

КОММУНИКАТИВНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

В статье анализируется серия исследований, нацеленных на разработку концепции, которая могла бы сфокусировать внимание на формировании и развитии способности студентов общаться на иностранном языке в контексте личностно-ориентированного обучения.

Ключевые слова: коммуникативная методика обучения, личностно-ориентированное обучение, коммуникативно-самостоятельные единицы, видеоаудирование.

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

Это и явилось отправным пунктом целой серии исследований, нацеленных на разработку концепции, которая могла бы сфокусировать внимание на формировании и развитии способности общаться на иностранном языке в контексте личностно-ориентированного обучения. В результате сформировалась идея разработки пороговых уровней (threshold levels) как специфических целей овладения иностранным языком. То, что изначально предназначалось в основном все же для взрослых обучаемых, было с большим успехом адаптировано к целям и содержанию обучения в школе и других учебных заведениях. В 1982 году результаты проведенных исследований были изложены и проанализированы в документе "Modern languages 71—81". Это позволило значительно расширить возможности практического использования разрабатываемого подхода на функционально-семантической основе и реализации основных принципов в нескольких направлениях: в разработке новых методик и создании новых учебных материалов, в создании комплексных технологических систем обучения (multi-media systems), в разработке систем оценки и самооценки, самообучения с учетом его индивидуализации (learner autonomy), в выработке рекомендаций для профессиональной подготовки преподавателей иностранного языка.

В последующем, в 80—90-х годах, был осуществлен ряд научно-исследовательских проектов, которые имели своей целью формирование системы коммуникативного обучения. Особое внимание в интегрированном коммуникативном подходе, систематизированном на основе теоретических разработок и практического опыта обучения иностранным языкам в Великобритании, Франции, Германии, Италии, Испании и других западноевропейских странах, уделяется коммуникативной направленности учебных занятий и используемым для обучения иностранному языку как средству общения учебным материалам. Используемые в обучении материалы должны сформировать языковую компетенцию, социолингвистическую компетенцию, дискурсивную компетенцию, так называемую "стратегическую" компетенцию, социально-культурную компетенцию, социальную компетенцию. В целом реализация программы "Language learning for European citizenship" должна дать европейцам возможность свободного общения, снятия языковых барьеров, достижения взаимного понимания и уважения. Оба уровня в тщательно разработанном виде представляют собой модели планируемого (на определенный период изучения) владения иностранным языком как средством эффективного общения.

В английском варианте обоих уровней исследователи Дж. ван Эк и Дж. Трим выделяют в качестве основных компонентов такие, как: 1) классифицированные ситуации общения (контакты с официальными лицами, ситуации социально-бытового общения и социального взаимодействия, ситуации текстовой деятельности, ситуации общения в рамках социально-культурного контекста изучаемого языка — речевой и социальный этикет, ситуации, связанные с овладением языком учебной деятельности, ситуации ознакомления с культурой народа и страны изучаемого языка; ситуации общения с носителями изучаемого языка, предполагающие доучивание в процессе взаимодействия с ними, — оказание помощи, исправление ошибок, подсказка и др.); 2) функции языка и наиболее адекватные варианты их реализации; 3) средства обозначения и передачи общих значений; 4) средства передачи обособленных (specific) значений в тематических группах (идентификация личности, дом и домашний очаг, окружающая среда, повседневная жизнь, свободное время и развлечения, язык, погода); 5) образцы речевого взаимодействия (они касаются наиболее часто встречаемых и используемых, как правило, фиксированных типов взаимодействия); 6) типы текстов, аудитивных, печатных и письменных материалов, которые могут быть или стать источниками информации, и соответствующие их восприятию умения; 7) перечень материалов, знание которых предполагает овладение языком в социально-культурном контексте; 8) перечень умений, которыми должен владеть обучаемый, чтобы компенсировать недостатки во владении иностранным языком (в процессе чтения и слухового восприятия иноязычной речи, говорения и письма); 9) перечень умений, необходимых изучающему иностранный язык во всех видах речевой деятельности, в работе с различными источниками, в самостоятельной работе и самооценке. Наряду с вышеперечисленным в каждом из названных уровней устанавливается степень овладения и владения усвоенным языковым и речевым материалом. Такая степень определяется в качестве главного критерия прагматической адекватности, которая предполагает совпадение переданных и воспринятых коммуникативных намерений партнеров по общению или смыслов их высказываний. Вторым критерием, более высокого порядка, при этом становится степень эффективности общения. Соответственно уровням Waystage и Threshold Level устанавливаются шкалы оценки и самооценки овладения и владения иностранным языком на основе использования многоуровневых шкал в спектре от нулевого до идеального (экспертного, например) владения языком.

Для обоих уровней как моделей планируемого владения иностранным языком определены детальные, конкретные количественные и качественные требования к формированию произносительных и интонационных, лексических и грамматических навыков. В соответствии с ними предусмотрены коммуникативный, лексический и грамматический минимумы. В целом Waystage рассчитан на лексический минимум объемом около 900 лексических единиц плюс 23

группы обозначений в открытом перечне, Threshold Level — на 1800 лексических единиц плюс 47 групп обозначений в открытом перечне. Оба уровня обеспечены коммуникативно достаточным и аутентичным грамматическим материалом.

В сравнении с нашей практикой обучения особый интерес представляет составление студентами на предтекстовом этапе восприятия собственного текста вследствие действий учителя по активизации их фоновых знаний, интереса, опыта в форме мозговой атаки, антиципации и творческой деятельности. На предтекстовом этапе обучаемым сообщаются сведения о типе текста для прослушивания и характере изложения материала (сообщение, повествование, описание, интервью и др.).

На текстовом этапе обучаемым предлагаются следующие виды заданий и упражнений: 1) вопросно-ответные (выбор верного из множества предлагаемых ответов, "правильно /неправильно/ не знаю", свободные ответы); 2) рекогносцировочные (определение типа текста, идентификация контекста — кто, что, где, когда, почему, определение общей цели взаимодействия и коммуникативных намерений партнеров); 3) на установление соответствия (картинок, изображений и др. коротким текстам и диалогам, между устным и письменным текстами); 4) на выполнение инструкций (например, отметить направления на карте, определить разницу между информацией в печатном и устном текстах, внести услышанную информацию в распределительную таблицу и т.д.) 5) на проставление пауз, знаков препинания и интонации, ударений в прослушиваемом тексте, подчеркивание в печатном тексте несоответствий со звучащим вариантом; 6) на интерпретацию воспринимаемого на слух материала; 7) на завершение речевых высказываний и заполнение пропусков. Такой набор приемов, заданий и упражнений реально способствует формированию аудитивной способности обучаемых и коммуникативно-рецептивной достаточности.

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

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

Перспективу дальнейших исследований видим в более детальном изучении коммуникативной методики обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Маслыко Е.А.* Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.А. Маслыко. – Минск: Вышэйшая школа, 2001. – 375 с.
2. *Подласый И.П.* Педагогика / И.П. Подласый. – Москва: Владос, 2001. – 560с.
3. В Великобританию без переводчика: учеб. пособие / Н.П. Алешкина. – М.: Прогрес, 1993. – 267 с.
4. *Панов Е.М.* Основы методики обучения иностранным языкам / Е.М. Панов. – Москва: Владос, 1997. – 270с.

Подано до редакції 29.08.11