудирования и поэтому не могут обеспечить необходимые условия для формирования аудитивных умений. Аудирование как любой другой вид речевой деятельности имеет свою структуру. Оно состоит из восприятия, узнавания и понимания. Рассмотрим каждый из этих компонентов.

Восприятие. Психологические исследования позволили установить, что восприятие речи на слух опирается в основном на слуховые ощущения. Но, воспринимая речь на слух, слушающий проговаривает ее одновременно во внутренней речи. Слуховые ощущения вызывают слухомоторную реакцию (А.Н.Соколов, Внутренняя речь). Доказано также, что скорость проговаривания должна соответствовать скорости слуховых ощущений, иначе двигательные ощущения перестают быть основой для понимания. Таким образом, наличие четких артикуляционных навыков также является условием обеспечивающим точность и быстроту восприятия. Из этого следует важный методический вывод: прежде чем предъявлять текст для аудирования необходимо обеспечить учащимся возможность его правильного проговаривания во внутренней речи.

Узнавание. Согласно психологии процесс узнавания складывается из обнаружения объекта (незнакомого слова), выделения его признаков и соотнесения их с имеющимися в памяти эталонами. Если такой эталон отсутствует, узнавание не происходит. Из этого следует, что узнавание звуков, слов, словосочетаний происходит в том случае, если они уже имеются в речевом опыте учащихся. Установлено также, что наиболее благоприятные условия для узнавания создаются в том случае, если материал усвоен учащимися и дается установка на узнавание (М.Л. Вайсбурд), Из этого следует вывод, что до аудирования текста необходимо ставить перед учащимися конкретную задачу на узнавание, помня о том, что учащиеся могут узнать лишь то, что ранее отрабатывалось, что уже знакомо.

Понимание. В процессе аудирования различают словесное и предметное понимание. Словесное понимание обеспечивается контекстом, сходством с формой РЯ или наличием известных формантов. Оно опирается на речевой опыт учащихся. Предметное понимание, то есть понимание фактов – это более высокий уровень понимания. Оно достигает-

ся на основе жизненного опыта. Следовательно, при аудировании можно ставить задание понять факты только в том случае, если они знакомы учащимся из их жизненного опыта. Еще более высокий уровень представляет логическое понимание, то есть понимание мыслей, логики событий. Большое значение для логического понимания имеет понимание смысловых вех, отражающих главные мысли, основные этапы повествования. Высшей фазой понимания является понимание общей идеи высказывания и собственная оценка услышанного. Все рассмотренные фазы понимания в действительности тесно переплетаются между собой и осуществляются мгновенно. В учебном же процессе необходимо соблюдать последовательность: вначале учить понимать слова, затем факты, логику.

Кроме того качество аудирования зависит от памяти, способности к прогнозированию и внимания. В психологии выделяют оперативную или кратковременную память, которая удерживает информацию в пределах действия с материалом, и долговременную память, которая хранит следы для сличения и оперирования материалом. Механизм прогнозирования позволяет предугадать мысль и поведение говорящего и тем самым облегчает понимание. В реальной жизни эти механизмы действуют взаимосвязано: кратковременная память удерживает начало сообщения, прогнозирование приближает конец. В учебном же процессе нужно специально тренировать активность кратковременной памяти, объем долговременной памяти, направленность внимания на объект слушания и способность к прогнозированию. Таким образом, аудирование – это сложный вид речевой деятельности, которому нужно обучать специально.

Аудирование тесно связано с говорением, чтением и письмом. Говорение и аудирование объединяют общие психофизиологические параметры. Оба вида речи опираются на внутреннюю речь, прогнозирование и участие речедвигательного и слухового анализаторов. Аудирование и говорение способствуют развитию друг друга и составляют две стороны одного процесса. Аудирование предполагает формирование фонематического слуха, а оно невозможно без артикуляционно-произносительных навыков, которые обеспечиваются во внешней речи. Длительное и пассивное слушание, неподкрепленное речевой практикой, приводит к искажению слуховых образов и, в конечном итоге, к невозможности понимания. Поэтому необходимо постоянно чередовать говорение и аудирование. Аудирование не должно заменять говорение, это нужно понимать и учащимся и студентам. Оба вида речевой деятельности тесно связаны с чтением и письмом. Чтение сочетает в себе признаки устной речи и письма. В его основе также лежит связь между речевым слухом и артикуляцией. Читая текст, мы одновременно проговариваем его. Письмо, как и чтение, происходит на базе звучащей речи.

В существующих УМК аудирование осуществляется по следующим направлениям: речь учителя на уроке, речь товарищей, аудирование текстов. В течение урока учитель постоянно обращается к учащимся с вопросами, приказами, просьбами на французском языке, поэтому к речи учителя предъявляются определенные требования. Она должна быть максимально четкой, направленной на слушателя, то есть соотнесена с возрастом и языковым опытом учащихся. Учитель должен использовать и экстралингвистические средства как опору для понимания. Во время говорения учитель должен наблюдать за реакцией учащихся. От того насколько они понимают, зависит и сложность речи и необходимость пауз и повторений. Он должен правильно определить объем и содержание информации, так как незнакомые слова, многословные объяснения затрудняют понимание.

5.2 Трудности аудирования французской речи

Трудности аудирования принято делить на лингвистические и психологические. К лингвистическим трудностям относятся фонетические, лексические, грамматические, стилистические, а к психологическим трудностям – трудности аудирования механической и живой речи, монологической и диалогической речи, тембр и темп речи. Рассмотрим это подробнее.

Фонетические трудности занимают значительное место на начальном этапе обучения. Отсутствие произносительных навыков, неразвитость фонетического и фонематического слуха, неустойчивость артикуляции затрудняют понимание речи. В дальнейшем на первый план выходят интонация, логическое ударение и темп. Особую сложность вызывает логическая интонация, которая делит предложения на смысловые группы, выделяет главную мысль и определяет тип предложения. Фонетические трудности французского языка обусловлены отсутствием четкой границы между звуками в слове, между словами в результате явлений связывания и сцепления, специфическим ударением, особенностями интонации.

В грамматическом отношении трудности аудирования объясняются специфическим порядком слов в предложении, согласованием главного и придаточного предложений, наличием аналитических форм, несуществующих в РЯ учащихся, наличием грамматических омонимов, особенно в служебных словах. Грамматические трудности могут быть разными: затрудняющими и незатрудняющими понимание. Несущественными для понимания являются: 1) окончания прилагательных после правильно понятого детерминатива, 2) личные окончания глаголов, если правильно понято личное местоимение или существительное, с которым согласуется глагол, 3) порядок слов в вопросительном предложении, если правильно понято вопросительное слово и вопросительная интонация.

Лексические трудности объясняются употреблением слов в прямом и переносном значении, наличием фразеологических оборотов, многозначных слов, антонимов и синонимов, слов близких по звучанию со словами РЯ, но различных по значению. Что касается трудности понимания текста в связи с незнанием лексики, то здесь важен как характер слова, так и его место в тексте. Установлено, что если незнакомое слово находится в начале текста, это вызывает наибольшую трудность для понимания содержания. Если оно стоит в середине или в конце текста, его значение легко определить по контексту. На понимание текста влияют его стилистические особенности (просторечия, арго, нечеткость произношения и т.д.) и его смысловая организация. Текст должен быть таким, чтобы в нем легко определялась главная мысль. Установлено, что, если она выражена в начале сообщения, она понимается на 100%, в конце – на 70%, а в середине – на 40%.

Теперь о психологических трудностях. Опыт показывает, что речь при непосредственном общении понимается лучше, чем речь в записи. Понимание живой речи облегчается ситуацией, жестами, мимикой и т.д. Диалогическая речь в записи понимается труднее, чем монологическая, потому что ее содержание трудно предвидеть. Относительно темпа речи установлено, что правильный темп предъявления сообщения облегчает быстроту и точность понимания. В процессе общения наиболее эффективен средний темп речи 200-300 слогов в минуту. В обучении желательно исходить из естественного для данного языка темпа речи (у французов – 330 слогов в мин., у японцев – 310, у немцев – 250, у англичан – 220, у американцев – 150-170 слогов в мин.). С самого начала обучения аудированию темп речи должен быть нормальным. Чтобы это было сильным сообщением необхо-

димо давать порциями, увеличивая паузы между синтагмами и предложениями. Интонация при этом должна быть естественной, а продолжительность аудирования без зрительной опоры не должна превышать 1,5-3 мин, иначе наступает переутомление. Установлено также, что многократное повторение предъявления текста мало способствует аудированию. Повторное прослушивание должно сопровождаться другой учебной задачей. Например, при первичном прослушивании – задание понять общее содержание, при повторном – задание на понимание деталей или идеи сообщения. Серьезной причиной, затрудняющей формирование аудитивных умений, является позднее начало обучения аудированию. Надо, чтобы оно начиналось с первых уроков и продолжалось на протяжении всего обучения. Уже с первых минут общения учитель должен приветствовать учащихся на французском языке и использовать его для организации работы. При использовании нового выражения необходимо обратить внимание учащихся и на его форму и на значение. Для этого можно использовать перевод и контекст. Контроль понимания выражений классного обихода должен проводиться регулярно вначале в виде выполнения команд, сопровождая их повторением, а в дальнейшем это можно проверять с помощью перевода.

5.3 Упражнения для обучения аудированию

Обучение аудированию предполагает выполнение системы специальных упражнений. Система упражнений состоит из видов и типов упражнений, расположенных с учетом последовательности формирования навыков и умений. Количество, форма и место упражнений изменяются в зависимости от характера аудиотекста, языковой подготовки учащихся, сложности речевых задач и т.д. В отечественной методике принято делить упражнения на две большие группы: подготовительные и речевые. Подготовительные упражнения направлены на отработку узнавания и понимания отдельных слов, словосочетаний и предложений, построенных на изученных образцах. Отличительными особенностями подготовительных упражнений являются также замедленный темп за счет пауз, концентрация внимания на форме, опора на ключевые слова и т.д. Речевые упражнения отличаются нормальным темпом предъявления, наличием содержательных опор (картинок, заголовков и т.д.), наличием связных текстов, восприятие которых протекает в условиях имитирующего естественное речевое общение.

Каждое упражнение на аудирование состоит из двух частей – само восприятие речи и выполнение сопутствующей задачи, например: Прослушать и определить главную мысль (пересказать, ответить на вопросы и т.д.).

Упражнения на аудирование имеют свои линии усложнения: 1) от аудирования текста на знакомом материале к аудированию незнакомых сообщений; 2) от аудирования отдельных слов и предложений к аудированию связных текстов; 3) от аудирования описательных текстов к аудированию повествовательных текстов; 4) от замедленного темпа предъявления к нормальному; 5) от прослушивания речи учителя к прослушиванию звукозаписи; 6) от прослушивания со зрительной опорой к восприятию на слух. Линии усложнения упражнений служат основой для определения трудности их выполнения. Кроме того трудность упражнений зависит от сложности языкового материала, содержания текста, его композиции, тембра голоса и заданий, которые выполняют учащиеся.

И подготовительные и речевые упражнения используются на всех ступенях обучения, но в разном соотношении. Если речь идет об усвоении новых лексических единиц надо перед аудированием выполнить подготовительное упражнение на отработку этих

единиц. Начиная с начальной ступени обучения нужны подготовительные упражнения для обучения пониманию незнакомой лексики по контексту. Речевые упражнения должны быть более элементарными, чем в старших классах. Начинать надо с упражнений, не требующих ответа на ИЯ, например, с выполнения команд и постепенно переходить к ответам на вопросы и пересказы. Заключать всю серию упражнений на аудирование должны упражнения на оценку прослушанного.

Кроме того при обучении аудированию необходимо проводить специальные упражнения для формирования аудитивных навыков. Эти упражнения необходимы, когда еще не сформировался навык восприятия на слух той или иной речевой единицы и идет процесс становления психических механизмов аудирования на ИЯ – памяти, внимания, прогнозирования, фонематического и интонационного слуха. Рассмотрим подробнее такие упражнения.

Для развития оперативной памяти учащихся (если они не могут повторить предложения, запоминают лишь те слова, которые находятся в начале или в конце предложения) на начальном среднем этапах обучения необходимы упражнения типа снежного кома, когда учащиеся по цепочке повторяют слова, предложения или словосочетания. Например, учитель дает исходное предложение по заданной теме, первый ученик повторяет его и добавляет свое и т.д. Или предлагается задание прослушать два-три предложения и соединить их в одно, прослушать предложение и добавить к нему еще одно, связанное по смыслу и т.д.

Для тренировки внимания надо проводить упражнения типа: учитель зачитывает текст, затем при вторичном прочтении вносит изменения и учащиеся должны их заметить и поднять руку.

Упражнения для формирования прогностических умений надо начинать с восприятия словосочетаний и предложений, постепенно переходя к восприятию диалогических единств, абзацев, текстов. Учащиеся должны догадаться при этом о пропущенной части сообщения. Надо учитывать, что успешность прогнозирования зависит от степени владения материалом, знания правил сочетаемости слов. Прогнозирование может быть на разных уровнях. Например, на уровне смысла, когда по логике сюжета можно догадаться о дальнейшем событии. Оно может быть и на лексико-грамматическом уровне, когда можно догадаться какое слово будет после глагола, существительного, или прилагательного.

Для развития фонематического слуха необходимы упражнения на распознавание открытых и закрытых, носовых и чистых звуков. Для развития интонационного слуха необходимы упражнения на распознавание предложений по их интонации (восклицательной, вопросительной, утвердительной).

При обучении аудированию используются различные опоры. Они могут быть визуальными и вербальными. К визуальным относятся картинки, схемы, фотографии и т.д. Например, дается текст о достопримечательностях города и учащиеся, прослушивая его, отмечают маршрут прогулки. Вербальные опоры могут быть представлены в виде плана, ключевых слов, анкет. Например, при прослушивании текста учащиеся одновременно заполняют анкету. Если текст на тему «Путешествие», в анкете указываются такие пункты как цель поездки, место назначения, дата отъезда, дата возвращения и т.д.

В качестве особого приема при обучении аудированию рекомендуется использовать мотивационную установку к тексту, то есть вызвать интерес к работе, например, предупредить заранее, что учащиеся будут опрошены. Экспериментально установлено, что

учащиеся в этом случае понимают текст на 90%, в то время как другие лишь на 50%. Целесообразно также использование коммуникативной ситуации, например: Сегодня перед вами выступают ведущие ученые страны по проблемам сохранения окружающей среды. Постарайтесь понять, о чем они говорят, выберите интересный для вас вопрос и скажите свое мнение. При этом на доске даются ключевые слова, которые перед прослушиванием читаются учащимися хором, обращая внимание на перевод.

5.4 Аудирование монологической и диалогической речи

Существует определенная специфика монологической и диалогической речи, которая влияет на аудирование, а, следовательно, на выбор соответствующих упражнений при обучении аудированию.

Диалогическая речь эмоциональна, ей свойственны повторы, небрежность синтаксиса, преобладание конкретных слов над абстрактными. Если собеседникам известен предмет разговора, они пользуются более свернутой речью, в противном случае диалог принимает развернутое построение. В диалоге можно участвовать и можно воспринимать его со стороны, последнее, когда не виден собеседник, воспринимается значительно труднее.

Монологическая речь также отличается характерным выбором языковых средств. Ораторская речь приближается к книжно-письменной (риторические вопросы, сложный синтаксис и т.д.).

В связи с этим различают специальные упражнения: 1) для обучения восприятию диалогической речи «со стороны», например, прослушать диалог и составить аналогичный, прослушать запись и пересказать разговор, прослушать диалог и пересказать его содержание; 2) для обучения восприятию диалогической речи при участии в диалоге: прослушать вопросы и вставить в паузы ответы, прослушать начало диалога и продолжить его в парах; 3) для обучения восприятию монологической речи: прослушать текст и ответить на вопросы, прослушать текст и выделить смысловые куски, озаглавить их и т.д. (Гез Н.И.).

5.5 Ход работы при обучении аудированию

Задача учителя при обучении аудированию заключается в подготовке учащихся к аудированию, предъявлении текста и проверке понимания прослушанного. Чтобы подготовить учащихся к восприятию текста, вначале надо проанализировать его языковой материал. Учитель до урока выписывает на доску трудные или новые ЛЕ в той последовательности, в которой они встречаются в тексте. На уроке перед прослушиванием текста учащиеся читают их хором и индивидуально. Это могут быть даты, названия, слова, обозначающие предметы национальной культуры т.д. Учитель добивается правильного произношения, иначе может быть разрыв в скорости слуховых ощущений и внутреннего проговаривания. Затем заслушивается текст и выполняется сопутствующее задание. При прослушивании учитель обращает внимание учащихся на запись на доске. После этого проверяется понимание прослушанного. Выбор задания для контроля зависит от текста, поставленной задачи при его прослушивании и определяется требованиями программы.

5.6 Контроль сформированности умений аудирования

Целью контроля является определение уровня сформированности аудитивных умений, от того насколько точно и полно учащиеся восприняли аудиотекст. Согласно А.Р. Лурия следует выделять 4 уровня понимания: уровень слов, уровень предложений, уровень смыслового отрезка и уровень текста. Опираясь на исследования отечественных и зарубежных исследований Н.И. Гез, Н.Д. Гальскова (2008), предлагают различать уровень фрагментарного понимания, уровень общего понимания, уровень полного понимания, уровень критического понимания.

Уровень фрагментарного понимания означает несформированность умения слушать, поэтому задания для проверки полноты понимания относятся только к следующим уровням, они же используются и для проверки фрагментальности понимания. Сформированность уровня общего понимания проверяется с помощью: ответов на вопросы общего характера, тестов множественного выбора, передачи основного содержания на РЯ или на ИЯ, озаглавливания смысловых отрезков, определения основной темы и т.д.

Уровень полного понимания означает понимание деталей, отдельных фактов, умение отделять главное от второстепенного. Этот уровень понимания проверяется с помощью: составления развернутого плана, ответов на вопросы, касающихся деталей или фактов, пересказа на ИЯ с опорой на картинку (схему, план, ключевые слова), драматизации текста, заполнения пропусков, оценки поступков действующих лиц и т.д.

Уровень критического понимания связан с обработкой информации и с оценкой аудиотекста. Он характерен для старшего этапа обучения в школах с углубленным изучением ИЯ, в лингвистических лицеях и гимназиях. Данный уровень проверяется с помощью проблемных заданий: составления рецензии по прослушанному тексту, составления аннотации или реферата, сравнения различных точек зрения, проведения интервью, обоснования согласия или несогласия с выводами автора и др.

6. Обучение говорению

6.1 Цели обучения говорению

Обучение говорению является одной из основных практических целей обучения ИЯ в средней школе. Согласно школьной программе выпускники основной школы (5-9 кл.) должны уметь в рамках изученной тематики и языкового материала начинать, вести и заканчивать беседу в стандартных ситуациях общения, с соблюдением норм речевого этикета, уметь расспрашивать собеседника, в том числе и носителя языка, и отвечать на его вопросы, высказывая свое мнение, просьбу; уметь рассказывать о себе, своей семье, друзьях, интересах и планах, сообщать о своей стране и стране изучаемого языка; уметь делать краткие сообщения о событиях, передавать основное содержание прочитанного, услышанного, кратко характеризовать персонажей.

Учащиеся, оканчивающие старшую школу на базовом уровне, должны уметь вести диалог, с использованием оценки в ситуациях официального и неофициального общения по изученной тематике, беседовать о себе, своих планах, обсуждать проблемы в связи с прочитанным или услышанным, рассказывать о своем окружении, рассуждать в рамках изученной проблематики и представлять социокультурный портрет своей страны и страны изучаемого языка (см. ИЯШ №7, 2005). Из этого следует, что основная задача обучения

говорению заключается в формировании вторичной языковой личности, способной осуществлять социальное взаимодействие с носителями иной культуры (см. Каменская О.Л., 1998). Чтобы достичь поставленной цели учитель должен, прежде всего, представлять себе специфику данного вида речевой деятельности.

6.2 Психолого-лингвистические особенности говорения

Говорение представляет собой очень сложный психофизиологический процесс. Согласно существующим исследованиям порождение речевого высказывания включает фазу планирования, фазу осуществления и фазу контроля (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.). Фаза планирования связана с формированием речевого намерения. Речевое намерение или интенция, согласно А.А. Леонтьеву, возникает на основе мотива и других факторов. Мотивы определяют варианты поведения, а интенция – отбор соответствующих вербальных и невербальных средств. Фаза осуществления представляет собой свернутые внутренние умственные действия по оформлению высказывания. Н.И. Жинкин отмечает, что на данном этапе порождения высказывания говорящий мыслит на предметно-образном коде (1964, с.36; 1982, с.93). Речемыслительный процесс происходит во внутренней речи. Внутренняя речь обладает разной степенью свернутости: при решении сложных задач она имеет развернутый характер, при решении сложных задач она сокращается или исчезает. Кроме того установлено, что характер внутренней речи зависит от степени владения ИЯ. На начальном этапе формирование высказывания происходит по схеме программа – высказывание на РЯ – высказывание на ИЯ (А.А. Леонтьев, 1974., с.83). По мере овладения ИЯ отпадает необходимость в промежуточном звене. Сокращению внутренней речи помогают опоры в виде ключевых слов, плана, вопросов и т.д. Во время перехода от программы к оформлению высказывания происходит подбор слов и грамматических средств в связи с коммуникативной задачей. При выборе слов могут быть ошибки обусловленные влиянием родного или иностранного языка. На выбор языковых средств при оформлении высказывания оказывает ситуация, экстралингвистические факторы, внешние условия общения. Характер говорения зависит от возраста, обстановки уровня развития говорящего, темы разговора, собеседника и т.д. Навыки общения с носителями языка, представляющими иную культуру, должны формироваться специально, поскольку в любой культуре существует национальная специфика (Тарасов Е.Ф. 1989., с.6). Что же касается контроля собственного высказывания, он, по утверждению психологов, имеет место на всех этапах порождения высказывания, а слух. как средство контроля возникает на уровне громкой речи.

Исходя из психологических особенностей говорения, следуют важные методические выводы: 1. Чтобы речевое высказывание состоялось необходимо стимулировать речь, то есть создавать в учебном процессе речевые ситуации. 2. Надо учить преодолевать трудности, связанные с нехваткой слов, учить перефразировать, выразить иначе свою мысль, активизируя тем самым те естественные процессы, которые имеют место в РЯ. 3. При организации обучения говорению должны учитываться такие особенности речевой деятельности как ситуативность (наличие обстоятельств, вызывающих речевое общение), мотивированность (необходимость высказаться в определенной ситуации), направленность на собеседника, структурная оформленность (наличие средств выражения для данного содержания).

Устная экспрессивная речь на французском языке имеет свои лингвистические особенности. Ее отличает употребление вводных слов, междометий, краткость интонационных средств, передающих душевное состояние говорящего. Во французском языке устная речь отличается от письменной особым употреблением времен, сокращениями, прямым порядком слов в вопросах, использованием выделительных средств.

Следует отметить, что в школе не ставится задача овладеть стилями устной речи. По своему лексико-грамматическому материалу она приближается к нормам книжно-письменной речи. Однако в последних программах отмечается тенденция приблизить устную речь к разговорной, за счет использования эмоционально окрашенных слов, разговорных словосочетаний, вводных слов, междометий, эллиптических конструкций.

6.3 Уровни устной экспрессивной речи

Устная экспрессивная речь обладает различной степенью сложности. Самый низкий уровень устной экспрессивной речи представляет подготовленная речь. Ее признаками являются: порождение ранее высказанных мыслей, повторение ранее употреблявшихся словосочетаний, предварительное обдумывание, подготовленность во времени. Целью обучения в школе является неподготовленная речь в рамках школьной программы. Неподготовленная речь является наиболее сложной, а, следовательно, более совершенной. Она означает такой уровень владения иноязычной речью при котором говорящий в состоянии без подготовки во времени и без прямых побуждений собеседника к говорению использовать усвоенный языковой материал в ранее не встречавшихся комбинациях (Гурвич П.Б. Основы обучения устной речи, ч.1,1972, с.58). Такой уровень говорения предполагает необходимость формирования целого ряда умений: умения решать новые мыслительные задачи в иноязычной коммуникации без подготовки во времени, то есть экспромтно; умения начать беседу, расспрашивать, добавить что-то к ответу, изменить тему беседы без побуждения к говорению, то есть спонтанно; умения оперировать усвоенным языковым материалом как в новых так и в ранее встречавшихся комбинациях.

Иначе говоря, неподготовленная речь представляет собой комплексное умение, включающее три аспекта неподготовленности: экспромтность, спонтанность и комбинационную неподготовленность, то есть комбинирование слов и словосочетаний по новому, эти три аспекта неподготовленности и составляют три линии обучения неподготовленной речи. Они тесно взаимосвязаны друг с другом, при этом наиболее важным является комбинирование. Экспериментально доказано, что высокий уровень комбинационных умений способствует формированию спонтанности и экспромтности речи. В реальной жизни в речи всегда имеют место ранее употреблявшиеся слова, словосочетания, но при этом возникает что-то новое, какой-то элемент действительности, который может быть отражен только путем новокомбинирования ранее усвоенных ЛЕ. Поэтому при обучении ИЯ надо обеспечить с одной стороны запоминание по возможности больше готового материала, а с другой стороны обеспечить комбинирование слов. Наиболее сложная задача заключается в обучении комбинированию. В методической литературе предлагаются следующие пути: 1. постоянное расширение тем устной речи за счет уже пройденных тем; 2. систематическое обсуждение текстов домашнего чтения; 3. Развитию комбинирования служат и упражнения на решение проблемных ситуаций. Этот путь получил свое развитие в западной методике. Например, «Вы приехали к своему другу, а его нет, мест в гостинице тоже нет. Как вы поступите?». В зависимости от ответа следует другая ситуация:

«Ваш поезд уже ушел, а следующий ждать долго. Как вы поступите?»; 4. задания описательного характера: «Представьте себе, что вы переезжаете в новую квартиру. Расскажите, что Вы с собой возьмете, на чем поедете».

Обучение инициативной речи также требует специальных упражнений. Умения инициативной речи означают умения расспроса, инициативного расширения ответа, умения включиться в разговор, изменить тему, начать беседу. Это достигается следующим образом: 1. дается неполная информация о чем-то и предлагается учащимся с помощью вопросов узнать все подробности; 2. заучивание разговорных клише; 3. дать полный ответ на заданный вопрос и т. д.

Устная экспрессивная речь существует в виде монологической и диалогической речи, умения неподготовленной речи развиваются в ходе обучения диалогической речи, а умения подготовленной речи с ее последовательностью и логичностью – в ходе обучения монологу. Поскольку неподготовленная речь осуществляется без всякой подготовки во времени и без опор, понятно, что она готовится практически всем процессом обучения, при этом подготовленная речь выполняет роль репетиции для нее. В живой речи монолог и диалог переплетаются друг с другом, одна форма переходит в другую. Но каждая из них имеет свою специфику, которую необходимо учитывать в учебном процессе.

6.4 Обучение монологической речи

Требования школьной программы к обучению монологической речи

Развитие монологической речи в 5-7 классах направлено на овладение следующими умениями: кратко высказываться о фактах и событиях, используя элементы описания, повествования, оценки; передавать содержание, основную мысль прочитанного с опорой на текст, делать сообщения в связи с прочитанным, прослушанным текстом в объеме до 10 фраз. В 8-9 классах, кроме вышеперечисленных умений, предусматривается необходимость формирования умения выражать и аргументировать прочитанное или услышанное. Объем высказывания возрастает до 12 фраз. В 10-11 классах учащиеся должны уметь: выступать с сообщениями в связи с увиденным, прочитанным; делать сообщения по теме, проблеме; передавать содержание полученной информации, рассказывать о себе, своем окружении, планах; рассуждать о фактах, событиях, приводить примеры, делать выводы, представлять особенности жизни своей страны и страны изучаемого языка. Объем высказывания – до 15 фраз.

Психолого-лингвистические особенности монологической речи

В психологическом аспекте монологическую речь отличает логическая связность, смысловая завершенность, последовательность изложения мыслей. Из этого следует, что при обучении монологической речи надо обучать правильному логическому построению высказывания, установлению причинно-следственных связей, извлечению из долговременной памяти нужного языкового материала. Уровень трудности монологической речи определяется степенью ее неподготовленности. Например, различную трудность представляют задания типа: «Расскажи, что тебе понравилось в фильме и почему», или «Перескажи содержание фильма». В первом случае налицо все три аспекта неподготовленности, а во втором уже задана логика построения высказывания и нужно лишь правильно использовать языковой материал.

В лингвистическом плане монологическую речь отличает полносоставность предложений, их разноструктурность и наличие связующих элементов. Следовательно, необходимо обучать расширять предложения, сочетать разные структуры предложений, увеличивать объем высказывания, аргументировать свое мнение. Особенности монологической речи указывают на необходимость использования соответствующих упражнений.

Упражнения для формирования умений монологической речи

При обучении монологической речи выделяются два этапа: этап развития подготовленной речи и этап неподготовленной речи. Каждому этапу соответствуют специальные упражнения.

Упражнения для подготовленной монологической речи – это, например, составить рассказ по ключевым словам, плану; описать картинку, близкий и краткий пересказ текста, составление плана для пересказа по прочитанному.

Упражнения для обучения неподготовленной монологической речи: придумать заголовки и обосновать его, высказать и обосновать свое отношение к фактам, героям и т.д., пересказ содержания диалога, описание картины в связи с изучаемой темой, продолжить рассказ начатый учителем, закончить предложение, доказать правильность утверждения, привести доводы в пользу своего утверждения и т.д. Все упражнения должны быть интересными, содержать типичные примеры и ситуации, активизировать умственную деятельность учащихся. В процессе обучения учащиеся должны пройти путь от элементарного описания картинки по теме до построения своего рассказа, от повествования к оценке. Это достигается с помощью постепенного снятия опор. Самыми легкими являются упражнения с опорой на вопросы и языковой материал, на ситуацию и вопросы. Более трудными являются упражнения с опорой на ситуацию, где различают рассказ по плану и без плана. Надо учитывать, что разную степень трудности представляют и упражнения с опорой на текст: пересказ по плану, ключевым словам, вопросам, придумывание продолжения и т.д.

В существующих УМК разные авторы по-разному решают задачи обучения монологической речи. В УМК Григорьевой «Le français en perspectives» для 8-9 классов монолог представлен в трех видах: монолог-описание, монолог-повествование и монолог-рассуждение. Первый представлен как описание страны, города, школы, описания рисунка, схемы. Монолог-повествование – в виде рассказа о жизни и деятельности писателя, ученого, о событиях из общественно-политической жизни, посещение музея, театра и т.д. Особое внимание при обучении повествовательной речи уделяется пересказу. Подготовка к пересказу включает составление плана, выписывание опорных слов, замену абзацев предложениями. Практикуется полный пересказ и выборочный. При этом рекомендуется чаще использовать пересказ своими словами, пересказ незнакомому лицу, пересказ с изменением ситуации, времени, персонажей и т.д. Монолог-рассуждение представлен как обоснование действий, поведения персонажей и т.д. В учебнике предлагаются задания типа: создать рассказ по вопросам, составить рассказ по иллюстрациям, по фотографии, по ключевым словам, предметам. В УМК Н.А.Селивановой, А.Ю.Шашуриной для 6-9 классов «Синяя птица» пересказ практикуется с 8 класса, в 9 классе проводится резюме.

Способы обучения монологической речи

В обучении монологической речи в методике приняты два способа: первый, когда за основу берется связный тематический текст и второй, когда за основу обучения принимается предложение, отражающее элементарное высказывание.

Итак, первый способ обучения, при котором исходным является текст-образец. Работа над ним включает три этапа. Основной задачей первого этапа является усвоение и запоминание текстового материала, который понадобится в дальнейшем для составления монолога самими учащимися. Для этого проводятся следующие упражнения: ответить на вопросы по содержанию текста, составить план по тексту в виде вопросов или тезисов, составить программу, то есть для каждого пункта плана подобрать нужный языковой материал. Второй этап преследует ту же задачу: овладение языковым материалом. Для этого проводятся разнообразные пересказы текста: сначала близко к тексту, затем от имени действующих лиц, и наконец, от имени учащегося. Например, текст «Распорядок дня М.» воспроизводится близко к тексту от имени автора, затем от лица М., потом от лица его мамы, сестры с элементами оценки: М очень старательный, организованный. Затем учащиеся рассказывают о своем распорядке дня с элементами оценки, самокритики. Таким образом, пересказ это не итог, а лишь средство овладения языковым материалом для обучения монологу. Третий этап имеет своей задачей формирование собственно монологических умений. На этом этапе выполняются различные ситуативные упражнения. Учащиеся рассказывают о распорядке дня своих близких, известных литературных героев с элементами оценки.

Второй способ предполагает развертывание высказывания от отдельного предложения к монологическому сообщению. Он также включает три этапа. На первом этапе учащиеся овладевают предложением-высказыванием. Для этого предлагаются задания стимулирующие короткие высказывания в связи с ситуацией. Например, Mes amis, moi j'aime l'hivers. Et vous? Qui aime cette saison? N/, tu aimes l'hivers? Et toi M/, tu aimes aussi l'hivers? Такие задания проводятся о спорте, увлечениях, играх, домашних животных и т.д. В результате этого этапа учащиеся должны уметь произнести по одному предложению высказыванию. Второй этап предполагает уточнение сказанного, что требует развернутого высказывания. Например, Dis que tu aimes l'hivers et ce que tu fais en hivers/. Tu aimes faire du ski? Avec qui tu fais du ski ? и т.д. Затем учитель показывает картинку со спортсменом и спрашивает, катается ли он на лыжах, кто катается на коньках и т.д. На третьем этапе учащиеся самостоятельно составляют развернутые высказывания с элементами оценки, аргументации. Типичные задания для данного этапа: Expliquez pourquoi vous aimez l'hivers.

Оба способа используются с опорами или без опор. При этом опоры должны носить индивидуальный характер: более сильные учащиеся пользуются минимальными опорами, более слабые – развернутыми (в форме готовой к употреблению). Важно, чтобы опоры содержали материал, придающий личностный характер высказыванию: а mon avis, sans doute, a vrai dire и др. В школьной практике первый способ имеет широкое использование на средней и старшей ступени обучения, второй – на начальном этапе. При формировании монологических умений широко используются и игровые приемы обучения. Например, учащиеся заслушивают рассказ об известном артисте, писателе и др. и должны догадаться о ком идет речь.

6.5 Обучение диалогической речи

Требования школьной программы к обучению диалогической речи

При обучении диалогической речи в 5-7 классах продолжается начатое в начальной школе формирование умений вести диалог этикетного характера, диалог-расспрос, диалог-побуждение к действию и диалог-обмен мнениями. При этом усложняется содержание речи и увеличивается количество реплик в диалогах. Обучение диалогу этикетного характера предполагает формирование таких умений, как начать, поддержать и закончить разговор; выразить согласие или отказ, переспросить. Объем – 3 реплики. При обучении диалогу-расспросу учащиеся должны овладеть умениями задавать вопросы со словами – кто, что, как, когда, куда, почему, с кем и отвечать на них. Объем – 4 реплики каждого учащегося. При обучении диалогу-побуждению учащиеся овладевают умениями выразить просьбу, дать совет, пригласить и соответственно дать ответ. Объем диалога – 2 реплики. При обучении диалогу-обмену отрабатываются умения выражать свое мнение, сомнение, эмоции, согласие и несогласие. Объем диалога – 2 реплики. В 8-9 классах продолжается формирование перечисленных выше умений диалогической речи, при этом возрастает объем диалогов: диалог этикетного характера до 4 реплик, диалог-расспрос до 6 реплик, диалог-побуждение до 4, диалог-обмен мнениями до 5-7 реплик для каждого учащегося. В старшей школе на базовом уровне продолжается совершенствование вышеперечисленных умений, развиваются умения участвовать в дискуссиях, запрашивать информацию, выражать свое мнение, расспрашивать. Объем диалога – до 6-7 реплик.

Психолого-лингвистические особенности диалогической речи

Диалогическая речь представляет собой сложную речевую деятельность и также имеет свои психологические и лингвистические особенности. В психологическом плане диалогическая речь отличается от монологической следующими признаками: спонтанность, экспромтность, ситуативная обусловленность, эмоциональная окрашенность. Остановимся на этом более подробно.

1. Почему диалогическая речь спонтанна? Диалогическая речь создается в процессе общения. Это требует попеременного умения понимать речь собеседника и выражать свои мысли. Каждый из участников должен не только реагировать на стимул, но и в свою очередь подавать речевой стимул, иначе речь либо прекратится, либо примет неестественный характер. Таким образом диалогическая речь является спонтанной, то есть инициативной.

2. Следующая отличительная способность диалогической речи – это экспромтность (неподготовленность во времени). Диалогическую речь невозможно спланировать заранее, так речь одного партнера зависит от речевого поведения другого. При этом обмен репликами протекает достаточно быстро. Реакция собеседника должна соответствовать нормальному темпу речи, а это предполагает высокую автоматизированность использования языкового материала в речи.

3. Диалогическая речь всегда ситуативна. Ее содержание часто можно понять лишь с учетом ситуации, в которой она происходит. В учебном процессе ситуация может быть экстралингвистической, например, диалог на автобусной остановке, на стадионе и контекстно-ситуативной, когда содержание определяется лингвистическим контекстом. По характеру отношения к реальной действительности лингвистические ситуации могут быть реальными или воображаемыми. В связи с этим в учебном процессе используются естественные и учебные речевые ситуации. Естественные ситуации, постоянно возникающие в

учебном процессе, являются благодатным условием для развития устной речи. Однако они не могут обеспечить планомерную работу по развитию неподготовленной речи на определенную тему, на основе определенного лексико-грамматического материала. Для этого используются условные речевые ситуации. Они представляют совокупность условий, побуждающих к выражению мыслей и использованию при этом изучаемого языкового материала. Отличительной особенностью таких ситуаций является детализация обстоятельств окружающей действительности, наличие словесного стимула и возможность многократного воспроизведения языкового материала. Учебные речевые ситуации должны отвечать следующим требованиям: они должны вызывать интерес, учитывать жизненный и языковой опыт учащихся и сообщаться в сжатой форме. Для развития неподготовленной речи большое значение имеет использование проблемных ситуаций на выдвижение гипотез, предположений, а также драматизация текстов.

4.Следующей особенностью диалогической речи является ее эмоциональная окрашенность. Это находит свое выражение в использовании реплик выражающих чувства удивления, восхищения, одобрения, разочарования и т.д.

Таковы психологические особенности диалогической речи, которые нужно учитывать при обучении в школе.

В лингвистическом плане диалог отличают неполносоставность реплик, их экстралингвистическая обусловленность, наличие речевых штампов. Неполносоставность диалогической речи вызвана условиями общения. Единая ситуация, контакт с собеседником, широкое использование невербальных средств обеспечивают догадку, что позволяет говорящим прибегать к намекам, сокращать языковые средства. Необходимость быстрого реагирования обуславливает использование клише, свободного синтаксиса: *Voyons! Allons! Qui sait? Entendu, Pas de coup de telephone pour moi?- Rien/*. Наиболее характерной лингвистической особенностью диалогической речи является реплицирование, то есть обмен репликами, объединенными в диалогические единства. Диалогическое единство – это такое сочетание реплик семантически и синтаксически связанных друг с другом, из которых вторая реплика зависит структурно и семантически от первой и без нее не существует (Шатилов С.Ф.). Наиболее распространенными единствами французской диалогической речи являются: вопрос – повествование, повествование – вопрос, повествование – повествование (Левенстернс, стр. 123). Изложенные выше особенности диалогической речи показывают, какие умения необходимо формировать при обучении: умения задавать и отвечать на вопросы; подавать стимул к дальнейшей беседе; употреблять разговорные клише, выражающие эмоции, субъективное отношение к действительности; выражать суждения на реплику; разворачивать одну из реплик диалога в связное высказывание. Все эти умения формируются при работе с диалогическими единствами. В связи с С.Ф. Шатилов выделяет два этапа работы: этап формирования основных умений реплицирования и этап совершенствования этих диалогических умений в речевом общении (в групповом диалоге, дискуссии, тематической беседе). На первом этапе обучения в центре работы должно быть овладение учащимися различными типами реплик в диалогических единствах. Практика показывает, что диалогической речи нельзя научить с помощью разговорников и заучивания готовых диалогов. Овладение диалогическими единствами должно происходить в ситуативных упражнениях, на чем мы остановимся позже.

Упражнения для обучения диалогической речи

Все упражнения в обучении диалогической речи, как и при обучении монологической речи, принято делить на подготовительные и речевые. Подготовительные упражнения используются для усвоения образцов речи и готовых фраз в парных репликах. Распространенной формой таких упражнений является обмен репликами между учителем и группой, учащихся друг с другом. Например, учитель объясняет, что согласие на предложение выражается формулой *C'est une bonne idée*. Затем он предлагает классу сходить в музей, кино, театр и т.д. Учащиеся отвечают этой репликой, а затем приглашают друг друга. На следующем уроке отрабатывается формула несогласия. После чего эти формулы употребляются поочередно, учитель сообщает, какой ответ он хочет получить. Также можно отрабатывать клише, выражающие просьбу, удивление, уточнение, переспрос и т.д. В качестве подготовительных упражнений используется заучивание небольших диалогов, ответы на вопросы, постановка вопросов по тексту, дополнение диалога, объединение диалогических единств в диалог, драматизация монологического текста и т. д.

Речевые упражнения развивают умение правильно и быстро реагировать на речевую ситуацию. В отличие от подготовительных упражнений содержание реплик, использование речевых клише определяются самими учащимися. Основная проблема заключается в создании речевой ситуации, побуждающей к общению. В школе используются для этого следующие примы: сюжетные картинки, реальная или воображаемая ситуация, речевой контекст с подсказами в виде слов, клише, задания побеседовать по содержанию текста, инсценировка текста и т.д. Для обучения неподготовленной речи используются упражнения в виде беседы за круглым столом, дискуссии, ролевой игры, составления аргументированных ответов на вопросы, вопросно-ответной игры.

Способы обучения диалогической речи

Как и при обучении монологической речи при обучении диалогу возможны два способа: от диалога-образца к составлению собственных диалогов и от элементарного диалогического единства к целому диалогу на основе учебно-речевой ситуации.

Работа над диалогом-образцом включает несколько этапов. Первый этап заключается в восприятии вначале на слух, затем с опорой на текст диалога-образца для понимания смысла, выявления действующих лиц и событий. Второй этап предполагает отработку языкового материала диалога (речевых клише, эмоциональных слов и т.д.). Третий этап посвящается воспроизведению по ролям, драматизации текста. Это означает необходимость заучивания диалога, воспроизведение заученного. Четвертый этап – это этап составления диалога на основе новой, схожей ситуации.

Второй способ – от диалогического единства к целому диалогу предполагает необходимость не только заучивания клише, но и обучение расширять реплики. Для этого стимулирующая реплика должна вызывать развернутый ответ. Чтобы учащиеся давали развернутые ответы, стимулирующая реплика должна содержать вопрос типа почему, с какой целью. Например: *Pourquoi tu as seche tant de cours?* Этот способ предполагает и использование упражнений на вставку недостающей реплики. Например, предлагается картинка, на которой изображены два школьника перед дверью школы. Один спрашивает: *Tu as fait le travail de controle? Il etait difficile?*, а у другого открыт рот. Что он отвечает? При обучении диалогу данным способом возможно и использование игр. Остановимся кратко на наиболее известных игровых приемах обучения диалогической речи.

Например, игра в знаменитость, в которой отрабатывается навык запроса информации. Чтобы придать расспросу характер общения, нужно побуждать учащихся использовать речевые клише. Когда же накапливается достаточно данных об этой личности, ведущий обращается к группе с заданием: *Dites ce que nous avons appris au sujet de cette personne*. Учащиеся делают сообщение. Таким образом, игра позволяет решать задачу развития реплики и превращения ее в микромонолог.

Большую популярность в методике получил и такой прием как ролевая игра. Она может быть сказочного характера, бытового и мировоззренческого содержания (Мильруд Р.П., ИЯШ, 1987). Проведение такой игры требует соответствующей подготовки и учителя и учащихся. Учитель распределяет роли, привлекая к игре как можно больше учащихся, даже очень слабых. Он же готовит схемы общения, в которых указываются действующие лица и их речевое поведение. Например, игра «Родительское собрание». Действующие лица: классный руководитель, родители, завуч, представители учащихся. Речевое поведение: классный руководитель открывает собрание, рассказывает о ситуации в классе, представляет слово завучу, благодарит его за выступление, представляет слово родителям неуспевающих учащихся, подводит итог, закрывает собрание и т.д. для каждого участника игры. Схема общения может меняться по ходу игры. Для учащихся учитель заготавливает карточки, в которых раскрывается их роль, дается информация об их персонаже и даются опоры на языке (слова, словосочетания, предложения, и ли начало предложений и т.д.). Проводится серия репетиций, в ходе которых учащиеся знакомятся с опорами, усваивают их, отрабатываются отдельные фрагменты игры в парах.

Известен и такой прием обучения диалогической речи как драматизация со сквозным сюжетом. Этот прием впервые использовался в интенсивных методах. Он заключается в следующем. Диалог воспроизводится по ролям, затем проводится работа по типу ролевой игры. Продолжаются события диалогического текста с теми же действующими лицами, но в других ситуациях, при этом намечается лишь общая схема общения. Разыгрывая дальнейший диалог, учащиеся используют свою фантазию, придумывают развитие событий. Однако необходимо помнить, что ситуативные условия должны соответствовать возрастным особенностям учащихся и их языковому опыту.

Большой популярностью в настоящее время пользуется и такой прием как «Круглый стол». Такая игра проводится в завершении изучения какой-либо темы, чтобы учащиеся использовали изученный грамматический и лексический материал. Учащиеся собираются за круглым столом, чтобы высказать свое мнение по интересующим их вопросам. Например, в зависимости от изученной тематики: «Что вы думаете о своих родителях», «Любите ли вы путешествовать», «Что такое настоящий друг» и т.д. Этот прием позволяет использовать различные умения для ведения беседы: попросить слова, передать слово, переспросить, возразить, выразить согласие, начать и закончить беседу и т.д. Подготовка такой игры включает несколько этапов: 1. Вначале изучается материал о беседе французских школьников на заданную тему. Учащиеся знакомятся с высказываниями участников, распределяют роли, воспроизводят их речь близко к тексту; 2. Отдельные высказывания французских школьников используются для создания сценария второй беседы и разыгрывается новый «Круглый стол». Учитель раздает для этого карточки с ранее изученными речевыми клише для поддержания беседы. Каждый учащийся высказывает свое мнение по обсуждаемой проблеме в виде связной беседы (см. Н.А.Селиванова, Синяя птица, 7 кл.).

6.6 Предметное содержание и этапы работы над темами устной речи

Под термином «тема устной речи» понимается отражение в процессе обучения устной речи на иностранном языке определенной области окружающей действительности. Тема является основным средством организации языкового материала в учебном процессе. Принцип тематичности был выдвинут еще в 17 веке великим педагогом Яном Амосом Коменским и не потерял своей актуальности по сей день. В настоящее время школьные программы предусматривают деление тем на социально-бытовые, социально-культурные и учебно-трудовые. В 5-7 классах социально-бытовая тематика включает такие темы как: взаимоотношения в семье, внешность, досуг, покупки. Учебно-трудовая сфера включает темы – школа, школьная жизнь и каникулы. Социально-культурная сфера представлена следующими темами: географическое положение, климат, достопримечательности столицы родной страны и страны изучаемого языка, городская и сельская среда проживания учащихся, здоровье, гигиена, защита окружающей среды. Эти сферы развиваются на последующих ступенях обучения на более высоком уровне. Вводится новая лексика, расширяется круг вопросов по теме. Так в 8-9 классах дополнительно к предшествующим вводятся такие темы как: посещение дискотеки, кафе, молодежная мода, карманные деньги, международные школьные обмены, выбор профессии и роль иностранного языка, праздники, традиции, обычаи, путешествие по России и по стране изучаемого языка, выдающиеся люди, средства массовой информации, природа, проблемы экологии, здоровый образ жизни. В старших классах данные сферы общения также расширяются с учетом возраста учащихся. Вводятся такие темы для обсуждения как доход семьи, условия проживания в городской квартире или в сельском доме, распределение домашних обязанностей, самочувствие, медицинские услуги, молодежь в современном обществе, посещение клубов по интересам, спортивных секций, планирование и организация путешествия, условия проживания туристов, научно-технический прогресс, мир профессий, планы на будущее, образование в вузе (см. программу 2005, ИЯШ, №7).

Итак, в какой последовательности в каком порядке должна проходить работа над темой устной речи? В методике преподавания иностранных языков известны разные подходы. В конце 19 века немецкий методист М.Вальтер ввел в практику трехэтапную структуру обучения устным темам. Первый этап означал введение в тему и введение основной тематической лексики. Второй этап предназначался для чтения и отработки тематического текста. Третий этап отводился для актуализации и расширения темы. Под актуализацией понимается отражение темы устной речи применительно к условиям жизни самих учащихся. Расширение темы означает включение нового; новых моментов содержания, слияние тем между собой. Следуя данной теории ход работы над темой можно представить следующим образом. Этап введения тематической лексики и ее первичного закрепления: Учитель вывешивает тематическую картинку, выясняет, какие слова понадобятся для ее описания, выписывает эти слова на доску с переводом. Затем слова повторяются за учителем и записываются в словарик. После этого учащиеся слушают рассказ учителя по картинке, отвечают на вопросы (фронтально и хором) и в заключение воспроизводят рассказ учителя.

Согласно П.Б.Гурвич работа над разговорной темой должна включать четыре этапа. Первый этап также отводится введению и первичному закреплению новой лексики и завершается фронтальной тематической беседой. На втором этапе происходит расширение содержания тематической беседы. Работа проходит на базе текста, задача такой работы

заключается в увязывании новых слов с ранее пройденными. Упражнения должны носить заостренный характер. Это должны быть упражнения на привлечение личного опыта учащихся, на оценку фактов и событий. Все речевые задания опираются на тематический текст и направлены на его расширение и видоизменение. Работа над текстом рассматривается не как самоцель, а как средство подготовки беседы на тему. Чтобы учащиеся употребили максимум усвоенной лексики, учитель должен представлять себе содержание предстоящей беседы, нужный для нее языковой материал и подбирать соответствующие подготовительные упражнения. На третьем этапе происходит дальнейшее расширение темы за счет привлечения страноведческого материала, решения проблемных вопросов по теме. Здесь используются все виды диалогических упражнений: реальная беседа, диалог-инсценировка, фронтальная беседа с преподавателем, парный и групповой диалог, упражнения на отработку диалогических единств (расспрос, контрвопрос), а также все виды нацеленного диалога: диалог-договор, диалог-спор, диалог-дискуссия и т.д. При научении задавать вопросы надо вначале вместе с учащимися выяснить, что вообще люди спрашивают на эту тему, а затем отрабатывать эти вопросы в реальной беседе. При обучении развернутому ответу автор рекомендует проводить специальные упражнения, обсуждая их содержание с классом. Надо учить задавать вопросы в логической последовательности. Надо добиваться, чтобы фронтальная беседа протекала не просто в виде вопросов и ответов, а как беседа, для чего учащимся необходимо сообщать речевые клише, позволяющие участвовать в речевом общении. На этом же этапе проводятся и различные виды монологических упражнений: описание, пересказ текста, описание тематических картинок, обмен мыслями и т.д. При обучении монологу надо учитывать языковую подготовку учащихся и использовать для этого различные опоры (план, ключевые слова) и т.д. Домашнее задание на составление монологов должно следовать лишь после подробной подготовки в классе. Четвертый этап – это этап развития устной речи в межтемных беседах, в реальной коммуникации (обсуждение событий в школьной жизни, в городе, обсуждение фильмов и др.).

Как прогрессивное явление оценивается в методике начавшаяся в Скандинавии, затем в Германии и Франции линия трактовки темы со страноведческой направленностью. Специальные исследования показали, что ход работы должен быть следующим. Страноведческий текст отражает тему применительно к условиям страны изучаемого языка. В нем излагается все специфическое, например, для французских лицеев, все, что отличает их от наших. После прочтения такого текста учащиеся под руководством учителя вычлениают страноведческую информацию, воспроизводят ее, отрабатывают новую лексику. После этого проводится сопоставление, сравнение «у нас – у них» и завязывается обсуждение, дается оценка, что лучше, в чем преимущества и недостатки. При этом высказывается предостережение: надо помнить, что большой пользы от увлечения страноведческой информацией нет. Это познавательно, повышает мотивацию, но не является целью обучения устной речи, ибо общаясь с носителями языка, учащиеся не будут им рассказывать об их действительности. Поэтому основное учебное время надо использовать на отражение нашей действительности.

Таким образом, при работе над темой так или иначе просматривается наличие трех этапов. Везде, где встречается текст всегда будет предтекстовая работа, работа по тексту и послетекстовая работа. Всегда предтекстовая работа связана с введением нового языкового материала. Текст будет использоваться для чтения и как опора для устной речи, а послетекстовая работа будет отражать актуальные проблемы учащихся.

6.7 Контроль речевых умений

Критерии оценки речи учащихся при проведении игровых приемов обучения и при традиционном обучении идентичны. Показателем уровня сформированности умений говорения является: количество фраз в сообщении, разнообразие языковых средств и их соответствие ситуации общения.

При проверке умений диалогической речи учитываются следующие показатели: быстрота реакции, правильность использования языковых средств, наличие речевых клише, уместность и разнообразие реплик.

При контроле умений монологической речи показателями их сформированности служат: разнообразие и правильность языкового материала, последовательность изложения, объем высказывания, наличие личного отношения к высказываемому. Итоговая проверка умений говорения осуществляется в рамках тех умений, которые определяются школьной программой как объект контроля (см. требования к уровню выпускников по программе).

7. Обучение чтению

7.1 Психологическая характеристика чтения

Чтение является рецептивным видом речевой деятельности и представляет собой процесс извлечения информации из письменного текста. Психофизиологической основой чтения является связь зрительного, речедвигательного и слухового анализаторов. При этом доминирующую роль играет зрительный анализатор, поскольку информация поступает через зрительный канал. Установлено, что при чтении графические знаки воздействуют на зрительные рецепторы, которые вырабатывают нервные импульсы, идущие в кору головного мозга. Глаз при этом совершает поступательные скачкообразные движения. В момент остановки глаз происходит сличение оптических сигналов с эталонами лингвистических знаков, хранящимися в памяти читающего. Длительность остановки составляет 0,15 сек. При этом читающий не охватывает зрением все слово, а дополняет его мысленно, прогнозирует, обгоняет чтение. Мускульное напряжение глаз настолько велико, что его можно сравнить с напряжением мышц при ходьбе. Экспериментально доказано, что при чтении учащийся не только видит текст, но и проговаривает его и слышит себя. Даже беззвучное чтение сопровождается скрытой артикуляцией. Ее интенсивность зависит от сложности текста и степени сформированности навыков чтения. Слуховые ощущения позволяют контролировать правильность чтения. Из этого следуют следующие выводы: 1. Для понимания иноязычного текста необходимо закладывать в память базу эталонов (лексических, грамматических), чтобы опознавание совершалось мгновенно. 2. Необходимо чередовать чтение с другими видами речевой деятельности, чтобы избежать переутомления учащихся. 3. Научиться читать это значит научиться связывать зрительные, речемоторные и слуховые образы лингвистических знаков. Это предполагает необходимость формирования навыков соотнесения букв со звуками.

Вместе с тем умение озвучивать текст не является собственно чтением. Овладение чтением предполагает умение связывать зрительные и слухомоторные образы слов с их значением, умение различать связи слов в предложении. Согласно исследованиям З.И.Клычниковой существует 7 уровней понимания. Первые уровни (уровень слов и сло-

восочетаний) означают фрагментарное понимание. Узнавая значение слов и словосочетаний, читающий понимает тему текста. Третий уровень (понимание предложений) более сложный, поскольку при восприятии предложения происходит разделение его на отдельные компоненты и установление связи между ними. Четвертый и пятый уровни понимания связываются автором с видами чтения и особенностями информации. Два последних уровня отличаются полной сформированностью технических навыков, точностью и глубиной понимания. Таким образом, чтение включает два взаимосвязанных признака – процесс восприятия и процесс осмысления читаемого, что в свою очередь предполагает необходимость обучения технике чтения и пониманию читаемого.

7.2 Обучение технике чтения

Умение извлекать информацию из текста, как уже было сказано, предполагает необходимость обучения технике чтения. Чтобы овладеть такими навыками учащиеся должны правильно соотносить звуки и буквы и правильно интонировать предложение. Как показывает практика, при овладении техникой чтения на иностранном языке учащиеся испытывают ряд трудностей. К ним относятся узнавание графических знаков и их озвучивание, чтение отдельных слов, ударение, интонирование и др. Эти трудности обусловлены действием МЯИ и ВЯИ. Интерференция родного языка проявляется в чтении всех букв, которые во французском языке не читаются, в ударении и интонации. ВЯИ проявляется в произнесении одной и той же буквы в различных позициях, а также в разном написании одних и тех же звуков. Поэтому методика обучения чтению на французском языке предусматривает усвоение учащимися правил чтения и специальную систему упражнений. Обучение чтению включает два этапа: этап формирования основ чтения и этап совершенствования навыков и умений чтения. При обучении технике чтения вслух условно выделяются дотекстовый и текстовый периоды (Г.В. Рогова). Цель дотекстового периода заключается в отработке графики и усвоении правил чтения. Учащиеся учатся читать слоги, слова, словосочетания и предложения, предварительно отработанные в устной речи, осваивают символику разметки текста, усваивают запретительные правила (не ставить ударение на служебных словах, не делать пауз между артиклем и существительным, между предлогом и относящимся к нему словом и др.). Формулировка правил чтения и их введение зависят от объема лексического материала и характера самого правила. Для накопленного материала дается правило-обобщение, а для отдельных случаев – правило-инструкция. Те слова, которые читаются не по правилам и даются в словаре с транскрипцией осваиваются на основе аналогии путем многократного повторения в различных упражнениях.

Обучение технике чтения на первом этапе связано с применением разрезной азбуки. Приемы работы с ней могут быть самыми разнообразными: учитель произносит звуки – учащиеся выкладывают их на доске; учитель называет слово – учащиеся складывают его на партах, а один ученик на доске; учитель сам выкладывает слово – учащиеся читают его; учитель раскладывает алфавит на столе и предлагает ученику выбрать нужные буквы, чтобы составить указанное слово и др. В словах, в которых количество букв не совпадает с количеством звуков, проводится звукобуквенный анализ. Учитель пишет слово на доске, произносит его и спрашивает, сколько в нем звуков, затем предлагает сосчитать буквы и показывает соответствие букв звукам. После этого учащиеся повторяют слово хором, и учитель пишет аналогичные примеры для прочтения. Для обучения технике чтения ис-

пользуются также упражнения на графемно-фонемные соответствия. Например, учитель сообщает правило чтения буквосочетания и пишет с ним примеры на доске, а учащиеся их читают; диктант слов; заполнение пропусков недостающими буквами. На начальном этапе практикуется чтение вслух пословиц, поговорок, скороговорок, стихов, диалогов.

С появлением простых, но связных текстов наступает текстовый период, который распространяется на все ступени обучения. Задача данного периода заключается в том, чтобы научить учащихся одновременно воспринимать и понимать иноязычный текст. Обучение чтению текстов проводится в трех режимах: 1. Чтение вслух на основе эталона. Эталоном может быть чтение текста учителем, или текст в записи. До чтения текста проводится звукобуквенный анализ трудных явлений. Эталон предъявляется дважды: вначале выразительно сплошным текстом, а затем с паузами, во время которых учащиеся читают, подражая эталону. В заключение проводится сплошное чтение текста учащимися вначале шепотом, потом вслух. Этот режим надо сочетать с самостоятельным чтением, чтобы избежать пассивности учащихся. 2. Чтение вслух без эталона, но с подготовкой во времени. Оно проводится в следующей последовательности: чтение про себя с разметкой текста, чтение в парах (учитель при этом подключается к парам, отмечая ошибки и правильное чтение). 3. Чтение без эталона и предварительной подготовки. Здесь различают две стадии: чтение ранее проработанных текстов и чтение новых текстов. Первое направлено на развитие беглости и выразительности чтения, оно проводится обычно в конце работы над темой в виде конкурса на лучшего чтеца. Чтению новых текстов предшествует отработка нового лексико-грамматического материала в упражнениях. Оно также может проводиться как конкурс на лучшего чтеца. Все названные режимы работы необходимо чередовать. Надо помнить, что чтение вслух это средство обучения, поэтому увлекаться им на уроках не следует. Чтение как средство коммуникации – это чтение про себя. В связи с этим в дальнейшем чтение вслух используется эпизодически в роли контрольного и выразительного чтения,

7.3 Классификация видов чтения

В методической литературе существуют различные критерии классификации видов чтения, разработанные в нашей стране и за рубежом. Основными из них являются следующие: по целевой направленности различают просмотровое, ознакомительное и изучающее чтение; по форме различают чтение про себя и чтение вслух; по способу раскрытия содержания – аналитическое и синтетическое чтение; по характеру организации деятельности – подготовленное, неподготовленное, тренировочное и контрольное чтение (Демьяненко М.Я.). Хотя каждый из этих видов имеет свои особенности, все они могут быть отнесены к двум наиболее важным разновидностям чтения: чтение как средство и чтение как цель обучения. В средней школе целью обучения является выработка умений информативного чтения – просмотрового (поискового), ознакомительного, изучающего, синтетического, чтения про себя. Все другие виды чтения подготавливают функционирование чтения как вида речевой деятельности и служат средством обучения ИЯ.

Остановимся более подробно на анализе видов чтения предложенных С.К.Фоломкиной, которые выдвигаются в качестве целей обучения. В основе данной классификации лежат практические потребности читающих: познакомиться с содержанием, найти нужную информацию, подробное изучение текста. Ознакомительное чтение предполагает извлечение из текста основной информации в пределах 75%, а все осталь-

ное восполняется воображением читателя. При ознакомительном чтении используются навыки, полученные при аналитическом чтении. Данный вид чтения проводится на легких и больших по объему текстах. Изучающее чтение является самостоятельной целью обучения, так как в жизни часто нужна точная информация, например, при чтении научных, технических текстов (Рогова Г.В.). Оно представляет собой внимательное вчитывание в содержание при помощи анализа текста. Данный вид чтения предполагает полное (100%) понимание текста. Оно проводится на текстах не больших по объему, содержащих трудный языковой материал. При поисковом чтении целью является извлечение частичной нужной информации. Этот вид чтения широко используется и в профессиональной жизни и в быту, например при чтении газет. Он предполагает высокий уровень сформированности умений чтения, способность к прогнозированию и большую скорость восприятия. Эти виды чтения отрабатываются на занятиях с помощью соответствующих упражнений, на чем мы остановимся несколько позже.

7.4 Цели обучения чтению

Согласно школьным программам в основной школе предусматривается обучение всем трем видам чтения на базе аутентичных текстов, в том числе с использованием словаря. Содержание текстов должно соответствовать возрасту, интересам учащихся и изучаемой тематике. С 5 по 7 класс обучение ознакомительному чтению предполагает формирование следующих умений: определить тему текста по заголовку, выделять основную мысль, выбирать главные факты и устанавливать их последовательность в тексте. При обучении изучающему чтению формируются умения полно и точно понимать содержание на основе языковой догадки, словообразовательного анализа и использования словаря, а также выражать свое мнение по прочитанному. Просмотровое (поисковое) чтение предполагает формирование умения быстро просмотреть текст и выбрать нужную информацию. В 8-9 классах продолжается формирование вышеназванных умений в трех видах чтения, при этом увеличивается объем текстов и расширяется их содержание. Кроме этого при обучении изучающему чтению предусматривается дополнительно формирование умения объяснить факты, описанные в тексте. Обучение поисковому чтению осуществляется на аутентичных текстах из газет, журналов, сайтов Интернета.

7.5 Обучение видам чтения

Изучающее чтение, как цель обучения, достигается с помощью регулярного проведения аналитического чтения. Благодаря этому виду чтения учащиеся приучаются активно пользоваться языковыми знаниями, оттачивать приемы чтения. Это чтение проводится под руководством учителя, который направляет внимание учащихся, дает соответствующие ориентиры для понимания трудных мест, вырабатывает у учащихся умение пользоваться справочной литературой. Такое чтение проводится по-разному на разных ступенях обучения. Постепенно усложняются содержание и языковой материал текстов, увеличивается количество привлекаемых к анализу грамматических, лексических, фонетических явлений, объем текстов и степень самостоятельности учащихся в проведении анализа. На начальном этапе обучения анализу подлежат отдельные незнакомые слова, сходные с родным языком или новые нетрудные для понимания словосочетания. Постепенно вводятся новые слова, о значении которых нельзя догадаться по контексту и можно понять лишь с помощью словаря.

При работе над лексической стороной текста особое внимание должно уделяться упражнениям, развивающим умение пользоваться словарем. К таким упражнениям относятся: упражнения в нахождении в словаре нужного для данного контекста значения, упражнения на трансформацию грамматической формы слова в словарную, упражнения на дешифровку общепринятых обозначений. Кроме этого широко используется и такой прием, как определение значения слова по его элементам, упражнения на различение омонимов и др.

Грамматический анализ может быть частичным и полным. В первом случае ученик идет от смысла контекста к анализу грамматической формы неточно понятой в этом контексте. Второй вид анализа имеет целью выяснить значение непонятных грамматических явлений при непонимании целого фрагмента текста. В таком случае не имея возможности опереться на смысл контекста, ученик вынужден исходить из формальных признаков ГЯ и выявлять его значение (функцию). Это могут быть причастная форма, глаголы спрягающиеся как переходные и непереходные и т.д. Грамматический анализ проводится в 4 этапа. На первом этапе определяется тип предложения (простое, сложное и т.д.) по формальным признакам, по месту подлежащего, союзу, знакам препинания. Если это сложное предложение, находится главное и придаточное. На втором этапе определяются главные члены главного предложения, при этом сказуемое выделяется по месту, форме, лицу и числу, а подлежащее по согласованию со сказуемым, артикль (детерминативу). Подлежащее и сказуемое переводятся со словарем. Затем определяется группа сказуемого (дополнения, обстоятельства) и отыскивается перевод. Затем аналогичная работа проводится с придаточным предложением. Обучение такому анализу трудных мест в грамматическом отношении готовит учащихся к чтению более сложных текстов, которые им встретятся в жизни.

Работа над обучением изучающему чтению проводится в следующей последовательности. Знакомство с текстом начинается со вступительной беседы. Ее содержание зависит от текста. Если это художественный текст, то говорится несколько слов об его авторе, о произведении в целом. Если это научно-популярный текст, то рассказывается история открытия и т. д. Затем отрабатывается часть нового языкового материала, без которого нельзя понять основного содержания. Часть нового языкового материала остается для самостоятельной работы при чтении. После этого проводится первичное чтение, учащиеся отвечают на общие вопросы по содержанию, и выявляется то, что непонятно. Потом перечитываются непонятные места и проводится анализ для выявления смысла предложений. В заключение текст перечитывается целиком про себя и проводится беседа по тексту, определяется основная идея и т.д. Такое чтение проводится, как правило, на уроках. В старших классах учащиеся могут разбираться в текстах дома, и в зависимости от текста домашняя работа предваряется подготовительной работой в классе.

Наиболее типичные упражнения для обучения изучающему чтению: найти предложения, несущие основную информацию; определить характер информации (полезная, интересная); найти место, в которых содержится позиция автора, оценка действующих лиц; подобрать конкретные факты по интересующему вопросу; распределить факты по степени важности; перевести на родной язык.

Обучение ознакомительному чтению проводится в условиях одноразового чтения про себя, в быстром темпе без перевода на родной язык. В качестве подготовки такого вида чтения используется синтетическое чтение. Оно практикуется с первого года обучения,

с того момента, когда появляются связные тексты. Вначале тексты строятся на усвоенном в устной речи языковом материале и не представляют трудности для понимания. Задача такого чтения заключается в отработке техники чтения, повторении языкового материала и развитии устной речи на базе прочитанного. Такое чтение проводится вслух, а в конце первого года обучения возможно домашнее чтение и переход на чтение про себя. Это чтение элементарного уровня.

Затем тексты включают незнакомые слова, о значении которых можно догадаться. Задача заключается в том, чтобы научить учащихся обходиться без словаря при встрече с незнакомыми словами и полностью понять текст, опираясь на догадку. Такие тексты служат для закрепления тех ориентиров для понимания незнакомого, которые закладываются при аналитическом чтении. Чтение повышенного уровня характеризуется тем, что учащиеся читают тексты, содержащие незнакомые языковые элементы и понимают их без специально организованного анализа.

Ход работы по обучению ознакомительному чтению заключается в следующем. Учитель предупреждает учащихся, что они должны прочесть текст про себя и понять содержание с опорой на догадку. Называется время чтения (6-7 мин.). Учащиеся читают предтекстовое задание. После чтения проводится контроль понимания на основе предтекстового задания. Наиболее типичные задания для обучения данному виду чтения: выбрать правильный ответ из нескольких вариантов, в соответствии с содержанием текста; озаглавить текст; найти основную мысль текста, перечислить запомнившиеся факты текста, пересказать содержание текста и др.

При обучении поисковому чтению используются большие тексты. Чтение проводится про себя и в быстром темпе. Наиболее типичными упражнениями для обучения поисковому чтению являются: определить проблему или тему текста; найти рекомендацию, рецепт; найти в тексте ответы на вопросы; найти абзац, соответствующий рисунку и т.д. Чтение, как любой вид речевой деятельности, требует большой практики. Поэтому кроме текстов УМК необходимо рекомендовать учащимся читать дополнительные книги для чтения, газеты и журналы, которые выходят на изучаемом языке в нашей стране и за рубежом.

7.6 Контроль понимания при чтении

При контроле уровня сформированности умений чтения на иностранном языке необходимо опираться на требования школьной программы для каждого вида чтения. На начальном этапе проверяется узнавание букв, соотнесение букв со звуками, озвучивание слов, словосочетаний и предложений, интонирование, чтение вслух, уровень понимания в соответствии с особенностями видов чтения. В дальнейшем для контроля используются разные задания в зависимости от вида чтения. Изучающее чтение проверяется с помощью таких заданий как перевести фрагмент текста, поставить вопросы к тексту, составить план к тексту и т.д. Ознакомительное чтение контролируется с помощью следующих заданий: догадаться о содержании текста по заголовку; озаглавить текст; пересказать основное содержание; догадаться о содержании текста по рисункам и др. Поисковое чтение предполагает выполнение следующих контрольных заданий. Перечислить основные данные или факты, выявить расхождения в текстах на одну и ту же тему, выразить оценку к информации текста и т.д.

8. Обучение письму

8.1 Психологическая характеристика письма

Письмо в широком понимании этого слова (письменное общение и техника письма) наряду с говорением представляет собой экспрессивный вид речевой деятельности и означает фиксацию определенного содержания графическими знаками. Его психофизиологической основой является взаимодействие слухового, рече-моторного, зрительного и двигательного-моторного анализаторов. Письмо тесно взаимосвязано с говорением. Здесь действуют те же механизмы порождения высказывания: вначале возникает мотив, затем замысел, потом подбираются во внутренней речи языковые средства для оформления высказывания и следует его реализация: устно – в говорении и письменно – на письме. В процессе письма также задействованы кратковременная и долговременная память, внимание, прогнозирование, речевой слух и кроме этого образная, моторная, словесно-логическая память. В отличие от говорения письмо протекает более медленно, в нем отсутствуют паралингвистические средства, нет прямого контакта с партнером по общению. Поэтому письменная речь отличается от устной речи развернутостью, последовательностью, выбором языковых средств и пунктуацией. Письмо также тесно связано с чтением, так как между этими видами речевой деятельности действуют общие элементы: зрительно-графические и слухо-рече-моторные образы языковых знаков. В их основе лежит одна графическая система языка. При письме, как и при чтении, устанавливаются графемно-фонемные соответствия. Они имеют лишь разную направленность: при чтении от букв к звукам, а при письме от звуков к буквам. Следует отметить, что в методической литературе существует двойкий подход к термину «письмо». С одной стороны под ним понимается все, что пишется, то есть графическая и орфографическая системы языка, а с другой стороны проводится четкое различие между технической стороной письма и письменной речью, умением выражать свои мысли в письменной форме. В дальнейшем мы будем использовать данные термины в этом значении.

8.2 Цели обучения письму

Компетентностный подход в современной системе образования предполагает формирование способности учащихся использовать имеющиеся знания и навыки для решения конкретных практических задач. Владение письменной речью позволяет использовать знания иностранного языка, общаясь с носителями языка с помощью современных средств коммуникации. В связи этим школьные программы выдвигают в качестве конечных требований формирование умений использовать письмо как средство общения. С 5 по 7 класс овладение письменной речью предполагает развитие умений делать выписки из текста, писать короткие поздравления с днем рождения, другим праздником, выражать пожелания, заполнять бланки, указывая пол, возраст, гражданство, адрес, фамилию и имя; писать личное письмо с опорой на образец, расспрашивая о жизни, делах, сообщать о себе, выражать просьбу и благодарность. В 8-9 классах продолжается формирование указанных умений, при этом расширяется объем текстов, языкового материала. Предусматривается также употребление при этом необходимых формул речевого этикета. Выпускники основной школы должны уметь заполнять анкеты и формуляры с опорой на образец и писать личное письмо в рамках вышеуказанных требований.

8.3 Обучение технике письма

Обучение технике письма в средней школе предполагает создание у учащихся графических орфографических навыков. Под графическими навыками понимаются навыки написания букв и буквосочетаний изучаемого языка как в отдельности, так и в связной речи (Шатилов С.Ф.) При овладении этими навыками учащиеся сталкиваются с рядом трудностей. Они обусловлены особенностями начертания графических знаков и особенностями звукобуквенных соответствий в иностранном языке. Первая трудность объясняется интерференцией родного языка. Она возникает при различном написании одного и того же звука в родном и иностранном языке (п, б, т, д, г и др.), а также при усвоении букв, отсутствующих в родном языке (l, g, q, r и др.). Вторая трудность обусловлена действием внутриязыковой интерференции. Она возникает при различном написании заглавных, печатных и прописных букв, а также при усвоении диакритических знаков и различном написании одного и того же звука в иностранном языке.

В связи с этим при обучении графике используются разные приемы. Одноязычной тренировке подлежат буквы, которых нет в родном языке. При их написании проводится объяснение и соотнесение со звуком. В сопоставительном плане усваиваются буквы одинаковые по начертанию в родном и иностранном языке, но имеющие различное звучание; буквы близкие, отличающиеся лишь отдельными элементами, а также буквы иностранного языка сходные между собой.

Для формирования графических навыков используются специальные упражнения: копирование букв и слов, написание букв на слух, написание алфавита по памяти, сравнение печатных и прописных букв, диктанты букв, составление слов из букв и слогов (Методика ...1982).

Под орфографией понимается система правил употребления письменных знаков при написании слов. Формирование орфографических навыков является одной из сложных задач при обучении французскому языку. Как известно, орфография любого языка строится на основе трех принципов: фонетического (пишется как произносится), морфологического, предполагающего одинаковое написание частей слова независимо от положения (суффиксы существительных, окончания глаголов) и на основе исторического принципа, означающем исторически сложившееся написание (немые согласные в середине и конце слов и др.). Эти принципы действуют в любом языке. Однако в каждом из них какие-то преобладают. Ведущими принципами французской орфографии являются морфологический и исторический.

При обучении орфографии необходимо учитывать разную орфографическую трудность слов. Самую легкую группу представляют слова, пишущиеся по фонетическому принципу. Вторую группу составляют слова, в которых буква пишется, но не произносится. К третьей группе относятся слова, содержащие буквосочетания, передающие один звук, но состоящие из разных букв. Эти слова пишутся по историческому принципу и при обучении их написанию необходимо опираться на образец, развивать зрительную память, проводить упражнения на звукобуквенные соответствия. Четвертую группу составляют слова, содержащие типичные буквосочетания гласных, согласных, гласных и согласных. Для усвоения графемно-фонемных соответствий необходимо давать правила. Например, перед «в» и «р» вместо «н» пишется «м». Орфографические навыки формируются в ходе выполнения письменных лексико-грамматических упражнений. Кроме этого существуют специальные упражнения: звукобуквенный анализ слов, списывание трудных слов, спи-

сывание слов со вставкой отсутствующих букв, различные диктанты. Слуховой диктант проводится на связном тексте, вначале текст зачитывается целиком, потом по предложениям. Зрительный диктант проводится на текстах небольших по объему. Такой текст предъявляется в печатном виде или пишется на доске, анализируется, затем учащиеся воспроизводят его письменно по памяти. Зрительно-слуховой диктант проводится одновременно с записью в тетрадях и на доске, затем анализируется и проверяется правильность. Самодиктант проводится в виде воспроизведения в письменном виде текста, заученного наизусть.

Следует отметить, что в современном межкультурном общении письма, документы пишут от руки печатными буквами или печатают на соответствующей технике.

8.4 Обучение письменной речи

Средняя ступень обучения рассматривается как подготовительный этап к обучению письменной речи. Надо отметить, что обучению письменной речи уделяется недостаточно внимания. В нашей стране устная форма общения настолько предпочтительна, что даже экзамены проводятся в устной форме, даже в деловых отношениях преобладает устная договоренность. В европейских странах письму уделяется большое внимание. Этому обучают последовательно от записи ключевых предложений до написания собственных речевых произведений. Поэтому пренебрегать письмом не следует. Письменная речь также как и устная речь направлена на выдачу информации. В связи с этим все упражнения в письменной речи принято делить на подготовительные и речевые (Миролюбов А.А., Гез Н.И., Шатилов С.Ф.). К подготовительным упражнениям относят лексические и грамматические упражнения, а также упражнения, связанные с подготовкой речевого задания. В ходе выполнения подготовительных упражнений отрабатываются навыки трансформации, расширения и сокращения предложений, перевода, конструирования предложений, вопросно-ответные умения.

Речевые упражнения отличаются направленностью внимания на содержание письменного высказывания. С учетом сложности содержания, объема текста, наличия или отсутствия опор при их выполнении речевые упражнения подразделяются на несколько групп. К первой группе следует отнести упражнения на воспроизведение содержания прослушанных или прочитанных текстов с использованием формальных опор (ключевых слов, речевых клише, образцов, заголовков, плана). Ко второй группе относят упражнения на воспроизведение содержания с опорой на текст (вопросы по тексту, составление плана, трансформация диалога в монолог, дополнение или сокращение текста и др.). Третью группу представляют упражнения на продуцирование высказывания с опорой на наглядность (описание картины, диафильма; написание изложения с опорой на картинку, составление и запись диалога по содержанию картинки и др. К четвертой группе относятся упражнения на продуцирование с опорой на речевой и жизненный опыт: объяснение значения пословиц и поговорок, изложение содержания текста, не связанного с изучаемой тематикой и др. (Гальскова Н.Д.). Наиболее сложными среди перечисленных упражнений являются те упражнения, при выполнении которых учащиеся сами без какой-либо опоры могут выражать в письменной форме свое собственное содержание.

Для обучения письменной коммуникации рекомендуется уже на начальном этапе обучения ИЯ использовать приемы, снимающие трудности содержательного характера, чтобы учащиеся обращали внимание на оформление высказывания. Такими приемами яв-

ляются заданная коммуникативная ситуация (текст письма, реклама, объявление и т.д.) и опоры для выполнения задания, предписывающие какие коммуникативные задачи должны быть решены учеником при написании собственного текста (ответ на письмо, запрос информации и т.д.). В зависимости от языковой подготовки учащихся содержательные опоры могут быть краткими или носить развернутый характер. Рассмотрим образец обучения письменной речи при наличии развернутых содержательных опор: 1. Чтение текста образца (электронного сообщения о дне рождения). 2. Анализ текста (найти адрес отправителя, адрес получателя, определить тему сообщения, обратить внимание на обращение и заключение). 3. Знакомство с коммуникативной ситуацией, содержательными опорами: «У вашей подруги день рождения, она вас приглашает к себе, вы не можете пойти. Поздравьте, пожелайте всего наилучшего, напишите, что не сможете придти, извинитесь, пригласите на обед, напишите, куда и когда вы ее приглашаете». 4. Напишите электронное письмо по схеме: адрес, обращение, введение, основная часть (поздравить, пожелать, извиниться, объяснить, пригласить), заключение, приветствие. К этой схеме прилагаются клише.

8.5 Контроль сформированности умений письменной речи

Большое значение при обучении письму и письменной речи имеет регулярное проведение контроля. Различают текущий, промежуточный и итоговый контроль. Особенно важное значение имеет организация текущего контроля, так как он может и должен сочетаться с формированием компетенций самооценки и самоконтроля. Самостоятельная проверка письменных работ, исправление ошибок повышают самооценку учащихся, мотивируют изучение иностранного языка. Комментирование и анализ письменных работ в учебных группах стимулирует к формулированию правил, аргументации, происходит процесс взаимообучения.

В методической литературе предлагаются следующие формы проверки письменных работ на уроках иностранного языка: преподаватель подчеркивает ошибки и предлагает ученикам самостоятельно их исправить; преподаватель классифицирует ошибки (грамматические, лексические, орфографические), а ученики сами их находят и исправляют; преподаватель пишет количество ошибок. Учащиеся их находят и исправляют; с помощью ключа сами исправляют ошибки, классифицируют их, вспоминают правило. Для формирования умений самооценки преподаватель должен познакомить учащихся с критериями оценивания конкретной работы. Например, диктант состоит из 10 слов, за каждую ошибку снимается один балл. Работа оценивается удовлетворительно, если выполнено правильно 60% задания, а если выполнено 100% работа оценивается на отлично. Эти цифры в текущих контрольных работах могут изменяться, но для удовлетворительной оценки минимальный процент усвоения материала должен составлять не менее 60%. При проведении текущего контроля необходимо предупреждать учащихся, напоминать правила, обращать их внимание на трудности орфографии.

Промежуточный контроль проводится в завершении изучения определенной темы, раздела учебника.

Что же касается итогового контроля, согласно новым стандартам школьного образования он ориентирован на международные уровни владения иностранным языком, определенные документами Совета Европы. В соответствии с требованиями Государственного стандарта по окончании 9 класса учащиеся средних общеобразовательных школ

должны достичь уровня А-2, то есть предпорогового уровня. Выпускники старших классов должны владеть языком на пороговом уровне В-1, предусматривается также пороговый продвинутый уровень В-2. Для дифференциации учащихся по уровням владения языком все разделы экзаменационной работы включают задания 3 уровней (А-2, В-1, В-2). При оценке письменного задания (личное письмо) оцениваются его формальная и содержательная стороны. В плане содержания принимается во внимание объем, соответствие содержания поставленной задаче, наличие обращения, завершения и подписи. Кроме этого обращается внимание на наличие логической связи, деления текста на абзацы, оформление письма в соответствии с принятыми нормами, соответствие лексики и грамматических структур поставленной задаче, орфография и пунктуация. Основным критерием оценки письменных является решение коммуникативных задач. Методики оценки письменных работ постоянно совершенствуются. Критерии оценки и количество баллов за конкретный вид ошибки – это предмет договора между учителем и учащимися в ходе текущего контроля, или между учителями при разработке критериев оценки для тематического и итогового контроля. При оценке письменного задания на ЕГЭ (личное письмо) за удовлетворительный ответ по каждому пункту задания дается один балл, за хороший – 2 балла, за отличный – 3 балла. Максимальная оценка – 15 баллов (нем язык 2005). Баллы за языковую правильность оцениваются и вычитаются из общей суммы баллов. Например, за каждую лексическую и грамматическую ошибку – 0,5, за орфографическую и пунктуационную – 0,25 балла. При проверке творческих письменных работ не рекомендуется придавать излишнего внимания орфографическим и морфологическим ошибкам, так как они не мешают коммуникации. К их исправлению надо привлекать учащихся. Ошибки на изученный языковой материал надо исправлять без комментариев. При оценке работ следует делать акцент на достижениях, а не на недостатках. Необходимо всеми средствами стимулировать мотивацию письменной речи (Сысоева Е.Э. ИЯШ, 2007, №5).

9. Планирование учебного процесса по иностранному языку

9.1 Виды планирования

Планирование является одним из обязательных условий успешной учебной деятельности. Цель программы может быть достигнута только при регулярной работе по намеченному плану. Различают годовое, тематическое и поурочное планирование. Годовые планы включают четвертные планы, в которых указываются темы, количество часов для каждой темы, уровень речевых умений, характер контрольных работ. Такие планы составляются авторами учебников с учетом требований программы, содержания УМК, возраста учащихся и теории построения современного урока. Однако любой годовой план рассчитан на идеальный вариант, поэтому планирование с учетом конкретных условий обучения является обязательным и для начинающего и для опытного учителя. Важнейшими условиями успешного планирования являются:

- знание учителем целей обучения и требований программы;
- знание УМК по каждому классу, принципы их построения, рекомендации авторов, недостатки УМК;
- знание условий обучения, возрастных особенностей и основных этапов формирования речевых умений и навыков;

- знание основных методических требований к уроку;
- знание уровня владения языком учащимися, их отношение к иностранному языку, знание уровня их общего развития;
- умение перепланировать урок с учетом названных условий.

Остановимся более подробно на рассмотрении основных видов планирования, которыми занимается учитель

Для правильного планирования уроков по теме необходим тематический план. Тематический план позволяет видеть перспективу работы, ее преемственность, так как материал распределяется на весь цикл уроков. Тематический план позволяет определить конечные цели в результате изучения темы и промежуточные цели обучения, объем изучаемого материала, последовательность его усвоения, контролировать своевременность прохождения учебной программы. В методической литературе можно встретить разные схемы тематических планов. Согласно «Методики обучения иностранным языкам» (Н.И. Гез и др.) тематический план должен включать такие разделы по каждой теме, как: основное содержание с указанием темы и подтем; конечные практические цели, включающие подразделы для указания конкретных навыков и умений, которые должны быть сформированы; языковой материал, где отдельно перечисляется новый материал и материал, подлежащий повторению; материал из других пособий УМК (раздаточный материал, аудиозаписи и т.д.); примечания для указания сроков проведения контрольных работ, уроков-экскурсий и др.

С.Ф. Шатилов предлагает учитывать при тематическом планировании общую цель уроков по теме и конкретные, частные цели каждого урока, время изучения темы, оснащение уроков, домашние задания. Общей целью является развитие умений в различных видах речевой деятельности. Частными целями является формирование речевых и языковых навыков. В тематическом плане должны также указываться основные этапы формирования навыков, основные типы упражнений для каждого этапа, этапы развития умений и упражнения к ним. Например – общая цель уроков по теме – научить учащихся рассказывать и вести беседу о школе, аудировать связный текст в записи, читать с полным пониманием содержание тематических текстов. Частная цель, иначе цель урока зависит от общей цели и заключается в формировании навыков на разном уровне сложности. Как пишет по этому поводу Н.И. Гез, «цели уроков, вытекающие из конечных целей обучения, отличаются от последних тем, что в области развития речевых умений они решают более частные задачи, осуществление которых ведет к достижению конечных результатов» (Гез Н.И., 1982, стр. 323). При формулировке цели урока целесообразно исходить из характера конечного речевого задания, являющегося кульминацией урока. Если таким заданием является условно коммуникативное упражнение, то цель урока заключается в формировании навыков употребления языкового материала. Например – формирование навыков употребления лексических единиц в монологической речи с опорой на тематическую картинку. Если кульминацией на уроке является речевое упражнение, то целью является формирование речевых умений. Например – формирование умений диалогической речи по теме «Интерьер школы» с опорой на речевые ситуации. В том случае, когда предусматривается работа над аудированием или чтением ставится сопутствующая цель. Например – обучение аудированию связного текста с опорой (или без опоры). То же самое с чтением. В графе языковой материал выписываются новые слова и то, что подлежит повторению. Упражнения подбираются в соответствии с целью урока. Например, если це-

лью урока является формирование навыков употребления лексических единиц в диалогической речи по изучаемой теме, планируются упражнения типа: управляемый диалог, вопросо-ответные упражнения и др.

Тематическое планирование позволяет видеть перспективу работы над материалом, представлять цель каждого урока, его общее содержание, но оно не раскрывает в какой последовательности и каким образом проходит работа над материалом, каково содержание конкретного урока, какова деятельность учителя и учащихся, не указано, что подлежит контролю. Такой план не может заменить урока, каждый урок нуждается в конкретизации.

Относительно формы плана урока также существуют различные точки зрения. Согласно Е.И. Пассова, М.А. Ариян, А.Н. Шамова и др. вначале указывается класс, тема (подтема) урока, указываются практические, воспитательные, образовательные и развивающие цели урока. Затем записывается новый материал и материал для повторения, указываются средства, используемые на уроке и домашнее задание. После этого учитель описывает сам ход урока по этапам: последовательность упражнений и режимов их выполнения.

По мнению Г.В.Роговой главное в плане – это отразить задания, которые учитель предлагает учащимся, исходя из задач урока и требований к уроку. Автор предлагает включать в план урока следующие моменты: этап урока, задания к учащимся, учебный материал, время на начало, завершение и центральную часть урока и примечания. В разделе «Учебный материал» указываются темы, опоры, номера упражнений, аудиоматериалы, языковой материал, тексты. В «Примечаниях» отмечается особенность проведения того или иного задания, упражнения.

9.2 Структура урока и его организация

Ранее при обучении иностранному языку использовалась схема построения урока, разработанная в дидактике. Структура урока была одинаковой по всем предметам. Она включала оргмомент, проверку домашнего задания, объяснение нового материала и его закрепление, объяснение домашнего задания. Такая структура не отражала специфики иностранного языка как учебного предмета и не давала возможности создавать на уроке атмосферу общения. В работах Е.И.Пассова, Л.С.Андреевской-Левенстерн и др. доказывалось, что урок иностранного языка отличается от других уроков. Главное отличие состоит в том, что на уроках ИЯ усваиваются не только знания, а формируются и развиваются речевые навыки и умения.

В методике преподавания иностранных языков существуют различные точки зрения на типологию уроков (Цетлин В.С., Шатилов С.Ф., Пассов Е.И., Якушина Е.И.). Согласно Е.И. Пассову следует выделять три типа уроков: 1-й тип – уроки, направленные на формирование навыков (лексических, грамматических); 2-й тип – уроки по совершенствованию речевых навыков на основе «разговорного текста»; 3-й тип – уроки по развитию речевых умений. По мнению Е.И.Якушиной типология должна включать два типа уроков: 1 тип – уроки для развития навыков и умений употребления языкового материала, включающий ознакомление, освоение действий с новым материалом и речевую практику на основе этого материала; 2 тип – для развития видов речевой деятельности.

В учебной практике структура уроков может варьироваться в зависимости от ступени обучения, специфики языкового материала, средств обучения и т.д. Но при этом не

должно быть крайности, когда на уроке нет стержневых моментов. Это не позволяет последовательно развивать речемыслительную деятельность учащихся. Поэтому предлагается выделять в качестве стабильных моментов начало урока, центральную часть и завершение (Рогова Г.В.). Каждая из этих частей урока выполняет свою задачу и отражает специфику предмета. Рассмотрим это более подробно.

Итак, начало урока. Его задачей является переключение внимания учащихся на изучаемый предмет, их введение в атмосферу иноязычного общения. Начало урока включает приветствие учителя, оргмомент, сообщение задач урока, речевую зарядку. Вариативным моментом данной части урока является как продолжительность, так и обязательность и характер их проведения. Например, приветствие может быть лаконичным, а может переходить в речевую зарядку. Речевая зарядка строится на изученном материале. Она одноразова и психологически мотивирована, например, учитель входит в класс, поеживаясь от холода, и начинает беседу о погоде, подсказывает учащимся нужные слова. Речевая зарядка носит экспромтный характер только для учащихся, а учитель должен к ней тщательно готовиться. Оргмомент содержит рапорт дежурного или диалог учителя с дежурным. Он должен быть логичным и расширяться от урока к уроку. Сообщение задач должно быть четким и конкретным. Продолжительность этих компонентов может варьироваться: если приветствие переросло в речевую зарядку, то собственно речевая зарядка уже не проводится. Рапорт дежурного проводится лишь на младшей ступени, в дальнейшем он отменяется, и учитель сам отмечает отсутствующих.

Центральная часть урока выполняет главную роль. Именно здесь решаются задачи урока. Поэтому надо помнить, что начало урока – это только подготовка к основной работе, и оно должно занимать не более 3-5 минут. Количество задач (целей) на уроке зависит от ступени обучения. На начальной ступени детям нужно и послушать и поговорить и почитать и пописать. Поэтому на уроке имеют место все виды речевой деятельности. На средней ступени такая структура центральной части сохраняется. Однако, в связи с увеличением удельного веса чтения, иногда возможны уроки с одной задачей, например, беседа по домашнему чтению. На старшей ступени чаще ставится одна задача: обсуждение прослушанного или прочитанного, но возможны и уроки смешанного типа.

Завершение урока включает подведение итогов, оценку и объяснение домашнего задания. Подведение итогов можно проводить в виде игр, решения кроссвордов на материале урока. Оценка должна комментироваться, а домашнее задание должно быть не только объяснено, но и записано. Обычно домашнее задание включает письменное, устное упражнение и чтение. Выполняя письменное упражнение, учащиеся должны быть готовы ответить его устно по учебнику, тетради сдаются на проверку. Место проверки домашнего задания зависит от того насколько его материал необходим для выполнения задач урока. Если материал домашнего задания необходим для последующего проведения монологических и диалогических упражнений, он включается в фонетическую или речевую зарядку или в центральную часть урока перед выполнением задания, для которого домашняя работа может быть опорой. Домашнее чтение встраивается в работу над чтением на уроке. Так или иначе, проверка домашнего задания должна вписываться в логику урока и помогать решению поставленных на уроке задач.

9.3 Требования к уроку

Какие же требования выдвигаются к современному уроку? Наиболее систематизированное выражение требований к уроку предлагается авторами «Методики обучения иностранным языкам в средней школе» Г.В.Роговой и др.(1991). Это – целенаправленность урока, содержательность урока, активность учащихся на уроке, мотивационная обеспеченность и многообразие стимулов на уроке. Рассмотрим, что означает каждое из этих требований.

1. Целенаправленность урока. Это требование включает четыре важных момента. Во-первых, каждый урок должен обеспечить достижение стоящих перед ним задач. Поэтому, первое с чего начинает учитель, это определение и формулирование задач урока, опираясь на Книгу для учителя. Эти задачи обычно сформулированы и им легко придать конкретный вид, принимая во внимание конкретный языковой материал урока – тренировать учащихся в употреблении новой лексики (указать какой), учить воспринимать на слух диалогический текст (указать какой), учить понимать текст с опорой на догадку и т. д.

Во-вторых, учитель должен довести до учащихся эти задачи. Как это сделать? Надо перевести задачи на язык учащихся. Для этого надо привлечь их внимание к тому, что связано с использованием иностранного языка в речи, например, «Сегодня мы узнаем, как каждый из вас провел воскресенье» (при работе над Р.С.); «Сегодня мы почитаем рассказ очень популярного французского писателя» (при работе над чтением). Очень важно придать формулировке конкретный вид: «Мы узнаем, как выразить согласие и несогласие по-французски» (клише). Кроме того при сообщении задач урока важно учитывать возраст учащихся: «Сегодня мы поиграем с вами в лото о животных» (в 5 классе) или «Сегодня мы попробуем написать аннотацию на статью из газеты» (10 кл.) и т. д. Любую работу с языковым материалом надо подчинять задачам общения на уроке. Учитель может прямо сказать «Вы умеете делать то-то, а сегодня научитесь тому-то». Есть и другой вариант – учитель включает языковой материал в коммуникативный контекст, а затем побуждает учащихся к его употреблению. В любом случае ориентир надо держать на речевое задание на уроке, поскольку любая работа над усвоением языкового материала или по формированию речевых умений всегда должна заканчиваться речевым упражнением. Такое упражнение является иллюстрацией того, что усвоено на уроке и к чему проводились предыдущие упражнения.

В-третьих, учитель должен предусмотреть на уроке кульминационную вершину. Их может быть 1-3 в зависимости от задач. Их выделение необходимо, чтобы избежать монотонности на уроке, снять усталость, обозначить переход от подготовки к речевому заданию. В момент кульминации учащиеся должны осознавать, что они поднялись на новую ступень: «Ну а теперь вы можете расспросить друг друга о ...». «Теперь вы готовы рассказать о своих каникулах. Послушаем, чем каждый из вас был занят, что узнал и увидел интересного».

В-четвертых, завершение урока – это тоже ответственный момент. Учащиеся должны почувствовать чему они научились на уроке. Для этого рекомендуется, вместо традиционного «Итак, что мы сегодня сделали на уроке», проводить языковую игру: отгадать задуманное учителем слово, провести соревнование, кто больше назовет животных и т. д.

Следующее требование – содержательность урока. Это требование включает такие моменты как: значимость самого материала, адекватность приемов и упражнений задачам урока, оптимальное соотношение тренировки материала и его использования в речи. Под значимостью языкового материала понимается то, что все образцы, примеры должны быть коммуникативными, связанными с жизнью и действительностью учащихся. Адекватность приемов и упражнений задачам урока означает, что при планировании урока нужно использовать лишь те упражнения и приемы, которые направлены на реализацию поставленной цели. Например, если на уроке стоит задача обучения диалогической речи, то необходимы упражнения для диалогической речи и т.д. Это требование означает также, что предлагаемые на уроке ситуации должны быть посильными, такими, чтобы у учащихся хватало языковых средств. Содержательность урока определяет также оптимальное соотношение тренировки учащихся в усвоении языкового материала в формировании на его основе соответствующих навыков и его применение в речи. На практике часто наблюдается разрыв тренировки от того ради чего она проводилась: либо тренировка без последующего применения, либо применение без должной тренировки. Например, проводится серия монологических упражнений, как подготовка к монологу, а сам монолог задается на дом, или же только ввели лексические единицы, и сразу предлагается речевое задание рассказать о том-то. В первом случае снижается интерес учащихся, а во втором задание оказывается непосильным, учащиеся делают массу ошибок. Из всего сказанного выше о содержательности следует, что учащиеся должны осознавать материал и действия с ним и видеть смысл в выполнении каждого упражнения.

Следующее требование – активность учащихся на уроке означает их речемыслительную активность. Для этого необходимо развивать их речевую инициативу. В практике обучения ИЯ инициатива учащихся недостаточно стимулируется. По-настоящему активен на уроке учитель, а не ученики. Это нарушает закон общения, который предполагает равенство партнеров. В соответствии с современной концепцией обучения активность учителя должна носить опосредованный характер, заключаться в организации деятельности учащихся, вовлечение их в активное учение. Для этого необходимо организовывать самостоятельную работу учащихся, обеспечивать ее выполнение с помощью различных опор. Внутренняя активность всегда связана со звучащей речью, поэтому каждый ученик должен иметь возможность высказаться на уроке. Для этого необходимо сочетать индивидуальные, групповые, коллективные формы работы. Коллективная работа может быть массовой, когда все выполняют одно задание, и может быть работой в малых группах с различной наполняемостью: диада, триада, шпалера и звездочка (для отработки клише, разработки проекта). Для проведения коллективных форм работы надо предварительно продумать, как помочь учащимся, то есть подготовить раздаточный материал, опоры, подготовительные упражнения, подсказать учащимся приемы самостоятельной работы. Важно, чтобы учащиеся не боялись делать ошибок. Ошибки – это средство и условие овладения речью.

Требование мотивационной обеспеченности урока достигается осознанием учащимися успешности изучения иностранного языка. Для этого нужно, чтобы задания на уроке были посильными и доступными. При этом надо избегать крайностей, так как очень легкие задания не интересны, надо, чтобы они выполнялись с определенным напряжением. Кроме того, для положительной мотивации важную роль играет оценка, взаимооценка и самооценка. Оценка должна быть объективной, она должна сопровождаться коммента-

рием. Кроме балла надо широко использовать словесное и несловесное одобрение или порицание. И, наконец, содержание самого урока также может способствовать мотивационной обеспеченности. Для этого надо, чтобы материал был личностно ориентирован, то есть касаться самого ученика, его интересов, привычек и т.д. Очень важную роль для мотивации играет самооценка, она должна совпадать с оценкой учителя. Укреплению мотивации способствует и включение на уроке песен, стихов, поговорок и пословиц. Очень важны и приемы работы с материалом, языковые и речевые игры, коллективные формы работы. Наконец сама организация урока: если урок ведется в нормальном темпе, на мажорном тоне, с соблюдением кульминаций – это также способствует мотивации.

Требование относительно многообразия стимулов на уроке предполагает необходимость использования вербальных, наглядных и технических средств. Вербальный стимул, то есть словесное описание ситуации будит воображение учащихся. Здесь важно учитывать возрастные и особенности учащихся и их языковые возможности. Наглядные стимулы обычно широко используются в школе, но не всегда правильно. Например, тематическая картинка используется для того, чтобы назвать на ней предметы, или описать картинку, пересказывая текст учебника. В таких случаях она перестает быть стимулом, в то время как ее можно использовать как средство обучения монологической и диалогической речи, речи подготовленной и неподготовленной. Например, ее можно описать, домыслить предысторию, драматизировать, высказать и обосновать свое отношение к изображенному на картинке и т.д. Современный урок включает обязательное использование аудио- и видеозаписей, которые создают эталон для речи, побуждают к имитации, стимулируют речемыслительную деятельность учащихся. Однако, несмотря на эффективность данных стимулов необходимо соблюдать меру. Надо знать, когда и для чего надо использовать тот или иной стимул. Неоправданное и чрезмерное использование разных стимулов приводит к обратному эффекту, рассеивает внимание учащихся. Не следует использовать стимулы только с развлекательной целью или их дублировать, например, один и тот же текст давать в записи и с голоса учителя. Это также приводит к спаду интереса учащихся.

9.4 Анализ урока

Для того, чтобы учитель мог оценить свой урок и уроки своих коллег в методической литературе разработана схема анализа урока. Схема, представленная в учебнике Г.В. Роговой, основана на вышерассмотренных требованиях к уроку:

1. целенаправленность урока
 - какие практические задачи решались на уроке?
 - как проходило знакомство учащихся с задачами урока?
 - как обеспечивалась деятельность учащихся на уроке, ее кульминация?
 - как прошло завершение урока?
 - каков итог урока с точки зрения выполнения задач?
2. содержательность
 - достаточно ли содержательным был материал текстов и упражнений (соответствие возрасту, воспитательная и образовательная ценность)
3. активность учащихся
 - нарушалось ли соотношение активности учителя и учащихся?
 - как стимулировалась мыслительная и речевая активность учащихся?

-какие использовались организационные формы на уроке, использовались ли коллективные формы работы?

-все ли использовалось для стимулирования речемыслительной активности учащихся (опоры, страховки и т.д.)?

4. мотивационная обеспеченность урока

-как обеспечивалось на уроке осознание успешности учения?

-соблюдалась ли личная ориентировка содержания материала?

-каким образом окончание урока показало учащимся достигнутое на уроке?

5.многообразие стимулов на уроке

- какие вербальные и невербальные стимулы использовались и как они помогали в решении задач?

6. речевое и неречевое поведение учителя

- рационально ли пользовался учитель иностранным языком, оправдано ли было обращение к родному языку?

-соответствовала ли речь учителя нормам языка, насколько она адаптирована к данному классу, не многословен ли учитель на уроке?

-было ли поведение учителя авторитарным или демократичным?

6. результативность урока

- чему научились учащиеся, какие знания умения и навыки развивались и совершенствовались?

Безусловный интерес представляет схема анализа урока, разработанная Е.И Пассовым. В отличие от предыдущей схемы, автор предлагает наряду с общей схемой анализа, включающей обязательные компоненты, свойственные урокам всех типов, анализ, отражающий особенности уроков различных видов (уроков формирования лексических навыков говорения, грамматических навыков, совершенствования речевых навыков, развития речевого умения, обучения чтению).

В последние годы требования к уроку получили свое дальнейшее развитие и освещение в методической литературе. В работах Е.Н.Солововой методическое содержание урока включает такие положения как: индивидуализация, означающая учет и использование резервов личности обучаемого (жизненного опыта, интересов, эмоций и т.д.); речевая направленность урока, предполагающая обучение реальному общению, а следовательно, необходимость использования на уроке различных ситуаций общения (реальных, проблемных, условных); учет функциональности изучаемого языкового материала и видов речевой деятельности; новизна, которая реализуется на уроке с помощью использования новых ситуаций, речевых задач, смены собеседника, новых форм общения. В качестве примерной схемы анализа урока автор рекомендует рассматривать характер цели урока, адекватность упражнений цели урока, последовательность упражнений, речевую ценность урока, воспитательный и образовательный потенциал урока, комплексность урока, его место в цепи уроков, позицию учащихся на уроке (базовый курс лекций 2006).

10. Обучение французскому языку в начальной школе

10.1 Психофизиологические основы обучения иностранному языку учащихся начальной школы

Проблема раннего обучения иностранному языку учащихся начальной школы возникла сравнительно недавно и вызвала острую полемику, как в нашей стране, так и за рубежом. Высказывались разные точки зрения. Говорилось в частности о том, что это вызовет перегрузку детей, отрицательно скажется на их психике, что дети не готовы к сознательному овладению иностранным языком, а для имитативного пути нет условий, что ИЯ будет мешать усвоению родного языка, общему развитию детей и т.д.

Результаты проведенных впоследствии психологических исследований, многочисленных наблюдений за ходом экспериментального и опытного обучения младших школьников в нашей стране позволили установить, что раннее обучение ИЯ благоприятно сказывается на развитии детей. Оно стимулирует их речевое и общее развитие, приобщает детей к культуре других народов, создает базу для дальнейшего овладения ИЯ, обеспечивает возможность подключения в средней школе второго ИЯ, совершенствует и формирует специальные учебные умения (работа с книгой, со словарем). Было установлено также, что лучше всего начинать изучать ИЯ надо в возрасте 5-8 лет (до трех лет бессмысленно, а после 10 лет положительный результат возможен лишь для детей с повышенными коммуникативными и лингвистическими способностями). Именно в этом возрасте родной язык уже усвоен, и дети сознательно относятся к ИЯ, язык ощущается ребенком как средство коммуникации и он легко воспринимает обучение кодировать свои мысли по-новому, дети легко вступают в контакт в силу их коммуникативных потребностей. И что особенно важно – ведущей деятельностью данного возраста является игра. Игра позволяет сделать коммуникативно ценным практически любой языковой материал, любые единицы языка, в том числе звуки, слоги и слова. В силу этих особенностей раннее обучение представляет уникальные возможности для действительно коммуникативного обучения ИЯ (Протасова Е.Ю.).

Не менее дискуссионным в методике был вопрос и о путях обучения ИЯ младших школьников. Длительное время существовала психолого-педагогическая концепция на которой строилось обучение ИЯ в разных странах. Согласно этой концепции ребенок овладевает родным языком в результате подражания речи взрослых. То есть путем имитации, без целенаправленного обучения. Поэтому при обучении ИЯ необходимо использовать этот же путь как наиболее естественный и доступный для данного возраста. Однако впоследствии психолингвистические и психологические исследования детской речи опровергли многие положения имитативной теории овладения родным языком. Было экспериментально доказано, что имитация не является основным механизмом овладения родным языком в детстве. Речь ребенка носит творческий характер, он старается самостоятельно конструировать предложения, комбинировать слова, о чем свидетельствуют многочисленные и порой курьезные словосочетания и конструкции. Это доказывает, что самостоятельное построение высказывания достигается за счет огромной аналитической работы ребенка (Негневичкая Е.И., ИЯШ № 6, 1971).

В начальной школе по мере выполнения учебной деятельности у детей формируются новые качества психики и развиваются те, которые свойственны дошкольникам. Рассмотрим основные из них: восприятие, внимание, память и мышление.

Восприятие учащихся младших классов ограничивается часто только узнаванием предмета. С возрастом дети овладевают техникой восприятия, учатся выделять главные признаки предметов, видеть различные детали. В отличие от первоклассников учащиеся 2-3 классов могут не только назвать предмет, но и описать его. Во 2 классе восприятие слов нуждается в наглядности, в 3-4 классах необходимость в этом снижается. Для развития восприятия в этом возрасте необходимо учить сравнивать сходные предметы, находить различия между ними. В результате такой работы восприятие становится более глубоким и переходит в наблюдение, то есть в осмысленное и целенаправленное восприятие.

Внимание до школы носит у детей произвольный характер. В школьный период развивается произвольное, сознательно управляемое внимание. Во 2-3 классах учащиеся уже могут концентрировать его на материале, объясняемом учителем. Однако оно еще неустойчиво. Младший школьник может сосредоточиться лишь при наличии близкой мотивации (заслужить похвалу учителя, получить хорошую оценку). Для поддержания внимания на уроке необходимо использовать на уроке разнообразные виды работы, чтобы не утомлять детей. Кроме произвольного внимания в данном возрасте происходит расширение объема внимания, формируется умение распределять его между разными видами действий. Поэтому надо давать задания так, чтобы ребенок, выполняя свои действия, мог следить за работой товарищей.

Память является главным компонентом учебной деятельности. У младших школьников более развита наглядно-образная, чем смысловая память. Они хорошо запоминают конкретные предметы, факты, события. Но чтобы подготовить детей к основной школе необходимо развивать у них логическую память, осмысленное запоминание. Для этого проводится специальная работа по обучению правильно организовать запоминание, разбивать материал на смысловые части, разделы, выделять опорные пункты, главное в каждом отрывке. Такая работа должна начинаться с того момента, когда учащиеся пересказывают содержание рассказа, картинки. Составление плана является одним из эффективных приемов, позволяющих учащимся осмыслить логическую последовательность и взаимосвязь изучаемого. В начальной школе в этих целях используются и приемы сопоставления, соотнесения с хорошо известным. Эти приемы используются вначале с помощью наглядных средств (предметов, картины), а затем с помощью нахождения сходства между новым и старым материалом, составления плана и т.д. Работа над обучением логическому запоминанию не означает игнорирования произвольного запоминания. При обучении иностранному языку надо формировать и произвольное и произвольное запоминание к обоим видам материала – словесного и наглядного.

Мышление младших школьников включает две стадии. Первые два года их мышление напоминает мышление дошкольника. Дети мыслят конкретными категориями, их суждения односторонние, умозаключения осуществляются путем прямого соотнесения суждения с воспринимаемыми сведениями. Поэтому обучение должно проводиться в основном в наглядно-действенном плане. На второй стадии (3-4 классы) суждения являются результатом анализа и синтеза, формируется абстрактное суждение или иначе обобщенное знание. В психологии существуют исследования, доказывающие возможность развития в данном возрасте теоретических форм мышления (Эльконин Д.Б., Давыдов В.В.). Го-

вора о развитии теоретического мышления (то есть мышления в понятиях) младших школьников, психологи отмечают наличие у них развитого конкретного мышления. Чтобы сформировать научное понятие надо научить детей дифференцированно подходить к признакам предмета, показать им, что есть важные признаки, без которых предмет не может быть обозначен соответствующим понятием. С третьего класса учащиеся должны уметь различать более широкие и более узкие понятия, давать обоснованное доказательство, аргументацию.

Согласно нейрофизиологическим исследованиям для развития у младших школьников устной и письменной иноязычной речи необходим фонематический слух, хорошо развитое слуховое восприятие. Отсутствие способности различать звуки приводит к нарушениям в чтении, письме, понимании содержания текстов. Данные исследования доказывают также необходимость учета в процессе обучения различия функционирования левого и правого полушарий головного мозга. Когда при обучении иностранному языку доминирует левое полушарие в результате многочисленных повторений за учителем, механического заучивания слов, а правое получает недостаточную нагрузку, это приводит к дисбалансу мозговой деятельности, быстрому утомлению детей и потере интереса к предмету. Для правильного функционирования речемыслительной деятельности младших школьников необходимо развивать деятельность правого полушария, отвечающего за слуховое восприятие, формирование собственных мыслей на иностранном языке, а не делать акцент на имитации и репродукции.

Вышесказанное позволяет выдвинуть новые требования к обучению иностранному языку в начальной школе:

- иностранный язык должен усваиваться осознанно, обучение не должно превращаться в имитативный процесс;
- необходима опора на родной язык, на подчеркивание сходства и различия в обоих языках;
- дети должны овладевать иностранным языком как средством общения, то есть все компоненты обучения необходимо подчинять коммуникативной цели;
- на занятиях должно быть много разнообразных средств наглядности, все должно обыгрываться и демонстрироваться (Протасова Е.Ю).

10.2 Особенности организации начального этапа обучения иностранному языку в средней школе

Согласно базисному учебному плану на изучение иностранного языка со 2 по 4 класс предусматривается 204 часа при 2-х часах в неделю. Из них выделяется 10% учебного времени, которое разработчики авторских программ могут использовать по своему усмотрению. Школьная программа определяет в качестве основной цели обучения формирование элементарной коммуникативной компетенции младшего школьника на доступном для него уровне в основных видах речевой деятельности.

Элементарная коммуникативная компетенция означает при этом способность и готовность младшего школьника осуществлять межличностное и межкультурное общение с носителями изучаемого иностранного языка в устной и письменной формах в ограниченном круге типичных ситуаций и сфер общения, доступных для младшего школьника. В данной программе представлены три содержательные линии: коммуникативные умения в основных видах речевой деятельности (аудировании, говорении, чтении и письме); языко-

вые средства и навыки пользования ими; социокультурная осведомленность; общеучебные и специальные учебные умения. Основной содержательной линией при этом являются коммуникативные умения, формирование которых предполагает овладение языковыми средствами и навыками их использования в процессе иноязычного общения. Формирование коммуникативной компетенции тесно взаимосвязано и с социокультурными знаниями.

Предметное содержание письменной и устной речи включает следующие темы: «Знакомство. Моя семья и я. Любимое домашнее животное. Мой дом. Праздники. Игрушки, одежда. Мои друзья» - 35 % учебного времени; «Времена года, погода. Мои увлечения. Выходной день. Каникулы.» - 15 % учебного времени; «Моя школа. Школьные принадлежности, учебные предметы.» - 10 % учебного времени; «Страна изучаемого языка и родная страна. Литературные персонажи популярных детских книг, произведения детского фольклора» - 30 % учебного времени. Программа определяет также уровень требований к формированию умений в каждом виде речевой деятельности, объем языкового материала, виды общеучебных умений и способов деятельности.

Результаты обучения представлены в Требованиях к уровню подготовки оканчивающих начальную школу и содержат три компонента: знать / понимать (перечень необходимых для усвоения учащимися знаний); уметь (владение конкретными умениями и навыками); выделена также группа умений, которыми ученик может пользоваться во внеучебной деятельности (использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни).

Основу организации учебного процесса представляют принципы определяющие стратегию и тактику обучения иностранному языку на данной ступени обучения. Рассмотрим основные из них.

1. Принцип личностно-ориентированной направленности обучения на языковую личность ученика, реальные потребности, мотивы и развитие способности ученика к межкультурному общению. Это означает, что главное при обучении младших школьников это их готовность и желание участвовать в межкультурном общении на изучаемом языке. Для этого необходимо живое общение на уроке, которое обеспечивается наряду с фронтальной и индивидуальной работой внедрением в учебный процесс групповых, коллективных и проектных форм работы. Ученик должен представлять себе цель своего речевого действия и его результат. Важно, чтобы ученик действовал от своего лица, мог реализовать свои собственные намерения.

2. Дети овладевают ИЯ осознанно, а не на основе имитации. Это предполагает, что процесс обучения должен развивать способность учащихся осуществлять коммуникативную деятельность самостоятельно. Для этого надо помочь им овладеть разными стратегиями и техникой овладения языком и общения на языке, например, умения выходить из затруднения по причине недостаточности языковых средств. Сознательность обучения заключается в том, что учащиеся должны не только понимать сам материал, но и видеть смысл того, что они делают.

3. Принцип дифференцированного и интегративного подхода. Под дифференциацией понимается необходимость ознакомления детей с различными формами общения и с их особенностями. Интегративный подход означает, что обучение языковому материалу происходит взаимосвязано: дети овладевают звуками, словами и т.д., решая задачи общения. Все формы и виды общения также взаимосвязаны: дети рассказывают то, что читают, чи-

тают то, что усвоено в устной речи, пользуются письмом для усвоения языкового материала. Обучение ИЯ организуется с учетом взаимодействия его содержания с другими школьными предметами.

4. Принцип индивидуального подхода в условиях коллективных форм обучения. Этот принцип предусматривает подбор индивидуальных заданий в зависимости от способностей учащихся, постановку задач с учетом их интересов, обучение взаимодействию друг с другом.

5. Принцип наглядности означает необходимость использования различных вербальных и невербальных средств, которые создают ощущение присутствия в конкретной ситуации общения, стимулируют создание образов, присущих носителям языка (Никитенко З.И., Гальскова Н.Д)

В современной методике большое значение отводится интерактивной стратегии обучения, заключающейся в создании учителем условий, в которых учащийся сам открывает, приобретает знания. Методы интерактивного обучения в отличие от традиционных предполагают другую форму организации общения на уроке. Учитель становится участником учебной деятельности, участником коллективного анализа процесса обучения и его результатов.

10.3 Методика начального обучения иностранному языку:

Устный вводный курс, устное опережение

В методических источниках можно встретить различные точки зрения по поводу методики обучения иностранному языку на начальной ступени. К дискуссионным вопросам относится вопрос о соотношении и последовательности обучения видам речевой деятельности. В советской методике этот вопрос решался в двух вариантах: 1 – преимущественное обучение устной речи с последующим обучением чтению и письму; 2 – одновременное развитие все видов речевой деятельности при небольшом опережении устных форм работы над языковым материалом. Представители первого варианта предлагали начать обучение с устного вводного курса. При этом высказывались разные мнения относительно его целей, структуры и продолжительности. Одни методисты считали, что в вводном курсе надо учить учащихся пользоваться определенным количеством лексического материала и речевых моделей, другие – воспринимать на слух живую речь, отвечать на вопросы и поддерживать беседу на изученном материале. Исходя из различного понимания целей обучения, предлагалась различная продолжительность устного вводного курса: от полугодия, нескольких месяцев до нескольких уроков. Сторонники параллельного обучения выступали против устного вводного курса в целом, подчеркивая необходимость устного опережения. По их мнению, опора на все виды ощущения позволяет более прочно и осознанно овладевать языковым материалом, а длительный устный вводный курс не облегчает трудностей и задерживает овладение видами речевой деятельности. Однако впоследствии большинство методистов пришло к выводу, что в самом начале обучения необходим устный вводный курс с элементами чтения и письма, а в дальнейшем надо использовать устное опережение, как обязательное условие при работе с языковым материалом. При этом под устным опережением понимается устное введение языкового материала и устное его закрепление в условно-коммуникативных упражнениях до чтения текста. В УМК А.С. Кулигиной для второго класса общеобразовательной школы отводит-

ся на вводный курс 17 занятий, из них 5 уроков с использованием тетради и прописи, а с 6-го урока учащиеся уже пользуются учебником и рабочей тетрадью.

Обучение языковому материалу в начальной школе

Обучение языковому материалу направлено на формирование соответствующих навыков его употребления в речи. Целью обучения **фонетике**, как известно, является формирование слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков, обеспечивающих адекватное произношение звуков французского языка и соблюдение ритмико-интонационных особенностей повествовательных, побудительных и вопросительных предложений. Обучение фонетическому аспекту речи в начальной школе основывается на следующих положениях:

1. Исходя из того, что язык изучается как средство общения, последовательность работы над фонетическим материалом определяется тем речевым материалом, который используется в речевом общении на конкретном уроке.

2. При обучении произношению учитывается специфика звуков изучаемого языка в сопоставлении со звуками родного языка учащихся. В связи с этим выделяются звуки, схожие в обоих языках, не требующие специальной отработки; звуки отличающиеся от звуков родного языка, требующие коррекции; звуки отсутствующие в родном языке, требующие объяснения и отработки артикуляции. Особое внимание уделяется произношению фонем.

3. Для целенаправленной работы над фонетическими навыками предусматривается фонетическая зарядка в виде звукоподражательной игры с интересными сюжетами и участием персонажей учебника.

Тренировочные упражнения включают упражнения на развитие фонематического слуха (упражнения на дифференциацию долгих, кратких и др. гласных, на звуковой анализ слов) и упражнения в восприятии и произнесении звуков с использованием имитации. Кроме данных упражнений широко используются для работы над фонетическими средствами считалки, рифмовки и песенки (Биболетова М.З. и др.)

Обучение **лексике** также подчиняется задачам общения. Поскольку слова хранятся в памяти в виде групп слов связанных по тематическим признакам ознакомление с новой лексикой целесообразно проводить на материале группы слов, например, слов, обозначающих названия цветов, продуктов, животных и т.д. Семантизация слов происходит в основном через показ предметов, картинок, действий, а в случае необходимости – через перевод. Чтобы у детей возник мотив (интерес) к той или иной группе слов используется игра, проблемная история или сказочная ситуация. Рассмотрим в качестве примера фрагмент урока по УМК для 2 класса А.С. Кулигиной посвященный обучению названиям цветов. Работа над лексикой проводится в виде игры в лото: М/: On joue au loto, d'accord? Учитель обращает внимание на карточку лото и спрашивает названия, каких цветов необходимо узнать для ее заполнения Работа проводится по схеме: Е: Ромашка? М: Une marguerite. Ученик повторяет за учителем. Таким образом, дети знакомятся с французскими названиями цветов (хризантема, анютины глазки, подснежник и др.). Затем учитель показывает каждый цветок и спрашивает, какие цветы нравятся детям. М: Qui aime le lilas? Е: J'aime le lilas и т. д. М: Quelle fleur aimes tu, D (A, O...). Дети называют любимый цветок. На следующем уроке в начале занятия учитель беседует с учащимися о природе: М: J'aime la nature, les fleurs. (Дети переводят). М: Qui aime les fleurs, les legumes, les fruits? В ходе

беседы повторяется знакомый материал. Тренировка состоит в том, чтобы учащиеся могли использовать слова в своей речи. В методической литературе существуют рекомендации о необходимости выделения при этом специальных этапов: 1. аудирование слов и их пассивное узнавание (учитель закрыв глаза достает из коробки картинку и называет изображенный предмет, а учащиеся говорят да или нет). 2. аудирование слов и активное узнавание их (учащиеся сами выбирают картинку в соответствии с ее названием). 3. употребление слова с подсказкой (учащиеся выбирают цветок, который они подарят своей бабушке). 4. самостоятельное употребление слова с выбором («Звери пойдут к тому, кто их позовет»). 5. самостоятельное употребление слова без выбора («Чтобы попасть в магазин, нужно сказать, что вы видите на пригласительных билетах»). При тренировке действия детей должны быть направлены на решение коммуникативных задач. После таких упражнений начинается практика в употреблении слов в высказываниях, при этом также используются игры и разные истории. Таким образом, при проведении любого упражнения ученик должен понимать цель своего речевого действия, то ради чего он его выполняет, а задания должны вызывать желание у детей что-то сказать.

При обучении **грамматике** также используется сознательный путь обучения, зарекомендовавший себя как наиболее надежный, позволяющий формировать более прочные и гибкие навыки. В последнее время в периодической печати все чаще стали появляться материалы, рекомендуемые различные технологии обучения грамматике.

Одной из таких технологий является формирование грамматических навыков с опорой на рефлекссию. Она предполагает несколько этапов, на каждом из которых используется рефлексия. Первый этап – мотивационный. Его целью является создание у детей мотивации к изучению нового ГЯ и активизация их речевого опыта. На втором этапе – этапе ознакомления с ГЯ целью является устранение противоречия между обобщающими свойствами грамматики и наглядно-образным мышлением учащихся начальных классов. В связи с этим рекомендуется широко использовать наглядность, которая помогает учащимся выводить правило. На ознакомительном этапе задача учителя заключается в постановке учебной задачи, организации самостоятельного выполнения задания учащимися и контроль полученных результатов. Постановка задачи направлена на поиск закономерностей в специально составленном задании, включающем знакомый и новый грамматический материал. Задание представляет собой текст – презентацию ГЯ и послетекстовые задания в виде схемы, которая должна быть дополнена, построена учащимися на основе текста. Контроль полученных результатов основан на последовательно выполняемых учащимися действиях, составляющих механизм рефлексии. Он включает фиксацию полученного учащимися результата, описание учащимися того, что ими сделано, учитель при этом направляет на правильный ответ, помогает при затруднениях. В результате последовательных наводящих вопросов учителя создается представление о грамматических операциях, составляющих новое ГЯ. В ходе обсуждения с учащимися формируется представление о новой грамматической закономерности, и учащиеся открывают для себя новый закон языка. Этап ознакомления заканчивается формулировкой правила и проверкой его на практике. Последнее распространяется и на последующие этапы работы. На третьем этапе формирования грамматического навыка, этапе тренировки проверяется понимание учащимися ГЯ и его закрепление. Учащиеся выполняют упражнения на построение грамматической формы и одновременно проговаривают вслух все операции, составляющие ГЯ. Например: 1. «Расселите жителей по домикам, используя символы, и объясните,

почему вы так сделали» или 2. «Постройте из символов предложение и объясните, почему оно выглядит так». Затем выполняются упражнения на подстановку, трансформацию, построение по образцу, употреблению грамматической формы в новых ситуациях. На завершающем этапе учащиеся выполняют упражнения, которые подразумевают употребление ГЯ. Например: «Прочитай письмо Т. и расскажи какой он». «Расскажи о себе, своем друге, своей семье». При возникновении ошибок учащиеся вновь прибегают к рефлексии под руководством учителя, а впоследствии самостоятельно. (Тетерева А. А.)

Специфика обучения видам речевой деятельности

Аудирование в начальной школе используется как средство и как цель обучения. В результате изучения французского языка, оканчивающие начальную школу должны понимать на слух речь учителя, одноклассников, основное содержание облегченных текстов с опорой на зрительную наглядность. Исходя из данной цели обучения, учащиеся с первых уроков учатся понимать выражения классного обихода, различать на слух звуки, слова и предложения, различать на слух интонацию предложений, понимать речь учителя и одноклассников, небольшие сообщения, построенные на знакомом языковом материале. При работе над развитием аудитивных умений используются стихи, рифмовки, песни, упражнения в прослушивании записи и повторении за диктором. Тексты для аудирования построены на знакомом языковом материале. Проверка понимания проводится в виде ответов на вопросы, заполнения таблицы, рассказа о персонаже текста и т. д. При аудировании часто используются зрительные опоры. Упражнение на аудирование включает несколько этапов: ознакомление с заданием, первое прослушивание, контроль понимания, повторное прослушивание текста, завершение работы над заданием и контроль правильности его выполнения. Работу над аудированием рекомендуется проводить в виде игры. Особый интерес у учащихся вызывают командные игры, где члены команд задают вопросы после прослушивания друг другу и побеждает команда, точно ответившая на вопросы; а также игры, в которых после прослушивания текста учащиеся разыгрывают сценку.

Обучение **говорению** имеет своей целью научить учащихся участвовать в элементарном этикетном диалоге (знакомство, поздравление, благодарность, приветствие), расспрашивать собеседника, задавая простые вопросы (кто, где, что, когда) и отвечать на вопросы, кратко рассказывать о себе, своей семье, друге, составлять небольшие описания предмета, картинки (о природе, о школе) по образцу.

Обучение младших школьников иноязычной речи также является в настоящее время предметом пристального внимания как в теоретическом так и в практическом плане. В частности Е.А. Романовская предлагает в отличие от традиционного обучения, направленного на развитие логического мышления, использовать при обучении говорению такие способы и приемы, которые бы учитывали психофизиологические особенности мышления младших школьников и способствовали развитию логико-вербального мышления детей с помощью активизации образного мышления. Для этого автор рекомендует использовать изобразительную наглядность в виде сюжетных картинок и образных схем. Развитие умений связного высказывания у младших школьников согласно предлагаемой технологии включает два этапа: подготовительный и основной. На подготовительном этапе сюжетная картинка служит стимулом и содержательной опорой речевого высказывания. Картинка изображает реальную действительность или ситуацию повседневной жизни младшего школьника. Картинка вначале дается в полном объеме, затем разбивается

на фрагменты (готовятся флэш-карты) с изображением одного из персонажей картинки. На данном этапе отрабатывается необходимый языковой материал. На основном этапе проводится работа по обучению связному высказыванию в виде описания и повествования с использованием сюжетной картинки и образных схем. Здесь отрабатываются умения соотносить сюжет картинки с имеющимися у учащихся языковыми и речевыми средствами, правильно оформлять высказывание, логически излагать высказывание и выражать свое отношение. При обучении логическому изложению содержания используются образные схемы, представляющие собой алгоритм высказывания, то есть последовательное изображение элементов высказывания в виде знакомых образов: паровозика, цветка (Обучение младших школьников иноязычному связному высказыванию ИЯШ, 2007, №3).

В периодической печати можно также встретить рекомендации из опыта работы учителей по поводу формирования коммуникативной компетенции младших школьников при обучении пересказу на иностранном языке. В частности, М.А. Бочарников выделяет предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы. Предтекстовый этап предназначен для формирования вероятностного прогнозирования, языковой догадки и т.д. Типичными заданиями в таком случае являются: «Прочтите заголовок и скажите о чем или о ком будет идти речь»; «Ознакомьтесь с новыми словами с переводом и скажите, о чем может идти речь в тексте» и т.д. Текстовый этап направлен на обучение извлекать информацию и трансформировать языковой материал. Для этого используются задания типа: выделить слова, которые несут важную информацию; заменить существительные местоимениями; сформулировать ключевую мысль каждого абзаца и др. Послетекстовый этап предполагает работу над выявлением основного содержания текста. Учащиеся выполняют такие задания как: озаглавить текст, найти в тексте предложения для описания, ответить на вопросы, составить план и др. Кроме данного традиционного подхода к работе с текстом автор рекомендует уделять внимание обучению учащихся самостоятельной работе с текстом, предлагая использовать для этого пересказ текста. Вначале подготовка к пересказу проводится на уроке под руководством учителя, когда учащиеся освоят алгоритм работы пересказ можно давать в качестве домашнего задания. В качестве памятки для подготовки к пересказу учитель предлагает учащимся следующие вопросы: 1. Прочитай текст и разбери его на смысловые части. 2. В каждой части найди основное предложение, отражающее ее содержание и выпиши его. 3. Подчеркни в выписанных предложениях ключевые слова. 4. Опираясь на ключевые слова, расскажи основное содержание текста.

На начальном этапе, несмотря на ее сложность, отдается предпочтение диалогической речи. Обучение диалогической речи начинается с реагирования учащихся на реплику собеседника. Вначале стимулирующую реплику предлагает учитель, а затем сами дети. Чтобы обучение носило коммуникативный характер, используются разнообразные игры, которые широко представлены в Книгах для учителя в УМК для начальной школы.

Обучение **чтению** в начальной школе имеет своей целью формирование умений учащихся читать вслух текст, построенный на знакомом материале, соблюдая правила произношения и соответствующую интонацию, а также читать про себя, понимать основное содержание небольших текстов (не более 0,5 с.), доступных по содержанию и языковому материалу. Обучение технике чтения проводится на хорошо известном лексическом материале, усвоенном в ходе устного вводного курса, когда уже отработана артикуляция звуков, слогов, слов и небольших предложений. При обучении технике чтения рекомендуется широко использовать игры. Такие игры разработаны на уровне буквы, слова и

предложения (Попова Н.П.). В настоящее время традиционная методика обучения разным видам чтения (просмотровому, ознакомительному, поисковому, изучающему) подлежит пересмотру. Задача учителя заключается в том, чтобы научить учащегося свободно ориентироваться в информации текста, ставить себе цель чтения, находить пути ее достижения, перерабатывать текст в личностно значимые смыслы. Иначе говоря, чтение должно стать для младшего школьника самостоятельно организованной работой с текстом для удовлетворения личностной информационной потребности. Для этого необходимо обучать детей способам действий с информацией текста, формировать стратегии чтения, позволяющие самостоятельно работать с текстом и достигать понимания его содержания. Стратегии чтения включают три компонента: постановка цели чтения, составление плана действий для достижения цели, поэтапное выполнение плана. Согласно С.В. Борисовой следует обучать следующим стратегиям чтения: установить цель чтения и определить его способ; составить план действий и прогнозировать содержание текста; выполнить запланированные действия использовать зрительные опоры; использовать действия по декодированию; предположить дальнейший ход событий; составить план текста; составить вопросы к тексту. Работу над текстом рекомендуется проводить в группах. Чтобы учащиеся могли обсуждать план действий, проговаривать их совместно анализировать и интерпретировать текст. В дальнейшем эту работу можно организовывать в парах и самостоятельно, когда стратегии, схема работы с текстом будет усвоена. Учащиеся должны уметь уже в начальной школе использовать смысловую догадку, игнорировать незнакомые слова и грамматические конструкции.

Обучение **письму** проводится в тесной связи с обучением чтению. Дети пишут то, что усвоено в устной речи и что они научились читать. Согласно требованиям программы учащиеся начальной школы должны в итоге уметь пользоваться письмом как средством обучения: списывать текст на иностранном языке, выписывать или вставлять в него слова в соответствии с решаемой задачей, а также овладеть элементарными умениями письменной речи: писать краткое поздравление с днем рождения, с Новым годом с опорой на образец. В методической литературе предлагаются разные технологии обучения учащихся написанию букв, формирования графических и орфографических навыков с использованием игр. Например, этап ознакомления включает показ буквы на доске и называние ее учащимися вслед за учителем; написание прописной и строчной буквы на доске с соответствующим пояснением; тренировка учащихся ручкой в воздухе, повторяя движения учителя, затем в тетради для письма по одной букве на строчке под контролем учителя и дописывается детьми дома. При работе над следующей буквой повторяются ранее изученные буквы. При организации тренировки используются игровые приемы обучения: учитель задумывает букву, а учащиеся ее отгадывают и пишут по очереди на доске; списывают с доски слова с пропущенными буквами, побеждает тот, кто первым правильно выполнил задание и правильно прочитал вслух и т.д.

11. Обучение французскому языку в старших классах средней школы

11.1 Возрастные особенности старшеклассников

Изучению старшего школьного возраста посвящено большое количество исследований, в том числе и таких известных отечественных психологов как П.П. Блонского, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович и др. Юность по определению И.С.Кона представляет собой фазу перехода от зависимого детства к самостоятельной и ответственной взрослости. Становление человека как личности предполагает взаимодействие физического и социального развития (Л.С. Выготский). Чтобы раскрыть психологию старшеклассника необходимо рассмотреть особенности его физического развития, особенности социального положения и рассмотреть, как эти процессы преломляются в психике и поведении человека (И.С.Кон). Итак, рассмотрим особенности физического развития.

Как отмечают исследователи, после бурных скачкообразных моментов интенсивного физического развития в подростковом возрасте старшеклассники вступают в более спокойную фазу. Нет диспропорций отдельных частей тела, нет свойственной подростку неуклюжести движений, интенсивно развивается мускулатура (М.В. Гамезо). Все это благоприятствует учению, старший школьник готов к большим физическим и умственным нагрузкам. В то же время существуют и такие проблемы, которые вызывают множество трудностей и конфликтов. Одна из них связана с явлением акселерации (термин немецкого ученого Е.Коха). Акселерация приводит к серьезным перегрузкам организма в целом и особенно нервной системы (А.В.Мудрик). Наряду с бьющей через край энергией у юношей и девушек можно встретиться с сильно выраженной ленью. Это объясняется тем, что из-за интенсивного физического развития организм стремится экономить силы на всем остальном, им хочется много спать и трудно физически что-либо делать. Кроме того акселерация приводит к неравномерности в физическом развитии ребят одного возраста, образуется разрыв в 2-3 года. В классе можно встретить ребят, которых смело можно назвать молодыми мужчинами и женщинами и ребят, которые по своей внешности остаются подростками (А.В. Мудрик). Это создает специфическую ситуацию в классе, так как уровень физического развития отражается на интересах, на поведении, ориентации и образе жизни старшеклассников физической силы и привлекательности способствует формированию уверенности в себе, жизнерадостности и наоборот, осознание физической слабости вызывает у старшеклассников замкнутость, пессимизм, неверие в свои силы (М.В. Гамезо). Учитель должен учитывать такую ситуацию, дозировать нагрузку, помогать преодолевать пессимизм.

Вопросы социального развития старшеклассника получили освещение в работах И.С.Кона, Е.А.Шумиловой и др. Согласно данным авторам основные особенности социального положения юношей заключаются в том, что формируется главная социальная задача этого возраста – выбор профессии, расширяется круг интересов, формируется нравственный идеал, вырабатывается определенный образ жизни. Психологи отмечают также несоответствие в данном возрасте между физической и психической зрелостью, их социальным положением. С одной стороны они чувствуют себя взрослыми, с другой стороны их деятельность ограничена школьным регламентом. Отсюда такие негативные последст-

вия как инфантильность, отсутствие чувства ответственности за свои действия, пассивность, потребительское отношение к взрослым, школярство в учебе. Все это также должно учитываться учителем.

Что касается умственных способностей старшеклассников, установлено, что им доступен высокий уровень интеллектуальной деятельности. Это объясняется тем, что их психическая деятельность становится произвольной, управляемой. Это особенно ярко проявляется в области памяти. Выполняя домашние задания, они могут заставить себя часами заучивать изолированные слова, повторять словосочетания, отдельные тексты независимо от того, вызывают ли они интерес (В.В.Андреевская, ИЯШ 1987, №6). Однако проведенные исследования доказывают, что опора только на произвольную память не является оправданной, что постановка мнемической задачи не только не улучшает, а ухудшает запоминание, что наиболее эффективным является произвольное запоминание. Результаты исследования А.Н. Шлычковой показали, что прочность запоминания обеспечивается такими приемами обучения, в которых усвоение знаний опирается на мыслительную деятельность учащихся, основательное осмысление материала и выявление в нем содержательных отношений. Установлено также, что эффективность закрепления иноязычного материала у старшеклассников также зависит от интенсивности их мыслительной работы.

Следующий вопрос, связанный с проблемой памяти, это роль наглядности для запоминания материала. Опыты, проведенные А.Р. Лурия, убеждают в том, что старшеклассники перестают нуждаться во внешних опорах, они в состоянии запоминать слова с помощью их логической организации, что главное для прочного усвоения языкового материала это организация активной мыслительной деятельности с ним, а не внешняя наглядность.

В отношении особенностей мышления психологи констатируют активность, направленность на решение мыслительных задач, вкус к логическому упорядочиванию, систематизации, к самостоятельному поиску способов ориентировки в материале, к теоретическим обобщениям (И.С. Кон, П.П. Блонский). Таким образом, это также доказывает эффективность приемов обучения, стимулирующих активную речемыслительную деятельность.

Заканчивая изложение возрастных особенностей старшеклассников, необходимо отметить и важность учета эмоционального состояния учащихся на уроке. Излишняя эмоциональность, отмечает А.А. Леонтьев, приводит к ослаблению внимания, к меньшему контролю над ошибками, к ухудшению оперативной памяти и снижению общей работоспособности. Надо помнить, что эмоциональное напряжение на уроке наносит вред учебному процессу. Таковы в целом объективные особенности старшего этапа обучения, игнорирование которых приводит к невозможности создания эффективной модели обучения.

11.2 Особенности организации завершающего этапа обучения иностранному языку

Современный процесс обучения иностранному языку в средней школе и, в том числе, на старшей ступени обучения основан на ряде общедидактических и методических принципов. Поскольку этот вопрос уже подробно рассматривался ранее в лекционном курсе, ограничимся лишь кратким напоминанием основных положений для лучшего осмысления сущности учебного процесса в старших классах.

К общедидактическим принципам обучения относятся: принцип личностно ориентированной направленности обучения, принцип сознательности, принцип направленности на становление у учащегося способности к межкультурному общению, принцип деятельностного характера обучения и принцип направленности обучения на формирование автономии учащегося в учебной деятельности по овладению конкретным изучаемым языком. В основе личностно ориентированного обучения лежит равноправное взаимодействие всех участников учебного процесса и всех его компонентов. Основное содержание данного принципа заключается в активизации интеллектуальных способностей, знаний и речевого опыта, эмоций и настроений учащихся.

Принцип сознательности также имеет важное значение для организации учебного процесса. В современных условиях данный принцип означает не только необходимость сознательной основы формирования навыков и умений, но и формирование картины мира учащегося. Учащиеся должны научиться соотносить свое и чужое, осознавать, что объединяет культуру их страны с культурой страны изучаемого языка, что является отличным и почему.

Принцип направленности на формирование способности у учащихся к межкультурному общению означает, что деятельность на уроке должна носить мотивированный характер, учащиеся должны в ходе решения коммуникативных задач реализовывать свои намерения, быть соавторами учебного процесса, находить необходимую информацию и перерабатывать ее.

Принцип нацеленности на формирование способности к межкультурной коммуникации означает, что обучение иностранным языкам должно носить деятельностный характер, выражающийся во внешней и внутренней активности учащихся. Для этого рекомендуется использовать индивидуальные, групповые и коллективные формы обучения.

Принцип формирования автономии учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком означает, что процесс обучения должен мотивировать учащихся к самостоятельному и активному осуществлению учебной деятельности, оценке своего речевого опыта и его коррекции. Этому способствуют такие технологии как творческие задания проектная работа, ситуации в которых учащийся должен отвечать за результаты общего группового задания.

К методическим принципам, лежащим в основе современной концепции организации процесса обучения иностранному языку, относятся принцип коммуникативной направленности обучения, принцип приближения к реальным условиям общения, принцип ориентации на родную лингвокультуру учащегося. Принцип коммуникативной направленности обучения в современной трактовке означает направленность обучения на формирование у учащихся черт би/поликультурной личности, способной равноправно участвовать в межкультурном общении. Речь идет не только о развитии коммуникативной компетенции, обеспечивающей осуществление иноязычной речевой деятельности, но и о формировании личных качеств и умений, которые свойственны би/поликультурной языковой личности. Этот принцип означает не только формирование умения вести себя как носитель языка, а развитие способности и готовности осуществлять общение на изучаемом языке, способности к адекватному взаимодействию с представителями иной культуры.

Основной смысл второго принципа заключается в том, что при развитии учащихся способности к межкультурному общению само общение является средством достижения данной цели и средства обучения языку и культуре его носителей.

Реализация третьего принципа предполагает сопоставление языкового материала в обоих языках для прогнозирования трудностей, опору на опыт в родном языке, а также учет исходной лингвокультурной базы учащихся. Последнее означает, что изучение иностранного языка изначально должно сопровождаться изучением соответствующей культуры, чужая культура должна входить в индивидуальный межкультурный опыт учащихся. Это достигается не только ознакомлением с описанием страны изучаемого языка и его носителей, но и обсуждением проблем актуальных для поликультурного мира: проблем экологии, расизма и т. д.

На изучение французского языка в старшей школе согласно Федеральному базисному учебному плану отводится 210 часов из расчета 3-х часов в неделю. По окончании обучения в старшей школе на базовом уровне предусматривается достижение учащимися общеевропейского порогового уровня B1. На данной ступени обучения происходит дальнейшее развитие иноязычной коммуникативной компетенции (речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной). Относительно речевой компетенции предусматривается совершенствование коммуникативных умений в аудировании, говорении, чтении и письме. Развитие языковой компетенции заключается в систематизации ранее изученного материала, овладение новыми языковыми средствами в соответствии с темами общения, увеличение объема и развитие навыков оперирования ими в целях коммуникации (см. далее шк. программу). Предметное содержание речи включает темы социально-бытовой, социально-культурной и учебно-трудовой сфер общения. Представленная тематика включает новые аспекты, соответствующие возрасту и интересам учащихся. Например, тема «Семья» предполагает рассмотрение таких вопросов как доход, условия проживания в квартире и доме, распределение домашних обязанностей, тема «Досуг молодежи» - посещение кружков, спортивных секций и клубов по интересам. Результаты обучения французскому языку в 10-11 классах изложены в разделе «Требования к уровню подготовки выпускников» в соответствии с Федеральным компонентом государственного стандарта основного общего образования. Данный раздел представляет систематизированное изложение конечных требований по рубрикам: знать / понимать, уметь, использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни.

Говоря об особенностях старшей ступени обучения необходимо отметить, что наряду с базовым уровнем предусматривается профильный уровень обучения иностранному языку, направленный на более глубокое изучение предмета по выбранному профилю. Отличие данной модели обучения выражается в большей глубине и объеме изучаемой тематики, включении новых тем устной речи, в требованиях к уровню владения иноязычными навыками и умениями, в том числе в области профессионального общения. Особое внимание в ходе обучения уделяется развитию профессионально-ориентированных умений письменного перевода с иностранного языка на родной язык по выбранному профилю. Учащиеся овладевают специальными переводческими приемами. Специфика данной модели учитывается и при контроле результатов обучения. В профильных классах во всех разделах ЕГЭ предусматриваются задания более высокого уровня трудностей, приближающегося к общеевропейскому продвинутому уровню B2.

11.3 Обучение видам речевой деятельности

Согласно школьной программе для базового уровня обучение **аудированию** в старших классах должно быть направлено на дальнейшее развитие умений понимания на слух с различной степенью полноты высказываний собеседников в процессе общения, а также содержания аутентичных аудио и видеотекстов различных жанров:

- понимание основного содержания монологических и диалогических текстов в рамках изучаемых тем;
- выборочного понимания информации в объявлениях и рекламе;
- относительно полного понимания высказываний собеседника в стандартных ситуациях повседневного общения.

В современных УМК аудированию уделяется большое внимание. Оно используется как средство обучения для знакомства с новым языковым и страноведческим материалом, как средство формирования навыков и умений в других видах речевой деятельности. Аудирование представляет собой и самостоятельный вид речевой деятельности. Задача обучения в данном случае заключается в том, чтобы научить учащихся понимать естественную речь в условиях непосредственного общения с собеседником (носителем языка).

Ход работы по обучению аудированию как виду речевой деятельности подробно излагается в Книге для учителя к учебнику французского языка для 10-11 классов общеобразовательных учреждений Е.Я. Григорьевой. В УМК автора используются различные тексты для аудирования: диалоги, интервью, мини-беседы, конференции. Независимо от характера текста модель обучения используется без изменений. До прослушивания текста учащиеся рассматривают картинки и высказывают свои предположения: где происходит действие, кто действующие лица и т.д. При первом прослушивании текста учащиеся соотносят его содержание с картинками и отвечают на вопросы (кто, где, сколько участников, сколько им лет и др.). Учащиеся заполняют таблицу информацией, которая вначале совместно обсуждается. Заполнение таблицы позволяет прогнозировать содержание текста. После второго прослушивания проверяются ранее выдвинутые гипотезы, и проводится более подробное изучение информации. В итоге учащиеся заполняют таблицу, вопросы которой детализируют содержание текста. В ходе контроля аудитивных умений проверяется способность учащихся понимать на слух аутентичный текст, извлекать из него нужную информацию и представлять ее в той форме, которая задана контрольным заданием. Учащиеся прослушивают дважды с паузами текст и выполняют задания к нему. Задания могут быть в виде тестов: дать краткий ответ (да, нет, написать слово, цифру); выбрать правильный ответ из двух; выбрать правильный ответ из нескольких вариантов; ответить письменно на вопросы по содержанию текста. Кроме этого могут использоваться задания типа: заполнить таблицу, дорисовать карту, заполнить пропуски в тексте и др. Общее количество баллов – 10, за каждый правильный ответ начисляется определенное количество баллов, которые переводятся на 5-бальную систему оценок. В письменных ответах ошибки, не препятствующие пониманию, не учитываются.

Устная речь на старшем этапе имеет свои отличительные особенности. Ее отличает приближенность к естественной речи. Это означает, что устная речь является не просто описанием, повествованием, рассуждением, а органическим их слиянием и содержит элементы доказательства, оценки, собственного мнения. Последнее определяет выбор языко-

вого и речевого материала для организации общения. Следующая особенность устной речи – ее продуктивность означает, что учащиеся переносят изученный языковой материал в новые ситуации, комбинируют изученные образцы для решения новых речевых задач, то есть осуществляют действия характерные для реальной речи. Эта особенность реализуется в ходе выполнения специальных упражнений: дискуссий, обмена мнениями, впечатлениями и т.д. Чтобы эти упражнения были посильными необходимо использовать опоры для каждого упражнения. Следующая особенность заключается в том, что учебный текст как образец диалогической или монологической речи является основой для пересказа и поводом для общения, Цитирование, изложение прочитанного текста используются для доказательства своих мыслей или опровержения мыслей собеседника. Особенностью устной речи на данной ступени обучения является и ее личностный характер. Это означает, что для обсуждения должны использоваться события, происходящие в жизни учащихся, школе, городе, политической и культурной жизни. Это обуславливает большое количество вопросов для дискуссий, которые могут служить формированию внутренней потребности общения на иностранном языке. Умение вести беседу должно формироваться на уроках, а домашняя работа должна носить подготовительный характер.

Обучение **говорению** в старшей школе включает обучение диалогической и монологической речи. Работа над диалогической речью направлена на совершенствование умений участвовать в диалогах этикетного характера, диалогах-расспросах, диалогах-побуждениях, диалогах-обменах информацией и диалогах смешанного типа. Обучение монологической речи предполагает совершенствование умений устно выступать с сообщениями в связи с увиденным и прочитанным. Программные требования к уровню подготовки выпускников предусматривают необходимость сформированности следующих умений говорения: вести диалог, используя оценочные суждения, в ситуациях официального и неофициального общения (в рамках изученной тематики), беседовать о себе, своих планах, участвовать в обсуждении проблем в связи с прочитанным / прослушанным иноязычным текстом, соблюдая правила речевого этикета; рассказывать о своем окружении, рассуждать в рамках изученной тематики и проблематики; представлять социокультурный портрет своей страны и страны изучаемого языка.

В настоящее время в качестве основного УМК по французскому языку в старших классах, как уже отмечалось выше, используется УМК Григорьевой Е.Я. Данное пособие предусматривает обучение учащихся запросу информации, обмену мнениями и суждениями, ведению групповой беседы в связи с прочитанным и услышанным, адекватному реагированию в стандартных ситуациях общения; обучение описывать, рассказывать, пересказывать, рассуждать и дискутировать. В соответствии с требованиями программы предусматривается обучение указанным видам диалога. Обучение монологической речи предполагает овладение учащимися основными видами высказываний: монолог-повествование, монолог-описание, монолог-рассуждение. Высказывание описательного характера представлено как описание страны, города, школы, государственного устройства и т.д. Обучение повествованию проводится в виде рассказа о жизни и деятельности ученого, общественного деятеля, о событиях в общественно-политической жизни, событиях, связанных с жизнью и учебой школьников Монолог-рассуждение представлен как обоснование поведения, или действий. Большое внимание уделяется пересказу, при этом рекомендуется чаще использовать пересказ своими словами, пересказ незнакомому лицу, пересказ с изменением ситуации, времени действия и т.д. В Книге для учителя предлага-

ется подробное описание приемов обучения монологической речи на основе текста: воссоздание рассказа по мимическим жестам, по картинкам, на основе фотографий, по ключевым словам и предметам.

При контроле сформированности диалогических умений на старшем этапе учитываются: быстрота реакции, наличие и правильность речевых клише, разнообразие реплик, правильность использования языкового материала, наличие эмоционально-оценочных слов. При проверке монологических умений принимается во внимание разнообразие лексического и грамматического материала, правильность их употребления, развернутость и последовательность изложения, объем высказывания. Итоговая проверка сформированности говорения проводится на материале умений, предусмотренных школьной программой (Н.Д.Гальскова). В качестве заданий для проверки способности учащихся общаться на иностранном языке может использоваться ролевая игра, составление рассказа по картинкам, ответы на мини-ситуации, высказывания по теме с последующей беседой и др. (см. Книга для учителя Е.Я. Григорьевой).

Обучение **чтению** направлено на дальнейшее развитие основных видов чтения аутентичных текстов разных стилей: публицистических, научно-популярных, художественных, прагматических: ознакомительного чтения с целью понимания основного содержания сообщений, репортажей, отрывков из произведений художественной литературы, научных публикаций; изучающего чтения - с целью точного понимания информации прагматических текстов (рецептов, инструкций и т.д.; просмотрового чтения – для выборочного понимания интересующей информации из текста, статьи, проспекта. При этом продолжается развитие умений выделять основные факты, отделять главное от второстепенного, предвосхищать события/ факты, раскрывать причинно-следственные связи, понимать аргументацию, определять свое отношение к прочитанному.

Надо отметить, что в школе уделяется большое внимание чтению. Чтение широко используется как средство обучения говорению и письму в качестве стимула для речевого высказывания. Текст используется также для введения, тренировки и закрепления языкового материала. Наряду с этим учащиеся овладевают чтением как самостоятельным видом речевой деятельности. При изучающем чтении рекомендуется развивать у учащихся умение анализировать текст, находить в нем элементы, позволяющие преодолевать трудности. Такие тексты используются затем для пересказа и обсуждения. Ознакомительное чтение в старших классах представляет собой чтение про себя, выполняемое в быстром темпе, направленное на понимание основного содержания: какие проблемы рассматриваются, что говорится по тому или иному вопросу, чем интересен текст для читающего. Просмотровое чтение имеет своей целью получение общего представления о теме и вопросах, рассматриваемых в тексте. Для этого достаточно прочитать заголовки, отдельные предложения или абзацы.

В отличие от предыдущих ступеней обучения работа над чтением в старших классах имеет ряд особенностей. Во-первых, усложняются сами тексты, они становятся более разнообразными в стилистическом отношении. При отборе текстов особое внимание уделяется проблемности и аутентичности (Г.В. Рогова). Широко используются тексты лингвострановедческого содержания. Во-вторых усложняются и действия с текстом, проводится более глубокая его информационная переработка. В третьих меняется соотношение различных форм чтения. Чтение вслух занимает 10%, в то время как на начальной ступени оно занимает 90%, на средней ступени 50%. Чтение про себя на начальной ступени

составляет 10%, на средней ступени 50%, а на старшей ступени 90% . В старшей школе чтение становится одним из основных источников информации. Чтение вслух используется для коррекции навыков и при обучении аргументации, когда требуется цитирование предложений из текста (Е.Н. Соловова).

Контроль имеет своей задачей проверку способности учащихся читать аутентичные тексты и извлекать основную, полную или частичную информацию из прочитанного. Наиболее типичными заданиями являются следующие: ответить на вопросы по тексту, заполнить пропуски, выбрать правильный ответ, кратко изложить содержание текста, заполнить таблицу и т.д.

Обучение **письменной речи** направлено на развитие умений писать личное письмо, заполнять бланки, излагать сведения о себе в форме принятой в стране изучаемого языка и делать выписки из иноязычного текста. Данные требования обусловлены теми изменениями, которые происходят в жизни общества. В последние годы широкое распространение получили средства электронной связи, расширяются контакты сверстников через компьютер. Письмо становится не только средством обучения, но и средством общения. Использование письма как средства обучения языковому материалу и видам речевой деятельности предполагает ведение словаря, написание словарных диктантов, выполнение письменных лексических упражнений, выполнение грамматических упражнений, написание плана для пересказа текста, ответов на вопросы, написание изложений и т.д. Как самостоятельный вид речевой деятельности письмо предполагает овладение такими видами письма, с которыми учащиеся могут встретиться в реальной жизни, при личном или деловом общении с носителями языка. В связи с этим обучение письму в старших классах предусматривает формирование таких умений как заполнять бланк с указанием данных (имя, фамилия, год и место рождения, адрес, интересы, увлечения); написать открытку с целью выражения благодарности, приглашения, поздравления; написать личное письмо с сообщением о событиях в своей жизни, о жизни семьи, отдыхе и задать в свою очередь вопросы; написать официальное письмо с запросом информации об обучении, проживании в гостинице и др.

В связи с этим при контроле умений письменной речи используются соответствующие задания: заполнить бланк с указанием основных биографических данных, написать открытку с поздравлением, приглашением, написать письмо с сообщением о своей жизни и т.д. Оценка письменных работ проводится на основе следующих критериев: полнота содержания (количество передаваемых фактов), уровень языковой трудности, разнообразие предложений и речевых клише, объем текста, правильность использования языковых средств (Программа обучения иностранным языкам...2000). При проверке письменных работ учитываются ошибки лексико-грамматические, орфографические, ошибки на логику изложения, ошибки в оформлении текста и соответствие содержания текста оригиналу (при составлении текста с опорой на прочитанный или прослушанный текст (Н.Д. Гальскова).

11.4 Особенности работы с языковым материалом

В старшей школе систематизируются знания, полученные в основной школе, и продолжается овладение новыми знаниями и навыками в соответствии с требованиями базового уровня владения французским языком. В области **орфографии** предусматривается совершенствование орфографических навыков и овладение орфографией нового язы-

кового материала, входящего в лексико-грамматический минимум. В области **фонетической** стороны речи предполагается совершенствование слухопроизносительных и ритмико-интонационных навыков и их развитие применительно к новому языковому материалу. Обучение **лексической** стороне речи направлено на систематизацию ранее изученной лексики и усвоение новых лексических единиц в связи с изучением новых тем, ситуаций устного и письменного общения. Лексический минимум выпускников старшей школы составляет 1400 лексических единиц. Расширение словаря предусматривается за счет усвоения интернациональной лексики, ознакомления с новыми значениями известных слов и новых слов, образованных на основе продуктивных способов словообразования. Предусматривается также развитие навыков узнавания и употребления в речи устойчивых и наиболее распространенных словосочетаний и клише речевого этикета. Относительно **грамматической** стороны речи обучение в старшей школе направлено на продуктивное овладение учащимися ранее усвоенным материалом и совершенствование навыков распознавания и употребления в речи временных форм индикатива, активной и пассивной форм глагола, повелительного, условного и сослагательного наклонений, выражение гипотезы при наличии реального и нереального условия, предлогов и наречий, выражающих временные, пространственно-временные значения, направление и количество, определенного, неопределенного, частичного и нулевого артикля, в том числе с именами собственными, указательных и притяжательных прилагательных и местоимений, местоимений - дополнений, неопределенных местоимений и прилагательных; узнавание и понимание при чтении союзов, вводящих придаточные предложения, сложных форм относительных местоимений, неличных форм глагола, форм *Passe simple*; формирование навыков согласования времен в плане настоящего и прошлого (индикатив).

В связи с тем, что на старшей ступени предусматривается чтение оригинальных текстов различных стилей необходимо развивать рецептивные лексические и грамматические навыки. Методика формирования таких навыков изложена в соответствующих темах лекционного курса (см. Обучение лексике, Обучение грамматике). Остановимся вкратце на приемах развития у учащихся способности к догадке, которая имеет большое значение для формирования рецептивных навыков. Существует три разновидности подсказок для формирования языковой догадки: внутриязыковые, межъязыковые и внеязыковые. Для умения пользоваться внутриязыковыми подсказками надо проводить лингвистический анализ формы и содержания слов. Для этого слово вначале читается целиком, затем в нем выделяются знакомые элементы, эти элементы соотносятся с их значением, устанавливается семантическая связь между частями слова и делается вывод о значении всего слова. Межъязыковая подсказка содержится в интернационализмах, заимствованиях, кальках (иметь возможность, производить впечатление, редактор, шофер и др.). Чтобы учащиеся могли пользоваться такими опорами, необходимо проводить упражнения на поиск соответствующих эквивалентов в родном языке. Внутриязыковая подсказка основана на знаниях фактов и явлений действительности, о которых идет речь в тексте. Кроме того сам контекст часто служит опорой для языковой догадки. Языковая догадка развита далеко не у всех учащихся одинаково. Поэтому необходимы специальные упражнения, которые привлекали бы внимание учащихся к соответствующей подсказке. Характер заданий зависит от характера опор в тексте. Например, «Прочитай текст, чтобы понять значение подчеркнутых слов проанализируй их состав», «Прочитай текст, переведи дословно данные словосочетания или назови их эквивалент в родном языке».

Владение пассивной грамматикой также является необходимым компонентом общей культуры чтения, и здесь также необходимо овладение информативными сигнальными признаками грамматических явлений. Например, для распознавания главных членов предложения нужно обратить внимание на порядок слов в предложении; окончания глаголов указывают на соответствующий временной план; предлоги, союзы подчеркивают синтаксические отношения и т.д. Владение активной грамматикой также расширяет арсенал сигнальных средств языка. Сообщение сигнальных признаков грамматического явления может происходить до чтения текста и во время его чтения. Это зависит от грамматического явления. Если требуется только пояснение, то это делается по ходу чтения текста. Если же грамматическое явление характеризуется многообразием форм, то необходимо до чтения провести объяснение, дать правило, обратить внимание как можно узнать данное ГЯ в тексте, выполнить упражнения для создания в памяти эталонов для последующего узнавания при чтении.

Как проводится контроль за усвоением рецептивного материала? Поскольку обучение ИЯ построено на строго ограниченном языковом материале это делает возможным проведение контроля за его усвоением. При этом контроль служит не только для проверки степени усвоенности материала, он еще и стимулирует учащихся к работе, повышает их ответственность. Можно установить усвоение языкового материала через контроль речевых умений, например, через обсуждение прочитанного, но ограничиваться этим не рекомендуется. Необходимо проводить открытый контроль. Он может проводиться в виде письменной летучки, устных контрольных заданий и в виде тестов. При этом рекомендуется проверять не изолированный языковой материал, а элементы речи. Письменные контрольные работы проводятся тогда, когда учитель уверен в том, что учащиеся к ним готовы.

Знание учащимися значений слов проверяется в таких заданиях как: узнать интернациональные слова и записать их эквиваленты в родном языке, перевести словосочетания на родной язык, записать на родном языке значения глаголов в указанных словосочетаниях и др. Для проверки сформированности лексического навыка используются задания: вставить нужные слова в предложения, выбрать недостающее слово и др. Правильность и быстрота выполнения заданий являются показателем сформированности лексического навыка.

Знание грамматических форм, умение преобразовать одну форму в другую проверяется в следующих заданиях: написать неопределенную форму от глаголов в *Passé simple*, написать прилагательные в сравнительной и превосходной степени и др. Если учащиеся быстро и правильно выполняют задание, это свидетельствует о том, что они знают грамматические формы и могут использовать эти знания при чтении текста. Сформированность грамматических навыков проверяется в заданиях на соотнесение формы с контекстом: «Прочитайте предложения, напишите нужную грамматическую форму». Такие виды контрольных работ проводятся систематически, учащиеся специально к ним не готовятся, на их выполнение отводится 3-5 минут. Важно, чтобы такие задания были мощными и укрепляли веру учащихся в свои силы.

12. Проблема оценки качества обучения иностранному языку на современном этапе развития методики

12.1 Роль, значение и виды контроля

Контроль уровня практического владения учащимися является важным компонентом учебного процесса. Он органически входит в процесс работы над языковым материалом, процесс формирования навыков и умений. Контроль играет роль обратной связи, информирует учителя и учащихся о ходе овладения иностранным языком. Кроме того контроль помогает выявить трудности, которые испытывают учащиеся, вовремя выяснить пробелы в их знаниях и устранить их. Систематический контроль способствует активизации учащихся во всех видах речевой деятельности, в том числе, в устной речи, как наиболее трудной.

При проверке успеваемости учащихся используется поурочный (текущий), тематический, периодический и итоговый контроль. Поурочный контроль (или текущий) представляет важное звено всей системы учета в школе. Он обладает не только контролирующей, но и диагностирующей функцией. Этот контроль служит для получения данных о текущей успеваемости в целях управления учебным процессом. Он показывает успеваемость учащихся и недостатки в работе учителя. Если, например, весь класс не смог ответить на вопросы по домашнему чтению, значит были допущены недочеты в работе учителя: или текст был слишком труден, или содержание было не интересным. Контроль должен закреплять усвоенные знания, иногда помогать повторению материала, необходимого для введения нового материала. Во время опроса учитель всегда работает со всеми учащимися. Отдельный ученик это только предлог для обращения ко всем учащимся. Вопрос учителя адресуется всей группе, а уж потом вызывается ученик. С точки зрения методики текущий контроль может быть фронтальным, индивидуальным и комбинированным. Фронтальный опрос позволяет вовлечь в работу весь класс и поставить много оценок. Индивидуальный опрос не имеет широкого распространения в школе. Комбинированный опрос представляет собой сочетание индивидуального и фронтального опроса. Он может иметь место на всех ступенях обучения. Учитель решает при этом две задачи: выявить подготовку учащихся и активизировать их для дальнейшего закрепления и повторения языкового материала и развития умений и навыков. Контроль может проводиться в виде собеседования, анкетирования, тестирования, устной или письменной контрольной работы, экзаменов. Периодический контроль – это контроль в течение четверти, а итоговый в конце четверти, полугодия, года. Целью итогового контроля является определение степени сформированности речевых умений в завершении определенного этапа обучения.

12.2 Объекты контроля

при обучении иностранному языку и критерии оценок

Объектом контроля при обучении иностранному языку являются умения и навыки иноязычной речевой деятельности. При этом важно различать задания на проверку навыков от заданий на проверку умений. При проверке активных лексических навыков используются задания типа: подобрать прилагательные к указанным существительным, подобрать слова к картинкам, а для проверки пассивной лексики – перевести предложения, проанализировать слова. При контроле грамматических навыков используются задания сле-

дующего характера: рассказать, что делал вчера, что обычно делаешь по выходным (для активной грамматики); найти в тексте указанное грамматическое явление или перевести предложения с иностранного языка на родной язык и др. (для пассивной грамматики).

При контроле речевых умений проверяется степень развития монологических и диалогических умений, при аудировании – умения понимать текст на слух, при чтении – умение извлекать информацию из текста. Для контроля монологических умений рекомендуются задания на составление предложений по картинке, продолжить рассказ, высказаться по теме и др. При проверке умений диалогической речи используются задания на составление вопросов к ответам, составление диалога по заданной ситуации и т.д. При проверке умений понимать прочитанное – чтение вслух, ответить на вопросы по тексту и др.

Оценка выполнения заданий осуществляется на основе качественных и количественных показателей. Для говорения качественными показателями являются: соответствие высказывания теме, полнота ее раскрытия, речевое творчество, правильность. Количественный показатель – объем высказывания. Конкретные требования по ступеням обучения определяются школьной программой. Для аудирования качественными является степень понимания содержания (общее, точное, полное), а количественными показателями – объем текста, время и темп речи. Для чтения качественные показатели – характер понимания (общее, полное фрагментарное), степень адаптированности, языковой сложности текста. Количественные показатели – скорость чтения, объем текста. В современных УМК используется поурочный, тематический, периодический и итоговый контроль. Во время работы на уроке проверяется степень сформированности навыков, правильность выполнения речевых действий с использованием при этом языкового материала с учетом специфики вида речевой деятельности. Тематический контроль проводится в завершении изучения темы для проверки усвоения и овладения изучаемым материалом и соответствующими навыками и умениями. Периодический контроль проводится в конце четверти, полугодия с целью проверки овладения материалом большего объема. Этот контроль предусматривает оценку качества усвоения языкового материала, сформированности навыков его использования в различных видах речевой деятельности. Для этого предлагаются задания, предусматривающие самостоятельные высказывания учащихся в диалогической и монологической форме, задания на чтение и аудирование текстов. В методических рекомендациях Книги для учителя указываются конкретные приемы проведения таких заданий. Итоговый контроль проводится в конце года и включает задания для проверки уровня владения учащимися основными видами речевой деятельности.

12.3 Проблема оценки качества образования на современном уровне развития методики

Объективность оценивания знаний, навыков и умений учащихся является одной из самых актуальных и трудно разрешимых проблем. Противники традиционной системы оценивания отмечают слабую информативность традиционного балла. Он не раскрывает причину получения низкой оценки, следовательно, не позволяет эффективно управлять ходом обучения. Кроме того традиционный подход рассматривается как мощный стрессовый фактор, что отрицательно сказывается на здоровье детей. Согласно статистике сегодня в выпускных классах остается приблизительно 10% здоровых детей. Можно согласиться и не согласиться с приведенными доводами, но методика находится в настоящее

время перед необходимостью разработки новой системы оценивания. Последнее в свою очередь определяет необходимость изменения предмета и содержания оценивания. Традиционная школа базировалась на идее полноты знаний. Она стремилась научить ребенка всему и на всю жизнь. В настоящее время стоит задача научить ребенка учиться всю жизнь. Переосмысление цели образовательного процесса выдвигает необходимость разработки новой идеологии образования, заключающейся в создании условий и целенаправленное формирование умений самостоятельной познавательной деятельности учащихся. Происходит превращение учащегося в активного субъекта процесса учения. Умение учиться становится новой образовательной ценностью. Базовым понятием современной системы образования становится компетенции, означающая способность и готовность личности к деятельности, основанной на знаниях и опыте, приобретенных в результате обучения. Таким образом, на современном этапе речь идет о контроле и управлении развитием школьника. Оценке должна подвергаться степень индивидуального продвижения в результате саморазвития.

12.4 Современные формы контроля качества обучения иностранному языку

Новая идеология образования обусловила использование новых средств контроля качества обучения. Среди них наиболее широкое распространение получили такие приемы как тестирование и рейтинг учащихся.

В развитых странах тесты признают в качестве универсального средства контроля. Тестовые технологии стали внедрять в практику в 20 веке в США и некоторых странах Европы. Их появление обусловлено неудовлетворенностью результатами и организацией процесса обучения во второй половине 20 века в системе образования многих стран. Было зафиксировано, что даже у лучших учителей по мере приобретения опыта накапливалась психологическая усталость и неудовлетворенность результатами работы. Это приводило к возникновению стрессов. Данный феномен был обозначен как «синдром сгорания учителя». Для определения причин был предпринят ряд исследований, которые показали, что для устранения негативных синдромов, связанных с оценочной процедурой надо перейти к методике контроля и самоконтроля основанной на тестировании. Тестирование означает использование стандартизированных специально подобранных заданий специфической формы для измерения и оценки результатов обучения. Эта форма контроля обладает достоинствами и недостатками. К достоинствам тестов относится то, что они позволяют определить соответствие знаний учащихся требованиям стандартам образования. Они выявляют пробелы в знаниях, помогают определить характер помощи, охватить большое количество учащихся, снижают затраты на проверку знаний, заставляют систематически готовиться к занятиям, своевременно реагировать на ошибки, выявить особо одаренных детей и т. д. Однако многие учителя-практики отмечают и такие недостатки как: возможность ответов наугад, нечеткие формулировки вопросов, невозможность проверить глубину знаний, способность мыслить, возможны случайные ошибки по техническим причинам. Тесты не отражают отношения ученика к предмету, возможно натаскивание на выполнение тестов. Серьезной проблемой является и низкое качество тестового материала.

При составлении теста необходимо соблюдать следующие требования:

- вопрос должен содержать одну законченную мысль;
- вопрос должен формулироваться четко;

- число ответов «да» и «нет» должно быть равным;
- не содержать вопросов с подвохом;
- ответ на вопрос не должен зависеть от предыдущих ответов;
- ответы должны быть однозначными и по содержанию и по структуре;
- лучше использовать длинный вопрос и короткий ответ. При использовании данного приема контроля надо учитывать, что у людей с повышенной мнительностью, тревожностью отсутствие навыка тестирования может привести к значительным искажениям результата. Поэтому к тестированию надо специально готовить учащихся. При проведении тестирования надо придерживаться следующих правил:

- объяснить учащимся всю процедуру, режим, правила работы с тестом, условия оформления правильного ответа;

- показать пример задания на доске и пояснить, каким образом надо выбрать вариант ответа;

- разъяснить, как надо выполнять задания на черновике, как проводить проверку, как оформлять опросный лист. Используя тестирование в учебном процессе надо иметь в виду, что это не идеальный прием оценивания. В отечественной практике тесты не заменяют, а дополняют традиционные формы контроля.

Другая перспектива повышения качества оценивания связывается с рейтинговой оценкой. Данный подход приобретает все большее распространение в системе образования. Рейтинг применительно к школе означает число, определяющее место учащегося среди своих одноклассников, это индивидуальный числовой показатель оценки его достижений. Индивидуальный балл получается путем набора очков за каждое выполненное задание. В конце определенного учебного периода (темы, четверти) эти очки суммируются, и получается рейтинг, который позволяет присвоить каждому учащемуся тот или иной ранг. Для проведения рейтинговой системы оценивания необходимо каждому заданию определить количество баллов и познакомить с этим учащихся. Например, контрольная работа включает 3 задания, общая сумма баллов составляет 10 баллов. Чтобы получить 5 (отлично), надо набрать 7,6 баллов и т.д. Особенностью рейтингового оценивания является то, что оцениваются не только задания, но и активность и посещаемость учащихся. Например, 0 – за отсутствие на занятии, 1 – пассивная работа на уроке, 2 – активная работа. Для того, чтобы продвижение учащегося было наглядным рекомендуется использовать рейтинг-листы. Они включают в себя оценки успеваемости по основным видам деятельности (отметки за урок, контрольную, самостоятельную, тестовые задания) и премиальные виды деятельности, которые добровольно выбираются учащимися. Премииальные баллы (например, при написании реферата) могут учитывать степень раскрытия темы, полноту используемой литературы, логику изложения и т. д. Для этого заводится новая рейтинговая таблица доступная для ознакомления учащимся, с количеством обязательных и возможным набором дополнительных заданий.

В качестве варианта рейтингового оценивания рекомендуется использовать идеи учителя-практика В.А. Зверева. Он предлагает использовать одновременно с журналом экран или рейтингový лист. В журнале выставляются только итоговые отметки за текущие работы, причем только после коррекции и добровольно выбранных заданий. При оценивании используется традиционная пятибалльная шкала с учетом идей ранжирования. При этом итоговая оценка – это не среднеарифметический балл. Например, текущие отметки 5-5-4-5-5, а отметка за четверть – 3, потому что ученик пропустил две контроль-

ные работы. По рейтингу он получает 0 и, если самостоятельно не выучит и не отчитается, это скажется на оценке за четверть. В данном случае определение итогового балла было осуществлено следующим образом: $5+5+4+5+5+0+0/7=3,43$ Как правило 95% учащихся предпочитает выполнить на 2 (неудовлетворительно) контрольную работу нежели ее прогулять. Тем более что есть возможность ее исправить. Если за обычные тестовые задания учитель ставит 4 если, например, из 15 заданий правильно выполнено 9, то теперь он получит за это 3,33, за 10 – 3,67, за 11 – 4, за 12 – 4,33 и т.д. Итоговая оценка выставляется следующим образом: 5 – если рейтинг не ниже 4,6; 4 – если рейтинг 3,6-4,5; при рейтинге 4,5-4,6 ученик либо соглашается на 4, либо пишет тестовую работу, чтобы получить 5. (см. Л.И. Губернаторова и др. Система оценки ...).

И, наконец, ЕГЭ как заключительная итоговая форма контроля по иностранному языку, на которой необходимо остановиться более обстоятельно.

12.5 Единый государственный экзамен по иностранному языку

ЕГЭ – это часть общеевропейской системы контроля качества образования. Его назначение состоит в том, чтобы оценить подготовку по иностранному языку выпускников школы с целью их государственной аттестации и конкурсного отбора в средние и высшие профессиональные учреждения.

К сдаче ЕГЭ допускаются выпускники 10-11 классов, освоившие общеобразовательную программу среднего полного общего образования, независимо от формы получения образования. Перечень образовательных предметов, форму, процедуру, сроки и продолжительность проведения ЕГЭ определяет Министерство образования РФ по согласованию с субъектами Федерации. Министерство образования обеспечивает ГЭК контрольными измерительными материалами (КИМЫ). Их содержание определяется на основе школьных программ. Экзаменационные работы оцениваются баллами (100) и отметками (5). Шкала перевода баллов в отметки устанавливается Минобразования РФ.

Выпускник имеет право ознакомиться со своей проверенной работой. Порядок апелляции и состав комиссии доводятся до сведения выпускников, родителей, учителей не позднее, чем за две недели до начала ЕГЭ. Выпускникам выдается аттестат о среднем общем полном образовании и свидетельство о результатах ЕГЭ. В аттестат по общеобразовательным предметам, сданным в рамках ЕГЭ, выставляется следующая итоговая оценка:

- более высокая - при разнице годовой отметки и отметки по ЕГЭ в один балл;
- если разница составляет более одного балла, выводится среднее арифметическое, округление при этом делается в сторону более высокого балла. В свидетельстве выставляются баллы по каждому предмету по ЕГЭ. Срок действия свидетельства со дня его выдачи – 2 года. Победителям международных Всероссийских олимпиад выставляется 100 баллов без сдачи экзаменов по общеобразовательным предметам.

Приемная комиссия объявляет не позднее 1 апреля перечень специальностей, на которые объявляется набор, перечень вступительных испытаний не позднее 1 мая. Поступающие могут подать документы в несколько вузов даже заказным письмом. Вузы вправе проводить вступительные испытания по тем предметам, которые не включены в ЕГЭ. Данный экзамен имеет в настоящее время как сторонников так и противников.

Основные аргументы сторонников ЕГЭ заключаются в том, что такой контроль позволяет ликвидировать психологические перегрузки, дает возможность поступить в престижный вуз, избавляет от коррупции, обеспечивает объективную оценку качества.

Основные аргументы противников – это наличие во многих странах от США до Южной Кореи движения против ЕГЭ, Испания отказалась от него; мнение зарубежных экспертов о том, что ЕГЭ увеличивает психологические нагрузки; как показывает опыт, дети из семей с невысокими доходами не могут учиться в столичных вузах из-за гигантской стоимости жизни; коррупция не исчезает, а лишь меняет формы (член комиссии может помочь в процессе работы, а в процессе обработки результатов исправить допущенные ошибки). Таковы в общих чертах мнения и особенности организации ЕГЭ. Теперь о структуре экзамена.

Экзаменационная работа ЕГЭ по французскому языку до 2009 года согласно требованиям Федерального компонента государственного стандарта среднего полного общего образования 2004 года состояла из двух частей: устной и письменной.

Письменная часть включала в себя 4 раздела: «Аудирование», «Чтение», «Грамматика и лексика», «Письмо». Устная часть была представлена разделом «Говорение». В этом документе говорению отводилось важное место на базовом и профильном уровне обучения. Полное исключение раздела «Говорение» в 2009 году из ЕГЭ по иностранным языкам было сделано по организационно-техническим причинам. Последние годы ЕГЭ проводился на основе перечисленных разделов письменной части. Для дифференциации и выпускников по уровню владения языком помимо заданий базового уровня включались задания повышенного и высокого уровня сложности. Уровни сложности заданий ЕГЭ соотносятся с уровнями владения иностранным языком, определенными в документах Совета Европы следующим образом: базовый уровень – А2, повышенный уровень – В-1, высокий уровень – В2. Уровень сложности заданий определяется уровнями сложности языкового материала, проверяемых умений и типом задания.

Разделы экзаменационной работы «Аудирование», «Чтение», «Грамматика и лексика» включали в себя как задания типа А – задания множественного выбора так и задания типа В – задания с кратким ответом, задания на установление соответствия, в которых ответ записывался в виде одной буквы, задания на заполнение пропусков в тексте словами в требуемой грамматической форме, частями предложений. Раздел «Письмо» состоял из заданий с развернутым ответом типа С. В этих заданиях тестируемый конструировал свой ответ в соответствии с четко описанной тестовой ситуацией. Время выполнения разделов составляло: аудирование – 30 минут, чтение – 30 мин., грамматика и лексика – 40 мин, письмо – 60 мин.

Раздел «Аудирование» включал 3 составных задания (текст и задания к тексту): на проверку понимания общего содержания прослушанного текста (задания на установление соответствий) – базового уровня, на понимание требуемой информации в аудиотексте (задание с выбором ответа типа «vrai/faux») – повышенного уровня и на полное понимание содержания прослушанного текста – интервью (задание с выбором ответа из трех утверждений) – высокого уровня.

Задача работы в разделе «Грамматика и лексика» заключалась в проверке уровня сформированности навыков использовать языковой материал в текстах с коммуникативной направленностью.

Проверка умений в разделе «Чтение» включала три блока: умение понять основное содержание текста, умение понять структурно-смысловые связи текста, умение полностью понять текст. В рамках этих блоков на основе различных жанров аутентичных текстов проверялись умения понять тему и основную мысль прочитанного, устанавливать причинно-следственные связи в тексте, делать выводы из прочитанного, понять логические связи внутри и между частями текста.

Раздел «Письмо» включал задания написать письмо личного характера и письменное высказывание с элементами рассуждения. Задача данного раздела заключалась в контроле сформированности умений выражать свои мысли в письменной форме в соответствии с заданной ситуацией общения и целью высказывания с учетом адресата, использованием соответствующего стиля речи, и умение высказывать свою точку зрения по проблеме и аргументировать ее.

С 2009 года по сей день письменная часть экзамена включала два задания. Первое задание было обязательным, а второе задание заключалось в написании одного из пяти предложенных заданий. Объем текстов составлял 120-180 слов в обоих случаях. В обязательную часть экзамена входило написание письма с поставленной задачей. В зависимости от установки задачи заключались в передаче и запросе информации, описании повествовании, объяснении и разъяснении, выражении жалобы или благодарности и т.д. В качестве опоры к этому заданию использовались письма, брошюры, дневники, расписания.

Во второй части экзамена учащимся представлялся выбор задания (от 2 до 5). Одно из них – написать письмо, отчет или заявление. К нему прилагался текст с сопутствующей информацией. Другое задание могло быть направлено на написание текста описательного или повествовательного, а также дискурсивного характера. Такое задание могло основываться на ранее прочитанных текстах.

Для выполнения письменных заданий учащиеся должны понять цель письма: что надо написать (письмо, рассказ и т. д.), кому оно предназначено и для чего (проинформировать, предупредить т. д.); выбирать полезную информацию из опорных текстов, варьировать структуру предложений и лексику, не превышать объем, следить за почерком (Соловова Е.Н.). При проверке письменных работ учитывались точность выполнения задания (соответствие заданной теме и ситуации общения, обозначенность и полнота раскрытия основной мысли) и языковая правильность (адекватность выбора языковых средств поставленной коммуникативной задаче, грамматическая правильность, разнообразие используемых структур и лексики, правильность передачи на иностранном языке стереотипов речевого поведения на родном языке, соответствие формы презентации и текста графическим нормам).

Нужно сказать, что КИМ ЕГЭ по иностранным языкам постоянно совершенствуются. В настоящее время разрабатывается новая модель устной части экзамена в компьютеризированной форме без участия экзаменаторов-собеседников. Экзаменуемый будет знакомиться с заданием прямо в экзаменационной аудитории, сидя перед экзаменатором или компьютером, имея одну минуту, чтобы собраться с мыслями. Максимальное время ответа – 15-20 мин.

В методической литературе можно встретить апробационные задания устной части ЕГЭ по иностранному языку и критерии их оценивания. На базовом уровне сложности предлагаются задания типа С3 (прочитать вслух отрывок информационного или научно-популярного стилистически нейтрального текста – макс балл 1); задание С4 (задат ь пять

вопросов на определенную тему(путешествия, покупки, еда, и т .д. с опорой на ключевые слова и визуальный стимул – макс балл 5); C5 (рассказать другу о сделанной тобой фотографии, почему ты сделал ее и почему хочешь показать другу – макс. балл 7); и задание для высокого уровня C6 (сравнить две предложенные фотографии, выявить сходства, различия и рассказать о своих предпочтениях – макс. Балл 7) (Вербицкая М.В.). (см. ИЯШ № 9, 2013 Вербицкая М.В и др. Новая модель устной части ЕГЭ по иностранным языкам).

Список литературы

1. Андреевская-Левенстерн Л.С. Методика преподавания французского языка в средней школе. - М., 1983
2. Андрущенко Е.А. Обучение письменному высказыванию с элементами рассуждения на французском языке при подготовке к ЕГЭ//Иностранные языки в школе.- 2010.- №7
3. Вербицкая М.В. и др. Новая модель устной части ЕГЭ по иностранным языкам // Иностранные языки в школе. - 2013.- №9
4. Володин Н.В. Контроль понимания иноязычного текста//Иностранные языки в школе.-2013.-Золотые стр., вып.8
5. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа. Метод. пособие.-М.: Айрис Пресс, 2004
6. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология. Учебное пособие для студентов всех спец-й педаг. вузов /М.В.Гамезо, Е.А.Петрова, Л.М.Орлова.- М.: Педагогическое общество России, 2003
7. Гез Н.И. Объяснение новой лексики на старшей ступени обучения// Иностранные языки в школе. - 2010. - № 8
8. Гез Н.И. К вопросу об обучении распознаванию речи при зрительном и слуховом восприятии//Иностранные языки в школе.- 2013. - № 4
9. Григорьева Е.Я. Французский язык: учеб. фр. яз. для 10-11 кл. общеобразоват. учреждений/ Е.Я.Григорьева, Е.Ю.Горбачева, М.Р.Лисенко.-5-е изд., перераб.- М.: Просвещение, 2005
10. Григорьева Е.Я. Французский язык: Книга для учителя к учеб. фр. яз. для 10-11 кл. общеобразоват. учреждений/ Е.Я.Григорьева. - М.: Просвещение, 2005
11. Губернаторова Л.С. Система оценки качества образования: идеи, направления, подходы и приемы : учеб. пособие/ Л.И.Губернаторова, К.А.Потехин: Владимир: ВГПУ, 2006
12. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингвистика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. зав./ Н.Д.Гальскова, Н.И.Гез.-5 изд., стер.-М.: изд. Центр «Академия», 2008
13. Кулигина А.С. Французский язык. 2 класс: учеб. для общеобраз. учреждений. с прилож. на электрон. носителе/А.С.Кулигина, М.Г.Кириянова. - М.: Просвещение., 2012 (Твой друг французский язык)
14. Кулигина А.С. Книга для учителя к учебнику для 2 класса общеобразовательных учреждений «Le français c'est super!» А.С. Кулигина. - М.: Просвещение, 2012
15. Лapidус Б.А. К вопросу о сущности процесса обучения иноязычной устной речи и типологии упражнений//Иностранные языки в школе.- М., 2013. - № 4
16. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. и др. – М.: Высш. школа, 1982
17. Методика обучения иностранным языкам в начальной, основной общеобразовательной школе. Учебное пособие для студентов педаг. колледжей/ Под ред. В.М.Филатова.- Ростов н/ Д: Феникс, 2004
18. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе.- 2-е изд., дораб.-М.: Просвещение, 1988

19. Примерные программы по французскому языку для начальной школы //Иностранные языки в школе. - 2010. - №10
20. Программа среднего полного образования по французскому языку. Базовый уровень. Профильный уровень// Иностранные языки в школе. – 2005.- №7
21. Рогова Г.В.Методика обучения иностранным языкам в средней школе/ Г.В.Рогова, Ф.М.Рабинович, Т.Е.Сахарова.- М.: Просвещение,1991
22. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей/ Е.Н.Соколова.-4-е изд.-М.: Просвещение, 2006
23. Тетерева А.А. Формирование иноязычных грамматических навыков у младших школьников с опорой на рефлексия// Иностранные языки в школе.- 2013.- № 2
24. Шатилов С.Ф.Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2103 «Ин. яз.» - 2-е изд, дораб. - М.: Просвещение,1986
25. Щерба Л.В. Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики: Учеб. пособие для студ. филол. фак.// Л.В.Щерба.-3-е изд. Испр. и доп. - СПб.: Филологический факультет СПбГУ - М.: Издательский центр «Академия», 2003