

Е. И. Пассов

Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур»

М.: Просвещение, 2000.

§ 1. Человек в мире Языка и Культуры.....	11
1 “В начале было Слово...”	11
2. Что же такое культура?.....	13
3. Этот бесценный дар - Язык.....	16
§ 2. Мир иностранного языка и иностранной культуры.....	18
1. Иностраный язык и индивидуальность.....	18
2 Иностраный язык и общество.....	23
3 Взаимопонимание в межкультурном диалоге.....	28
§ 3. От “обучения языку” к “иноязычному образованию”	32
1. Чему мы учим, когда “обучаем языку” ?.....	33
2. Единственно достойная цель - человек духовный.....	34
3. Образование как путь к цели.....	37
Часть II. Содержание и механизм иноязычного образования.....	40
§ 1 Содержание иноязычного образования или что такое “иноязычная культура“	40
1.Познавательный аспект (культурологическое содержание) иноязычной культуры (ИК).....	45
2.Развивающий аспект (психологическое содержание) иноязычной культуры.....	53
3. Воспитательный аспект (педагогическое содержание) иноязычной культуры.....	60
4.Учебный аспект (социальное содержание) иноязычной культуры.....	62
§ 2. Общение как основа и механизм коммуникативного образовательного процесса....	75
1 Какое общение нам нужно?.....	76
2. Ситуации как единицы общения.....	87
3. О чем мы говорим, читаем, слушаем и пишем?.....	92
4. Зачем и почему мы общаемся?.....	95
5. Организационные формы общения.....	100
§ 3. Управление коммуникативным образовательным процессом.....	103
1. Чем и зачем надо управлять?.....	103
2. Системность как фактор управления.....	105
3. Контроль как средство управления.....	107
4. Учитель как субъект управления.....	109
Часть III. Коммуникативность как образовательная технология.....	111
§ 1. От псевдокоммуникативности - к коммуникативности подлинной.....	111
§ 2 Средства коммуникативной технологии.....	115
1. Прием как единица технологии.....	115
2. Технологический квадрат (ТК) как модель комплекса упражнений технологии....	116
3. Расширяющиеся синтагмы (РС).....	120
4. Запись с однократного предъявления.....	122
5. Коммуникативные опоры.....	124
1) Функционально-смысловые таблицы (ФСТ-1).....	124
2) Лексико-грамматические таблицы (ЛГТ).....	130
3) Функционально-смысловые таблицы - ФСТ-2.....	132
4) Функциональные схемы диалога.....	134

5) Логико-синтаксические схемы (ЛСС).....	135
6) Логико-смысловая карта проблемы (ЛСКП).....	136
6. Условно-речевые упражнения (УРУ) как средство формирования речевых навыков.	138
1) УРУ для обучения говорению.....	138
2) УРУ для обучения чтению.....	140
3) Упражнения для обучения аудированию.....	142
4) Упражнения для обучения письму.....	143
7. Речевые упражнения как средство развития речевого умения.....	144
1) РУ для обучения говорению:.....	145
2) РУ для развития умения читать:.....	147
3) РУ для обучения аудированию:.....	148
РУ для обучения письму:.....	149
8. Образцы памяток как вспомогательного технологического средства.....	151
Заключение.....	153
Приложение.....	154

Часть I. Почему и зачем нужна другая Концепция?

§ 1. Человек в мире Языка и Культуры

1 “В начале было Слово...”

По сути дела, библейское признание того, что Слово (Язык) обладает могущественной силой, способной породить человека, его мир, не противоречит многочисленным научным трактатам о роли языка в становлении людей, в создании человеческого общества, ибо действительно невозможно представить себе человека без языка, этого уникального, универсального, могущественного и тончайшего инструмента.

Чаще всего люди, использующие язык каждодневно, не осознают того, что обладают бесценным даром, не задумываются о том, что такое язык. Объяснить это можно, пожалуй, тем, что человек попадает в мир языка с первого своего вдоха, с первого мгновения своей жизни и привыкает к языку как к чему-то обычному, данному в распоряжение человека раз и навсегда, тем более, что усваивается он как бы сам собой, как бы между прочим.

И невдомек человеку, что **только через процесс овладения и пользования языком** возможно превращение биологического существа в социальное, разумное, духовное - в Человека. Как происходит это таинство? За счет чего? Ведь язык только инструмент, набор знаков. Что делает его столь могущественным инструментом? Что стоит за ним? Многое. Собственно говоря, - всё. Физиологи говорят: вторая сигнальная система (“слова”, речь) держит **весь мир** в речевом отражении. Что же это за мир, который отражен в языке и находится в сознании? Это - сугубо человеческий мир, очеловеченный мир Культуры. И если бы за языком не

стоял мир культуры, язык перестал бы быть тем, чем он есть и не стал бы Словом. Бессмысленно спорить о первостепенности значимости какого-либо из этих двух явлений, ибо язык и культура - “близнецы братья”. Дело в другом: одно без другого - немислимо и бессмысленно, а главное, что **ведущим в этой паре является Культура**. Это она делает человека Человеком. Конечно, с помощью языка, этого изумительного инструмента, этой загадочной, сложнейшей и восхитительной формы. Но суть - кроется в Культуре: содержанием мира нашего бытия является она - её величество Культура - сложнейшее создание человека и сама его создательница. Не зря говорят, что культура создает человека в той мере, в какой он создает культуру. Как это происходит?

Вот родился человек. И сразу попал в языковую атмосферу, в “пространство культуры” (П.Флоренский), пространство его Бытия, которым он окружен и которое ему предстоит усвоить и освоить в игре, учении, общении, в разных видах деятельности: взял в руки игрушку - Матрешку или Ваньку-Встаньку, увидел передник с родным узором, услышал ласковые слова матери, погрузился в атмосферу национального праздника, услышал сказку и получил представление о морали и нормах поведения с людьми, о нравственных ценностях, прочел эпизод из истории своего народа, побывал в краеведческом музее и узнал, как жили его предки, съездил в гости к бабушке в деревню и восхитился резьбой на окнах, сходил в родной лес и узнал названия трав, порадовался за победу спортсменов и ощутил гордость за страну... Куда ни кинь взор, - родная культура, с кем ни заговоришь, - родная речь. Все это впитывается: рациональная информация переплетается с эмоциональной, и обе они осмысляются (приобретают личностный смысл), трансформируясь и интегрируясь в то, что называется загадочным словом "менталитет", и без чего нет национального самосознания, нет культурных корней, нет полноценного Человека. Если человек вырос не в пространстве культуры,

не впитал менталитета своего народа, в нем, как бы бегло он не говорил на языке, навсегда останется заметным дефицит развития, дефицит воспитания, дефицит важнейшей информации, составляющей основу жизни. Человек никогда не сможет перейти в статус субъекта культуры, перейти к созданию своего культурного пространства, к возвращению своего индивидуального менталитета. Иными словами, его образование не поднимется на уровень **самообразования**. Потому что культура (и только она в первую очередь) обладает четырьмя функциями: информационной (познавательной), развивающей, воспитательной и обучающей.

2. Что же такое культура?

Есть множество определений. Вероятно, самым подходящим для образовательных целей является **понимание культуры как системы духовных ценностей**, воплощенных или не воплощенных материально, которые созданы и накоплены обществом во всех сферах бытия - от быта до философии. Среди этих ценностей есть те, которые:

- присущи всем народам, во все времена (общечеловеческие, вечные);
- присущи группе народов одной языковой общности;
- присущи одному народу.

Вторые и третьи могут быть устаревшими и принадлежать истории или признаны сейчас и определять чувство единения, принадлежности к нации.

Для русского человека такими ценностями являются: та самая первая его кукла, звук родной речи, Кремль и Собор Василия Блаженного, Баба-Яга и Василиса Прекрасная, блины на масленицу, облик родного города, поле в васильках и ромашках, стихи Пушкина, космонавт Гагарин, ученые Павлов и Менделеев, родные поговорки как житейская мудрость народа и т.п. Именно эти "факты культуры" заполняют пространство, в котором

проходит процесс социализации человека (заметим: **первичной** социализации, когда он становится ”носителем культуры”, а не обладателем “страноведческой компетенции”). Именно эти “факты культуры” становятся для человека ценностью, т.е. приобретают социальное, человеческое и культурное значение, становятся ориентирами деятельности и поведения, связываются с познавательными и волевыми аспектами его индивидуальности, определяют его мотивацию, его мировоззрение и нравственные убеждения, становятся основой формирования его личности, а значит, и духовной свободы и развития творческих сил и способностей человека.

Поэтому культуру и составляющие ее ценности следует рассматривать как почву, на которой произрастает человек, как воздух, которым он дышит. Когда нет благодатной почвы и воздуха, человек хиреет и гибнет или живет, но бездуховно, в бескультурии.

Важно заметить, что влияние “фактов культуры” на человека - не односторонний процесс. Ведь человек выступает здесь не объектом воздействия фактов культуры на него, а субъектом, т.е. **имеет место взаимодействие с фактами культуры, общение с ними** и, как любой процесс общения, **такое взаимодействие диалогично**. Эта диалогичность определяет в образовательном процессе активную позицию учащегося, его творческую свободу.

Всякая культура национальна по содержанию и индивидуальна (личностна) по способу присвоения, т.е. **культура - это индивидуально освоенные духовные ценности**.

Всякая культура усваивается в форме четырех элементов:

- 1) **знаний** о различных сферах бытия,
- 2) **опыта** действия в определенных сферах,
- 3) **творчества** как преобразования и переноса приемов деятельности в новые, непредвиденные условия,

4) **отношения** к деятельности, ее объектам, всему, что с ней связано, соотнесенного с системой ценностей человека (И.Я. Лернер).

Это значит, что усвоить культуру, значит - “знать-уметь-творить-хотеть”, т.е. человек может “знать”, но не “уметь”, “знать и уметь”, но не “творить”, “знать, уметь, творить”, но не “хотеть”. В последнем случае бесполезны для общества (да и для самого человека в конечном счете) и его знания, и умения, и потенции к творчеству. **“Хотеть” - вот главный, ведущий элемент в содержании культуры, ибо он определяет мотивационный аспект, а, будучи соотнесенным с системой ценностей, и нравственный аспект человека как индивидуальности.** Получается, что природа очень разумно устроила процесс социализации как культуросообразный процесс, ибо культура - это ценности и определяют все именно они, а не "знания и умения". А ведь в традиционном обучении всё внимание направляется именно на них. А как же? Ведь цель - "практическое владение". Таким образом, всё поставлено с ног на голову, ибо как раз ценности (а не навыки и умения) определяют главное для человека - его направленность, его развитие.

Развитие происходит в процессе взаимодействия человека со средой, в процессе обучения, воспитания и овладения языковыми средствами, **за счет включения человека (учащегося) в созидательную деятельность**, в результате чего складывается его сознание и **самосознание**.

Именно последнее и определяет все необходимые для становления человека **“само”**: переход “обучения” в **самообучение**, дисциплины в **самодисциплину**, организации в **самоорганизацию**, определение в **самоопределение** и др. и, наконец, образования в **самообразование**.

Имеет ли это место в процессе обучения иностранным языкам? Очень в малой степени. Поэтому столь низка и эффективность нашего "обучения-образования", не в плане практических результатов (они во

многих случаях налицо), а в плане познания, развития, воспитания духовности.

А что же "язык"? В чем же его роль в осмыслении мира человека и человека в мире? Как он относится к культуре и всему, что с ней связано?

3. Этот бесценный дар - Язык.

Язык человека - уникальное явление, которое само по себе как система представляет специфический мир и которое способно порождать сложный мир. Мир языка - многоуровневое (разноуровневое), многоплоскостное и многомерное пространство.

Национальная психология, душа народа, его характер выявляются и познаются в языке и через язык. "Народ и язык - единица неразделимая. Народ - язык, язык - народ" (И.И. Срезневский). "Язык - это история народа. Язык - это путь цивилизации и культуры" (А.И. Куприн).

Уникальность языка как социокультурного феномена, присущие языку функции, универсальность средств осмысления мира и человека свидетельствуют о мощном **образовательном** потенциале языка, неисчерпаемых "внутренних ресурсах", таящих возможность выхода на становление, образование человека - создание образа себя, мира, своих действий в мире, "целого пространства образов" (В.П. Зинченко), т.е. на Человека Духовного. "Язык не есть только говор и речь: язык есть образ всего внутреннего человека - его ум, того, что называется сердцем, он выразитель воспитания, всех сил умственных и нравственных" (И.А. Гончаров). Язык вбирает в себя и своеобразно преломляет всю совокупность знаний и представлений о мире, "образует", формирует, воспитывает "родственное внимание к миру" (М.Пришвин), способствует освоению и присвоению этого мира, "открытию" и созданию себя в нем, побуждает к размышлению над смыслом существования человека на земле.

Языковое образование - залог овладения культурой. Согласно университетскому уставу времен М.В. Ломоносова студент должен был сначала окончить курс словесных наук и лишь потом - учиться по избранной специальности; начальная школа в Англии и США называется “грамматической школой”; вспомним и “филологическое образование”, за которое ратовал Л.В. Щерба. Язык - кладезь педагогики, творец души ребенка, база для духовно-нравственных, умственных и гражданских качеств личности.

Если перечислить функции языка не просто с лингвистических, а с образовательных позиций, то ими будут: познавательная (язык как средство познания, орудие мышления), аккумулятивное (язык как хранитель национальной культуры), коммуникативная (язык как орудие общения, выразитель отношения, эмоций, воздействия и т. п.), личностно-образующая (язык как инструмент развития и воспитания).

Сравните эти функции с функциями культуры и вы легко заметите “семейное родство” языка и культуры, их содержательную и функциональную близость, их диалектическое единство.

Отношение языка к культуре двойственно: с одной стороны, язык - часть духовной культуры; с другой стороны, язык - есть порождение самой культуры и средство ее выражения(см. схему 1).

Схема 1.

Схема взаимоотношения языка и культуры



В каждом языке - портрет национальной культуры; познать, понять и принять ее можно только через языковой образ.

Конечно, на прагматическом уровне язык можно выучить и вне культуры, но только на основе одного языка, без культурного фона войти в МИР ЯЗЫКА невозможно.

Эсперанто, например, никогда не станет мировым *lingua franca*, т.к. у него есть только поверхностный, вербальный слой и нет корней. Это - манкуртный язык, без корней, а культура - это корни. У эсперанто нет пресуппозиции, вернее, она - чужая, приделанная...

§ 2. Мир иностранного языка и иностранной культуры.

1. Иностранный язык и индивидуальность

Помните, мы говорили о том, что главный элемент культуры это не "знать" или "уметь", и даже не "творить", а "хотеть". Отсутствие элемента "хотеть" не случайно: оно имеет свои корни в традиционной системе обучения. Как известно, иностранный язык объективно является **общественной** ценностью; включение его в школьную программу - социальный заказ общества. И именно в этой ценности иностранного

языка мы убеждаем учащихся. Но **субъективно** для большинства из них иностранный язык - ценность потенциальная, а не реальная. Учащиеся очень плохо осознают, почти не чувствуют и не видят, **что дает (может дать) сам процесс овладения иностранным языком им лично**. Учить в таких “антимотивационных” условиях малоэффективно, да и безнравственно.

Указанное противоречие лишает процесс обучения главного - **смысла** деятельности ученика, его **личной** ориентированности на цель, что только и может позволить ему ответить себе на вопрос “зачем учить?” Ведь личностный смысл есть “отношение мотива к цели” (А.Н. Леонтьев). Но если цель задается кем-то извне, а мотива по разным причинам не возникает, то нет и смысла. В таких условиях вместо ученика-субъекта учебной деятельности появляется **ученик-объект, который “подвергается обучению”**. Производительность подобного рабского труда известна.

Снять противоречие между объективно общественным характером иностранного языка как ценности и субъективно личностным смыслом деятельности по овладению им могут, главным образом, два фактора - соответствующая методика (мы имеем в виду коммуникативную методику, предлагаемую в данной Концепции) и личность и мастерство учителя¹. В чем же ученик сможет увидеть для себя личностный смысл? Что получит каждый ученик как индивидуальность, если и методика, и учитель окажутся на высоте?

1) Ученик почувствует, что вся система работы **ориентирована** на **его личность** и строится таким образом, что непосредственная деятельность ученика, его опыт, мировоззрение, учебные и внеучебные интересы и склонности, его чувства не остаются за порогом школы, а учитываются при организации общения на уроке. Содержание строится не

¹ Часть III и часть II, § 3, п.4.

на "прохождении учебных тем", изучении готовых текстов, а на обсуждении актуальных жизненных проблем. При этом ученики получают возможность обсуждать свои собственные дела и поступки, текущие события из жизни класса, школы, города, страны, планеты, учатся высказывать свое отношение к происходящему, обосновывать и отстаивать собственное мнение. Коммуникативная технология, предлагаемая нами, располагает (как никакая другая) специальными средствами учета и использования всех сторон индивидуальности учащегося, что он видит и чувствует.

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

3) Ученик убеждается, что **уроки иностранного языка это уроки общения**¹. Учащиеся учатся технике общения, овладевают речевым этикетом, стратегией и тактикой диалогического и группового общения, учатся решать различные коммуникативные задачи, быть речевыми партнерами. Следовательно, создаются условия для повышения уровня культуры общения каждого ученика. И если это сказывается на его личных успехах (а иначе и не должно быть), то культура общения, само общение с учителем и соучениками становится его личной ценностью. Появляется мотив, который "сдвигается на цель" (А.Н. Леонтьев), т.е. на общую цель овладения иностранными языками. Со временем учащийся начнет и в

¹ См. с. 76-80.

жизни видеть зависимость успехов от культуры человеческих отношений, особенно, если учитель поможет ему осознать, что именно умение общаться лежит в основе организации производства и общественных отношений, сферы управления и сферы обслуживания, в основе всех форм деятельности и семейных отношений.

4) Овладевая новым средством общения, **ученик впервые открывает для себя, а затем и получает непосредственный доступ к культурным ценностям новой для него страны.** Каждая порция подлежащего овладению материала подаётся как **факт культуры другого народа**, будь это какое-то явление, событие, книга, дворец и т.п. или пословица, речевой образец, сложное слово, необычный звук и т.п. Это - принципиально иная стратегия, позволяющая в полную силу “работать” одному из важнейших мотивогенных принципов - принципу новизны. Именно новизна самого факта культуры, способ его подачи, соответствующая технология работы, ”вычерпывающая” весь познавательный, развивающий и воспитательный его потенциал, служат мощными факторами возникновения и поддержания личностного смысла учащегося¹.

5) Принципиально важно для учащегося, что процесс иноязычного образования осуществляется как бы в двух сопряженных плоскостях, точнее, в диалоге двух миров - мира иностранной и мира родной культуры. Это важно потому, что **формирование человека культуры, человека духовного всегда проходит благодаря диалогу культур - родной и иностранной.**

“Только тогда, когда разбужена, развита, культурно исходная речевая восприимчивость к иноязычию и инокультурности, только тогда культуры и диалог между ними смогут быть действительно культурно освоены, осмыслены, творчески восприняты человеком, мыслящим на родном

¹ См. об этом часть III, § 2, п.2.

языке” (В.С. Библер). Если иностранный язык усваивается более успешно при условии более высокого уровня владения родным языком, то логично предположить, что **вхождение в мир иностранной культуры может в высшей степени способствовать развитию личности ученика как субъекта родной культуры.**

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

Знакомство с предлагаемой Концепцией легко убедит учителя в том, что **она представляет уникальный шанс для развития учащихся как субъектов родной культуры.** Значимость этого как для самого учащегося, так и для общества трудно переоценить.

6) Путь к личностному смыслу деятельности учащегося лежит и через **удовлетворение его разнообразных интересов.** Предлагаемая Концепция затрагивает в содержательном плане все сферы жизни, все области действительности, подаваемые **через призму проблем и предметов обсуждения** в ситуациях деятельностных и нравственных отношений. Таким образом, учащийся как бы вторично проходит всеохватную школу жизни, где он найдёт то, что соответствует его личным

интересам, будь то интересы, связанные с его хобби или ориентированные на будущую профессию.

7) Ученик со временем поймет (а учитель поможет ему понять), что **вся работа спроецирована и на более отдаленные результаты**, которые не быстро сказываются на возникновении личностного смысла в учебной деятельности. Таковы, например, результаты **развития мышления, культуры умственного труда** и др. Развитие мышления осуществляется, главным образом, **за счет решения постоянно усложняющихся речемыслительных задач разного уровня проблемности**, отражающих содержание процесса общения. Тем самым, активно развиваются познавательная и коммуникативная функции мышления, развиваются мыслительные операции, способности, психические функции и многое другое¹.

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

9) Ученик поймет, что **овладение иностранным языком - это всегда труд**, умственный и физический, систематический и упорный. Активно работая на уроке, регулярно и добросовестно выполняя домашние задания, учащийся выработает у себя привычку трудиться, что трудно переоценить.

2 Иностранный язык и общество

¹ См. часть II, § 1, п.2.

Что может дать человеку и обществу этот, еще один мир? Анализ истории развития человечества показывает, что иностранный язык всегда был объективной потребностью общества, без которой оно не может полноценно функционировать и развиваться.

Иностранный язык, как и родной, не существует в обществе изолированно и не может жить своей собственной жизнью. Он тесно связан со всеми сферами жизнедеятельности общества: экономикой, политикой, обороной, искусством и т. д.

ИЯ, как и родной, выполняет все четыре функции - служит средством познания, является хранителем национальной культуры, является средством общения и выражения отношения к миру, выступает в качестве инструмента развития и воспитания. Однако есть и различия: ИЯ служит средством не только межличностного, но и межнационального, межгосударственного, международного общения; с помощью ИЯ можно познать то, что познать на родном языке адекватно и своевременно нельзя; как хранитель другой культуры ИЯ оказывает (может оказать!) неоценимую услугу родному языку и культуре, поскольку раскрывает другой мир и делает человека дважды человеком; как инструмент воспитания ИЯ в определенном отношении вообще незаменим: без него невозможно столь же эффективно воспитать уважение к другим народам.

Все эти функции не придуманы, они порождены теми процессами, которые происходят в экономической, политической, духовной сферах жизни общества и государства. А процессы эти - многочисленны и глубоки.

Перед нашей страной стоит задача огромной сложности: необходимо всесторонне изучить прогрессивные технологии, перенять все новое, что накоплено в мировом производстве. Для того чтобы отечественные предприятия могли конкурировать с лучшими зарубежными фирмами, каждый квалифицированный специалист должен знать по зарубежным

первоисточникам, что делается, что планируется развитыми странами в соответствующих областях науки и техники. Практика показала, что нужны не просто переводчики, а именно высококвалифицированные специалисты, владеющие иностранным языком.

Как известно, расширяются права предприятий на новые формы сотрудничества - прямые связи с зарубежными партнерами. Предоставлено право непосредственного осуществления экспортно-импортных операций, право на проведение совместных научно-исследовательских и экспериментальных работ, создание для этих целей совместных коллективов ученых и специалистов, обмен научно-технической документацией и оказание содействия в обучении кадров. Решение этих задач требует от предприятий иметь в своем распоряжении высококвалифицированных специалистов, умеющих не только читать специальную литературу, но и общаться на иностранном языке.

Низкий уровень иноязычной грамотности специалистов не только подрывает конкурентоспособность нашего государства, но и мешает экономике внутри страны. Особенно заметно это проявляется при организации совместных предприятий, где партнеры должны хорошо знать друг друга, без чего нет доверия. Самый большой барьер к узнаванию друг друга - языковой. Руководители зарубежных фирм давно поняли это. Они не только сами владеют несколькими языками, но и стремятся к тому, чтобы каждый рабочий знал хотя бы один иностранный язык.

Накопленный опыт уже сейчас свидетельствует о том, что владение, например, английским языком поможет быстрее освоить вычислительную технику и самые распространенные машинные языки, приобщиться к новейшим информационным технологиям, к информационной "вселенной" в виде баз данных и знаний, с которыми связаны люди, использующие персональные ЭВМ в сети Интернет.

Низкий уровень иноязычной грамотности мешает также приумножить свое национальное богатство за счет международного туризма, спорта, сотрудничества в искусстве и т. п.

Поэтому можно утверждать, что повышение уровня иноязычной грамотности населения есть мощный резерв ускорения социально-экономического прогресса. Знание ИЯ на наших глазах из сугубо личной потребности вырастает до поистине государственных масштабов, становится национальным капиталом. Можно без преувеличения сказать, что **иноязычная грамотность - экономическая категория**. Может быть, впервые за годы существования нашего государства мы начинаем осознавать, что нужды производства и иноязычная грамотность специалистов неотделимы. **ИЯ, интегрируясь с техническими науками и материальным производством, перерастает в непосредственную производительную силу.**

Ясно, что экономить на настоящей научно обоснованной языковой политике в области преподавания иностранных языков неразумно. Но нужны не только средства. Нужно изменить само отношение к ИЯ с учетом новых экономических и политических реалий.

Особенно ярко проявляется роль иностранного языка в политике с возникновением так называемой народной дипломатии. В последние годы возникли сотни международных организаций, сотни тысяч людей стали ездить друг к другу в гости, совершать совместные походы, марши, круизы и другие общественные акции. С каждым годом все больше учеников старших классов едут на учебу в США, Великобританию, ФРГ, Францию.

Народная дипломатия действенна только тогда, когда она основана на прямых контактах между людьми, на открытом неформальном общении, общении лицом к лицу, глаза в глаза. Но, увы! Опыт первых таких обменов показал, что наши школьники даже из числа хорошо владеющих иностранным языком плохо знают культуру страны изучаемого языка. Это

не случайно. На протяжении многих десятков лет преподавание иностранного языка, начиная со школ и кончая спецфакультетами, велось в отрыве от культуры страны. Трудности возникают из-за того, что ни учителя, ни те, кто их готовит, до недавнего времени не имели возможности получить достаточно глубокое представление о культуре страны преподаваемого языка. Во всех странах мира программа подготовки предусматривает стажировку учителей иностранного языка за границей. В нашей стране такие стажировки очень ограничены.

Стало очевидно, что низкий уровень иноязычной грамотности не дает возможности многим удовлетворить потребность в письменном общении с людьми других стран. Социальный заказ общества, как видим, изменился, но в учебных программах для средней школы и многих вузов обучение письму как виду речевой деятельности по-прежнему не выделяется как самостоятельная цель. А ведь необходимость обучения письменной речи диктуется, кроме всего прочего, и возросшим объемом деловой переписки с зарубежными партнерами, ведением документации совместными предприятиями, подготовкой технической документации совместными предприятиями, подготовкой технической документации и рекламных проспектов.

Сейчас наблюдается повышенный интерес к России. Поэтому, представлять страну за рубежом - задача не простая. Главные условия это - знание иностранного языка и культуры чужой страны плюс воспитанное в человеке чувство патриотизма. Этих условий, особенно последнего, часто нет. Патриотическое воспитание, к сожалению, сейчас не в моде...

Низкий уровень иноязычной грамотности является отрицательным фактором, влияющим на репутацию нашей страны в области сотрудничества с другими государствами. Наш авторитет за рубежом зависит и от поведения многочисленных туристов. Не зная ни языка, ни

культуры мы демонстрируем неуважение как к себе, так и к людям другой страны.

В чем же главная причина того, что происходит? Думается, в том, что мы забыли: сейчас ездят за границу (не считая, конечно, челноков) не для того, чтобы бегать по магазинам, поскольку все это можно купить и рядом с домом. Программы же по-прежнему ориентированы главным образом на то, как вести себя в магазине или на улице. Удовлетворив свои жизненные потребности с помощью “языкового произносительного минимума”, человеку, желающему обсудить интеллектуальные проблемы, остается лишь “с ученым видом знатока хранить молчанье в важном споре”, ибо **межкультурный диалог** (а только такой уровень общения и является нормальным) **требует взаимопонимания**, а не только понимания сказанного и умения отреагировать на реплику. Последнее - также необходимо, и хорошо, если хотя бы это достигается. Но - повторимся - хорошо это для курсов, кружков и т.п. Мы же говорим о программе **образовательного учреждения**.

3 Взаимопонимание в межкультурном диалоге

Что же такое взаимопонимание? Едва ли найдется в сфере обучения иностранным языкам человек, который бы отрицал социальную необходимость взаимопонимания между народами. Сегодня всем уже стало достаточно ясно, что взаимопонимание между народами является жизненно важным фактором как для отдельной страны, так и для межевропейских и межконтинентальных отношений. Ксенофобия оказалась не менее страшным оружием, чем атомная бомба. Яркий тому пример - бывшая Югославия.

Предполагается, что взаимопонимание между народами является как бы естественным, само собой разумеющимся результатом обучения иностранным языкам.

Но практика не оправдывает этих надежд: существующая система не даёт ожидаемого результата; и не может его дать, ибо в противном случае это было бы чудом: взаимопонимание - слишком сложный феномен, чтобы можно было ожидать его появления “из ничего”, “из воздуха”. Пока же большинство систем обучения стремится к целям, которые, при всём их различии, по сути являются прагматическими (они объявляются как практические), когда познавательные, воспитательные, развивающие цели, конечно, заявляются, но не могут быть реализованы, ибо для этого в систему обучения (в учебник) ничего (или почти ничего). кроме лозунга о намерениях, не закладывается. Но лозунги хороши в политике. В методике (шире - в образовании) они недостаточны, не работают. Здесь, как нигде, оправдана поговорка - что посеешь, то и пожнёшь.

А не сеём мы взаимопонимания потому, что не задумывались над тем, что это за явление. К сожалению, оно трактуется поверхностно, как понимание друг друга на вербальном уровне, понимание значения слов, фраз, речевых функций, т.е. того, **что** человек говорит, а не того, что за этим стоит, какой смысл имеет в контексте межкультурного общения, в контексте диалога культур.

Из чего же складывается взаимопонимание ?

Во-первых, это **социологический** аспект: имеется в виду осознание общности, приобщенности всех ко всем, зависимость одной культуры (цивилизации, народа, страны, общества, - как угодно) от другой;

Во-вторых, это **социокультурный** аспект, когда каждая сторона общения приобретает социокультурный статус субъекта, на чём и основано его речевое и неречевое поведение);

В-третьих, это **аксиологический ценностный** аспект, ибо только осознание и понимание ценностей другой культуры (конечно, при условии того же отношения к родной культуре), обеспечивает взаимопонимание, основанное на взаимоуважении, а не так называемой толерантности (терпимости). Разумеется, толерантность предпочтительнее неприязни, тем более, ксенофобии (ненавистничества). Но если мы вспомним, что “толерантность” это по-русски “терпимость” (“не люблю немцев, но терплю; что поделать, так надо” и т.п.), то сразу станет ясно, что не она должна быть целью воспитания. Только взаимопонимание, основанное на **признании чужих ценностей**, на признании у другого **прав** на эти ценности, на **уважении** к этим ценностям (даже если они не принимаются мною), может и должно быть желанной целью.

Говоря короче, **взаимопонимание это понимание языка народа плюс уважение к его культуре.**

В-четвертых, это **психологический** аспект. Взаимопонимание всегда ведёт к координации, к сотрудничеству, к со-деятельности, что возможно лишь при условиях, когда: а) предмет общения становится личностно значимым для обоих собеседников (личностный контакт), б) проявляются отношения со-переживания, эмпатии и т.п. (эмоциональный контакт), в) оба общающихся приняли ситуацию (как систему взаимоотношений), поняли её, сняли смысловые барьеры (смысловой контакт).

Возможно ли взаимопонимание без указанных выше условий? Разумеется, нет. Потому что отсутствует главная предпосылка взаимопонимания, его основа - культура, т.е. тот самый культурный фон (присвоенные знания о культуре друг друга) и отношение к ней, которые и составляют менталитет человека и, независимо от его воли и сознания, управляют его чувствами, словами, действиями.

Присвоенная культура не всегда проявляется в общении, но всегда подразумевается, как невидимая часть айсберга; общающихся объединяет не то, что они говорят (это часто их разъединяет), а то, о чем они молчат, хотя и **знают**: это их пресуппозиция, пресуппозиционный фон, их ситуативная позиция, их культурный фон - как угодно. Это - их менталитет. Без него не будет взаимопонимания, а потом не будет и принятия чужого менталитета, **Ксенофобия - следствие недостатка не интеллекта, таланта или каких-то качеств, она - следствие недостатка культуры.**

Напомним, что “знать” означает не просто уметь воспроизвести какие-то сведения по необходимости, а воспринять, проанализировать, эмоционально пережить, сопоставить со своим, оценить, включить в систему своих знаний, действовать соответственно новому знанию. Если человек не прошел эти ступени присвоения знания, последнее вряд ли будет действенным. Можем ли мы сказать, что система обучения иностранному языку обеспечивает прохождение этих ступеней, даже когда ученику предлагаются какие-то “страноведческие знания”?

Вряд ли. Хотя бы потому, что эти знания используются как “приправа к пище”, как “витаминная добавка” к знаниям языковым и овладение ими (точнее, их запоминание), если и происходит, то отдельно от языка, **не будучи включенным в деятельность индивидуальности по овладению языком как средством общения**, ибо в этом “овладении” отсутствует тот самый четвертый (ведущий) элемент культуры - “хотеть”, о котором уже говорилось выше, т.е. отсутствует соотнесенность знаний с системой **своих, личностных** ценностей, что ведет к безразличному отношению, непониманию сути и значимости этих знаний, а в конечном счете, - к отсутствию взаимопонимания.

Сделаем несколько предварительных выводов из сказанного в §1 и §2 о языке, культуре, индивидуальности, обществе и их взаимосвязи.

1) **Необходимо привести языковую политику государства в соответствие с новыми экономическими, политическими и социальными реалиями нашего общества.** Языковая политика должна создаваться на перспективу, планируя такие системы образования и подготовки кадров, которые бы отвечали потребностям каждого человека и общества в целом.

2) **Следует признать, что иностранный язык стал своеобразной производительной силой, а иноязычная грамотность - экономической категорией,** т.е. реальным фактором, условием прогресса общества. Отсюда следует необходимость кардинального изменения отношения к предмету на всех уровнях: от директоров предприятий и школ до министерства и правительства.

3) Язык и Культура - едины и неразделимы. Язык (факты языка) следует рассматривать как неотъемлемую часть культуры (фактов культуры). В единстве "Язык - Культура" ведущим компонентом в функциональном плане (в аспекте овладения) является культура.)

4) Единством "Культура - Язык" необходимо овладевать в его связи с человеком как индивидуальностью, с его деятельностью в мире и его взаимодействии с миром.

5) Потенциальные возможности взаимозависимости "языка", "культуры", "индивидуальности" и "деятельности", т.е. возможности развития сущностных сил человека могут сделать "иностраный язык" поистине **образовательной дисциплиной.**

§ 3. От “обучения языку” к “иноязычному образованию”

Именно этот путь предстоит нам проделать - перейти от “обучения языку” к “иноязычному образованию”. Казалось бы, какая разница, как называть то, что мы делаем? Дело в том, что за каждым термином стоит строго определенное содержание, кроме того, каждое слово в сознании людей связано с определенными представлениями. Поэтому задумаемся...

1. Чему мы учим, когда “обучаем языку” ?

Заглянем в словари. В. Даль: “Обучать (обучить) - учить, научить, передавать кому-н. знания, искусство; наставлять, школить, муштровать”. Д.Н. Ушаков: “Обучить - научить кого-н., сообщить кому-н. систему знаний, навыков в какой-н. области. Например, обучить столярному ремеслу, ездить на велосипеде, иностранным языкам.”

Новый “Толковый словарь русского языка” (1995) добавляет: “...занимаясь, усваивать, запоминать (учить урок); с союзом “что” - высказывать, обосновывать к-н. мысль, положение”.

Кстати, посмотрим статьи о языке. Сначала у В. Даля: “Язык - ... словесная речь человека; словарь и природная грамматика; совокупность всех слов народа и верное их сочетание для передачи мыслей своих; ... способность или возможность говорить ...” В принципе то же у Д. Ушакова: “Язык - система словесного выражения мыслей, обладающая определенным звуковым и грамматическим строем и служащая средством общения в человеческом обществе”.

И сколько бы мы ни твердили, что обучение связано с развитием и воспитанием, а к формулировке цели ни добавляли, что развивающие, воспитательные и общеобразовательные¹ цели реализуются в процессе осуществления главной цели - формирование коммуникативной компетенции, - главная цель остается по сути единственной. Во-первых,

¹ Интересно, а развивающие, воспитательные и даже учебные - это не общеобразовательные?

потому что за другие с учителя никак не спросишь: ни у кого даже язык не повернется в чем-то обвинить учителя, если у него “главная” цель достигнута. Во-вторых, скорее у учителя больше оснований спросить с составителей пособий, почему, провозгласив другие цели, они не заложили в учебник средств для их достижения. Но - об этом дальше.

Вот что делает магия слов (терминов). Когда мы говорим, что мы **обучаем**, мы невольно имеем в виду “сообщение знаний и формирование навыков”; обучаем чему? **Языку**. Следовательно, словам, грамматике, способам выражения мысли и т.п. Хотим мы того или нет, цель сводится в этом случае к homo loquens - человеку говорящему. А цель как закон определяет и путь к ней, и средства. Отсюда и содержание обучения, и методика, отсюда и прагматизм, несовместимый с тем, что называется “образованием”. Отсюда и торчащие уши бихевиоризма, сколько бы мы ни клялись в верности деятельностному подходу. Отсюда и место, отведенное культуре как довеску, украшению, приправе, а не основе.

2. Единственно достойная цель - человек духовный

Какой же она должна быть? Ответ на этот вопрос следует искать в философии, ибо любые серьезные и действенные реформы всегда начинались с нее. Поэтому углубимся на несколько минут в философию.

Учитывая прагматичность нашего времени, некоторые философы (Ю.М. Смоленцев) предлагают в качестве наиболее подходящей цели модель homo agens - “человека деятельного”.

Будучи также приверженцами деятельностного подхода в психологии, мы все же считаем, что в качестве цели-идеала модель homo agens недостаточна. Дело в том, что на наше мышление по мере расцвета цивилизации все большее влияние стало оказывать технократическое мышление. Это влияние распространилось и на образование: сначала

наука, а затем и образование перестали быть неотъемлемой частью культуры. В.Зинченко прекрасно проанализировал сущность технократического мышления и тот вред, который оно может нанести образованию. Он считает, что для технократического мышления главное - цель любой ценой, а не смысл и общечеловеческие интересы, главное техника, а не человек и его ценности; в нем нет места нравственности, совести, человеческого переживания, достоинства и т.п. Все подчинено “делу”. Технократическому мышлению подвластно все, в чем проявляется не столько его антигуманность или антигуманитарность, сколько его бескультурие.

Противопоставить ему можно только гуманистическое образование, ибо оно **по сути нравственное образование** (следовательно, и воспитание) средствами любых дисциплин, среди которых ведущее место, конечно, занимают гуманитарные. “Не природные явления, а социум и человеческая культура станут центром сосредоточения интеллекта в XXI веке” (Н.С. Розов). Поэтому В.П. Зинченко делает правильный вывод: надо строить культурно-историческую или **социально-культурную теорию образования**. Именно такая теория исключит идеологию как механизм управления общественным сознанием и сделает этим механизмом самоопределение человека-индивидуальности в пространстве общественного развития. Дело в том, что ценности могут усваиваться двумя путями: во-первых, через лозунги и пропаганду, - тогда они превращаются в псевдоценности (это мы уже “проходили”) и, во-вторых, через культуру, как составляющие её, - тогда они становятся ориентиром для самоопределения индивидуальности.

Думается, что модель “homo agens” не гарантирует главного - нравственного отношения к миру.

Мы считаем, что **целью образования может считаться только - homo moralis - “человек моральный, духовный”**. Homo moralis - это

“человек с совестью, который различает добро и зло, сам формирует для себя нравственные предписания (вот оно - самоопределение индивидуальности!), требует от себя их выполнения. Он свободен. Свобода и общение выражаются в творчестве и только при этом условии у него формируется ответственность перед другими и перед собой за свои мысли, поступки, действия, в конечном счете, за свое развитие. Он понимает, что творимые людьми социальные институты не выше их самих. Он не против рационального знания, но понимает, что в мире много такого, “что и не снилось нашим мудрецам”, т.е., что духовность - главное, а решение экономических и социальных проблем - не цель, а средство возвышения человека” (В.Шубкин).

Достойная цель, не правда ли? Разве мы не можем внести в ее достижение свою лепту? Не только можем, но и обязаны.

Духовное богатство - итоговая характеристика индивидуальности. Духовность выступает как средство совершения творческой деятельности. Для человека духовного присвоение и переработка духовных ценностей (культуры, а вместе с ней и языка) - важнейшая цель его существования. В этом процессе свободно разворачиваются все его сущностные силы, становится и живет его духовность, становится сам человек. Вспомним: **образование есть становление человека.**

Человек духовный - не тот, кто что-то знает и умеет, а тот, кто обладает какими-то устойчивыми ориентирами, управляющими его деятельностью в любой сфере: культура созидательного творческого труда, культура разумного потребления, культура гуманистического общения, культура познания, культура мировоззрения, культура эстетического освоения действительности. В этом случае индивидуальность способна выступать источником нового, отличается способностью к творчеству, к расширению границ социальной практики и обогащению культуры, в ней интегрируется свобода творчества и ответственность. Вот почему систему

образования следует рассматривать как общественный институт развития индивидуальности в качестве субъекта культуры.

Гуманизация не в том, чтобы увеличить объем гуманитарных дисциплин и гуманизировать методы. Главное, - надо видеть, насколько и как представлена в образовании культура. Нельзя забывать, что **культура - это индивидуально (лично) освоенные духовные ценности**. И чтобы каждый человек мог и хотел индивидуально осваивать их, необходимо коренное изменение в сторону гуманизации и содержания образования, и технологии обучения. Ведь любые знания имеют ценностное, культурное наполнение, когда они присваиваются человеком в деятельности. Следовательно, любое образование должно преследовать цель - развивать себя с точки зрения субъекта культуры.

Необходима переориентация образования со знаниецентрического на культуросообразное, которое сделает человека не только образованным, но и культурным, духовным, научит не мыслям, а мыслить, нацелит не на овладение готовыми знаниями и их применение, а на креативность.

Таким образом, культура как система ценностей, используемая в качестве содержания образования, становится тем пространством существования, благодаря которому человек может стать человеком духовным. С одной стороны, овладение культурой влияет на становление индивидуальности, следовательно, в конечном счете, на образовательный уровень общества, с другой - присвоенная система ценностей влияет на то, во имя чего и как индивидуальность использует свой потенциал, т.е. на нравственный уровень общества.

3. Образование как путь к цели.

Возможно ли достичь цели homo moralis, если путь к ней будет лежать через “обучение”?

В чем же сущностное различие “образования” от “обучения”? У этих двух явлений различны и цели, и содержание.

Целью обучения является формирование утилитарных навыков и умений в конкретных прагматических целях; **содержанием обучения** являются те же навыки и умения.

В образовании же цель и содержание не совпадают. **Целью образования** является образование (создание) человека как индивидуальности: развитие его духовных сил, способностей, возвышение потребностей, воспитание морально-ответственным и социально приспособленным человеком. **Содержанием образования** является культура.

В этом и заключается огромный потенциал образования, его широта, глубина, принципиальная недостижимость цели, её “неопределенность”. (Вспомним мудрого А. Эйнштейна: “Образование это то, что остается у человека, когда он забудет всё, чему его учили”). Но в этом и огромная сложность определения содержания образования. Поэтому, если позволительно использовать игру слов, то можно сказать: образование Человека есть не конечная, а бесконечная цель образования.

Обучение же лишь один аспект образования, технологическая его сторона. Правы Туровские, когда они пишут, что нельзя низводить задачи образования до обучения.

Образование это создание образа - себя, мира, своих действий в мире ("целого пространства образов" - В.П. Зинченко). Образ - образец может задаваться извне, но лучше, если человек выстраивает его сам; поэтому всякое образование есть, в конечном счете, самообразование: человек пре-**образует** себя, становится индивидуальностью. Следовательно,

образование это становление человека путем вхождения в культуру, когда, благодаря её присвоению, он становится её субъектом.

Первоначальный образ-образец как идеал все время "обрабатывается" лично: его лично окрашенным знанием, приобретенным в процессе образования (познавательный аспект образования), его личностными образами освоенных действий (учебный аспект образования), его лично окрашенными свойствами, приобретенными в общении-воспитании (воспитательный аспект образования) и лично маркированными развиваемыми способностями, психологическими функциями и т.п. (развивающий аспект образования). Именно так представляется процесс пре-образования человека как индивидуальности.

Следовательно, образование как процесс есть, с одной (учительской) стороны- передача, с другой (ученической) - присвоение культуры, направленные на преобразование человека. **Образование как продукт это то, что приобрел, присвоил человек в результате познания, развития, воспитания и учения.**

Какие выводы нужно сделать из сказанного в § 3?

1) **Следует признать, что иностранный язык** как учебный предмет - уникален по своим образовательным возможностям. Он - **не “учебный предмет”, а “образовательная дисциплина”**, обладающая огромным потенциалом, способным внести весомый вклад в развитие человека как индивидуальности. И если наша цель будет не сугубо учебной, (не "умение общаться" или "владение коммуникативной компетенцией"), а образовательной - (образование духовного человека), то необходимо позаботиться о том, чтобы раскрыть и реализовать все его потенциальные образовательные возможности.

Если поймем это, то поймем и главное: нельзя ставить цель - "достижение минимально достаточного уровня коммуникативной компетенции", как это формулируется, например, в школьных программах. Это может быть достаточным для курсов иностранных языков, кружков, репетиторских занятий и т.п., но не для **образовательного** учреждения.

2) Целесообразно использовать в соответствующем контексте не термин "обучение иностранным языкам", а "иностранное образование".

3) Если всякое образование есть передача культуры, то **иностранное образование** есть передача **иностранной культуры**.

Часть II. Содержание и механизм иностранного образования

§ 1 Содержание иностранного образования или что такое "иностранная культура".

После того, как определена цель, необходимо определить и содержание, ибо содержание всегда находится в определенном отношении к цели: оно является в некотором смысле **средством** достижения цели, т.е. цель достигается только при условии овладения тем или иным содержанием. Если содержание адекватно цели, т.е. овладение именно данным содержанием потенциально способно привести к намеченной цели, - значит оно определено верно.

Выше мы установили, что в качестве цели образования должна служить модель человека духовного (*homo moralis*). Может ли в этом случае служить адекватным средством достижения цели такое содержание, как "коммуникативные умения, языковые(?!) знания и навыки, лингвострановедческие знания", как это чаще всего предлагается?

Конечно, нет, ибо (повторим) знания, умения и навыки - суть содержание **обучения** (они же и его цель); содержанием же **образования** является культура. “Нет ничего, что бы вошло в содержание образования, помимо культуры” (И.Я. Лернер). Содержание иноязычного образования - значительно шире, богаче и важнее, чем это традиционно представляется.

Во-первых, образование это всегда **познание** как высшая форма отражения действительности, выступающая в виде обыденного, художественного, научного и учебного познания на чувственном, мыслительном, эмпирическом и теоретическом уровнях¹. Если учесть, что отражение, предметно-практическая деятельность и общение есть единство и что познание не существует вне познавательной деятельности самого человека, то вполне понятно, что познание (а учебное познание вбирает в себя элементы других видов) гораздо шире и глубже, значительнее, чем просто “языковые знания и навыки”.

Во-вторых, образование - это всегда **развитие** как “последовательные, прогрессирующие количественные и качественные изменения психики”², всех познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения), эмоционально-чувственной сферы и воли, задатков и способностей человека, деятельностных и личностных характеристик (внимания, речи, общения). Развитие может происходить только тогда, когда человек станет субъектом общения, учения, познания, труда, когда он воспринимает результаты практической и познавательной деятельности старших поколений и играет какую-то роль в создании материальных и духовных ценностей. Другого пути нет. А этот путь лежит опять же через присвоение культуры как системы ценностей.

В-третьих, образование это всегда **воспитание** как приобщение к общественной культуре, как формирование направленности личности, как

¹ См. Философский словарь. М., 1983.

² См. Психологический словарь. - М., 1983.

превращение человека в творческую индивидуальность, высшим критерием оценки которой является нравственность гуманизма. Эта нравственность не приплюсовывается к познанию и развитию, а впитывается вместе с ними, благодаря им.

В-четвертых, наконец, образование это и обучение, точнее, **учение** как процесс овладения запланированными речевыми умениями - умениями говорить, читать, аудировать, писать как средствами иноязычного общения, т.е. то, что традиционно называют "практической целью", как будто познание, развитие и воспитание менее практичны нежели указанные умения.

Таким образом, процесс иноязычного образования, являющийся одним из видов образования вообще, включает в себя фактически четыре процесса: 1) **познание**, которое нацелено на овладение **культурологическим** содержанием иноязычной культуры (сюда относится не только культура страны, собственно факты культуры, но и язык как часть культуры), 2) **развитие**, которое нацелено на овладение **психологическим** содержанием иноязычной культуры (способности, психические функции и т.д.), 3) **воспитание**, которое нацелено на овладение **педагогическим** содержанием иноязычной культуры (нравственный, моральный, этический аспект), и 4) **учение**, которое нацелено на овладение **социальным** содержанием иноязычной культуры, социальным в том смысле, что речевые умения усваиваются как средства общения в социуме, в обществе. Любой учащийся должен знать и уметь реализовывать те функции, которыми обладает каждое из речевых умений и общение в целом. Если и можно говорить о практическом предназначении иностранного языка, то не только в смысле осознания указанных функций и овладения ими, но и в осознании практического результата, который сказывается на овладении речевыми умениями в зависимости от уровня овладения культурологическим, психологическим и

Цель образования

как модель-идеал общества - человек духовный (homo moralis).

Итак, **иностранная культура** есть та часть общей культуры человечества, которой учащийся может овладеть в процессе коммуникативного иностранного образования в познавательном (культурологическом), развивающем (психологическом), воспитательном (педагогическом) и учебном (социальном) аспектах.

Обратите, пожалуйста, внимание на то, что термин "иностранная культура" не синоним термина "иностранная культура". Иностранная культура - это культура "страны изучаемого языка", т.е. то, что вместе с языком составляет объект познавательного аспекта иностранной культуры. Другими словами, иностранная культура - лишь компонент иностранной культуры, которая, как определено выше, имеет ещё и другие аспекты (компоненты).

Подобное (обобщенно-схематическое) представление иностранной культуры как содержания иностранного образования и средства достижения его цели недостаточно. Необходимо выделение более "мелких" квантов, которые и станут **объектами овладения**. Ведь на каждом уроке, постепенно и системно, шаг за шагом происходит овладение именно теми квантами, которые целесообразны с методических позиций, с точки зрения технологии.

Одним из главных отличительных характеристик данной Концепции как раз и является то, что **предлагается четко определить объекты овладения не только в учебном аспекте, но и в познавательном, развивающем и воспитательном, распределить их в системе образования и снабдить средствами овладения (упражнениями)**. Если это будет сделано авторами учебных пособий, то объекты овладения в рамках указанных аспектов не останутся отданными на откуп учителю, не

останутся лишь благими пожеланиями, а будут усвоены учениками.. Такое **программируемое квантование содержания** - серьезная основа (и одно из трех условий) его усвоения. Двумя другими условиями являются общение как механизм образовательного процесса и коммуникативная технология¹.

А теперь перейдем к более подробному представлению всех четырех аспектов иноязычной культуры.

1.Познавательный аспект (культурологическое содержание) иноязычной культуры (ИК).

Рассмотрение ИК начинается с данного аспекта не случайно, и не потому, что процесс познания пронизывает весь процесс образования. В этом смысле все аспекты равноправны: познание, развитие, воспитание и учение в одинаковой мере взаимопроникаемы, взаимозависимы, синтезированы и интегрируются в то, что мы и называем образованием. Тем не менее, у познавательного аспекта положение особое: как будет показано и объяснено далее, с него все начинается, от него (точнее, от фактов культуры) мы отталкиваемся в предлагаемой нами образовательной технологии.

А пока начнем с того, что культурологическое содержание жизни того или иного народа, как известно, очень объемно. Вряд ли найдется человек, который станет утверждать, что он владеет всем культурным багажом даже своего родного народа. В то же время этот человек, безусловно, является носителем своей культуры, понимает ее и чувствует ее дух, обладает соответствующим менталитетом. Как обеспечить то же самое в иноязычном образовании? Исходная позиция такова.

Первая посылка: взаимопонимание в межкультурном диалоге достижимо лишь в том случае, если участники диалога знают

¹ См. далее § 2 и часть III.

национальную культуру, признают её самоценность, т.е. понимают и приемлют менталитет друг друга.

Вторая посылка: менталитет (как бы его ни определяли) складывается только благодаря овладению культурой (также независимо от характера её определения). Другого пути нет.

Третья посылка: всю культуру страны изучаемого ИЯ в полном объеме в процессе школьного или (даже вузовского иноязычного) образования усвоить невозможно.

Четвертая посылка: усвоение разрозненных (пусть даже многочисленных и интересных) фактов культуры не обязательно приведет к "вхождению" в чужой менталитет, ибо менталитет (как любое сложное явление) **системен** по своей природе.

Из этих посылок следует лишь один вывод: необходимо создание **модели культуры** того или иного народа, модели, которая бы могла в функциональном плане замещать реальную систему культуры. По своему объему она, конечно же, меньше оригинала, но по качественному и системному набору фактов культуры она позволит создать некий аналог действительности, способный аутентично представить всю культуру и выполнить свою главную функцию - дать ученику возможность проникнуть в ментальное пространство народа, преодолеть культурный изоляционизм учащегося, стать преградой на пути ксенофобии и национализма, а, следовательно, послужить основой взаимопонимания.

Учитывая поставленную в данной Концепции цель иноязычного образования, мы считаем, что главной задачей модели культуры должно быть не столько понимание другой культуры, сколько **духовное совершенствование учащихся на базе новой культуры в ее диалоге с родной.**

Дело в том, что овладение культурой есть **постижение системы ценностных нормативов народа**, что может происходить на трех уровнях:

а) на уровне восприятия (чисто познавательное значение знаний), б) на уровне социальном (прагматическое значение знаний) и в) на уровне личностного смысла (аксиологическое или ценностное значение знаний). Для первого уровня достаточно иметь представление о фактах культуры, для второго нужно уже владеть понятиями и уметь совершать какое-либо действие, для третьего уровня необходимы суждения, связанные с **личностным эмоционально-ценностным отношением к факту чужой культуры.**

Излишне подчеркивать, что для данной Концепции ведущим является третий уровень овладения культурой. Он и только он приведет к проникновению в ментальное пространство народа, позволит снять изначальную ограниченность взгляда и послужит основой взаимопонимания.

В этой связи важно учесть, что эмоционально-ценностное отношение, во-первых, **эмоциональное** отношение, т.е. человек может отнестись к факту чужой культуры настороженно, терпимо, нейтрально, принять его к сведению, выразить любопытство, проявить интерес, эмоционально пережить, выразить желание узнать больше и т.д; во-вторых, любое отношение **ценностно**, т.е. проявляется не реактивно, не поверхностно, а глубинно, ибо порождено системой ценностей человека. Это происходит в том случае, когда факт чужой культуры включается в систему своих знаний, используется в ситуации общения, человек действует в соответствии с новым знанием, иначе говоря, - когда **факт чужой культуры переживается как факт личной жизни.**

Таким образом у модели культуры можно обозначить две функции:

1. быть **репрезентантом**, заместителем культуры народа. Модель культуры как её репрезентант, как аналог действительности - это не просто набор интересных фактов культуры, отличающихся от фактов родной культуры, поскольку "модель это **система** со своей структурой и

функцией, отражающая структуру и функцию системы-оригинала¹". А всякая система, кроме всего прочего, характеризуется целенаправленностью и целостностью. Для модели культуры целостность (как соразмерность её компонентов) чрезвычайно важна, ибо только она способна адекватно, не искаженно представить ментальное пространство народа, все его типические черты, все доминантные ценности.

Только в этом случае модель культуры сможет выполнить вторую свою функцию -

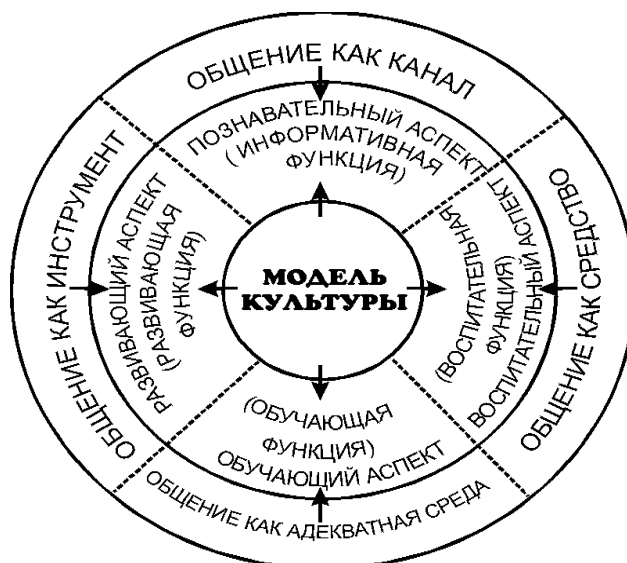
2. быть **ретранслятором** культуры, т.е. быть способной объективно познакомить учащихся с тем, что В.Пфайфер удачно классифицировал в четыре аспекта: Ladeskunde (сведения о стране в целом), Soziokunde (сведения о социальном устройстве), Realienkunde (описание реалий быта) и Kulturkunde (культура в форме искусства, литературы и т.п.), которые составляют культуру страны в целом. Памятуя о единстве языка и культуры, следовало бы назвать и Sprachkunde (сведения о языковых средствах), что объединяет все эти аспекты культуры, служа выразителем каждой из них.

Как ретранслятор, модель должна быть в состоянии познакомить с историей, политикой, социальными отношениями, философией, литературой, искусством и другими сферами, образом жизни и бытом, но не только дать знания, но и объяснить ценности народа, чтобы разрушить стереотипы, снять предубеждения и барьеры, обеспечить понимание чужого через личное, научить воспринимать "странное", "непохожее на своё", менять отношение.

Модель культуры это то, что следует усвоить **обязательно**, ибо без этой базы не сформируется менталитет. В процессе первичной социализации менталитет складывается стихийно + образование, когда первое часто даёт больше, чем второе. При иноязычном образовании вся

¹ Н.М.Амосов. Моделирование сложных систем. - Киев, 1968, с.7.

надежда только на содержание образования. Вот почему так важно создание искомой модели культуры. Создание модели культуры позволит сохранить необходимые её функции, что видно на схеме.



Что входит в модель? Откуда черпается её содержание?

Содержание предлагаемой модели составят представления, понятия и суждения (как виды знания), почерпнутые из следующих источников.

1. Реальная действительность, представленная предметно: на фотоснимках, иллюстрациях, плакатах, схемах, слайдах, рисунках, символике, документальных диафильмах и кинофильмах, компьютере. Естественно, что УМК должен включать в себя полный набор всех фактов культуры народа из всех сфер жизни, которые можно представить зрительно (Кёльнский собор в ФРГ, Новый мост во Франции, Биг Бен в Лондоне, национальный костюм тирольца, герой американского фольклора Пол Баньян и т.п.)

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

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

4. Художественная литература, играющая особую, видимо, ведущую роль среди источников культурологической информации. Способ постижения действительности, заложенной в художественной литературе, создает приемы реализации убеждений и жизненных ценностей, является стимулом мышления и поведения, охватывает реальность наиболее полно, комплексно и эмоционально. Особенно важно использование художественной литературы для иллюстрации традиций, обычаев, образа жизни народа страны изучаемого языка. Художественная литература в качестве источника страноведческой информации способствует расширению и углублению фоновых знаний, что в конечном итоге побуждает к чтению произведений и к лучшему пониманию их. Использование художественной литературы является важным и с методической точки зрения для реализации связи чтения и говорения.

5. Справочно-энциклопедическая и научная литература, комментарии к фактам культуры (например, путеводители, карты, план города и т.п.)

6. Средства массовой информации (ТВ, радио, газеты, журналы) как источник актуальной оперативной информации.

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

8. **Общение с учителем как ретранслятором и интерпретатором культуры** другого народа, что абсолютно незаменимо для духовного (нравственного) совершенствования учащихся на базе

другой культуры в ее диалоге с родной (вспомним: этика образовательного процесса!).

Сравнивая людей и страны в различных исторических условиях, выявляя общее и специфическое в них, мы способствуем воспитанию двух важнейших качеств человека духовного - патриотизма и интернационализма. Сравнение требует "действующих" знаний, проявления собственного мнения, собственной активной жизненной позиции по любому вопросу, что, в свою очередь, стимулирует и мотивирует стремление постоянно увеличивать и углублять объем знаний и о собственной стране, и о других странах.

9. Иностраный язык как неотъемлемый компонент культуры, ее аккумулятор, носитель и выразитель:

- 1) знания о строе (системе) языка, которые используются в процессе овладения им (точнее, речевыми умениями) в виде а) правил-инструкций, б) пояснений, в) структурных и функциональных обобщений, г) сформулированных закономерностей;
- 2) знания о функциях языка (речевых умениях) как средстве общения;
- 3) знания о нормах речевых отношений (об этике);
- 4) знания, называемые фоновыми (Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров), которыми располагают все члены данной национально-культурной языковой общности и которые потенциально заложены в топонимике, именах собственных, пословицах, афоризмах, фразеологизмах, крылатых словах, девизах, лозунгах, безэквивалентной лексике, названиях предметов и явлений традиционного и нового быта (реалиях), понятиях, отражающих явления общественного характера и т.п.;
- 5) знания о невербальных средствах общения;

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

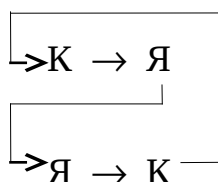
Все эти знания должны: во-первых, быть необходимыми для сознательного овладения речевыми единицами (учебный аспект), во-вторых, использоваться в качестве одного из моментов развития (развивающий аспект) и воспитания (воспитательный аспект), и, в-третьих, служить решению образовательных задач - расширять лингвистический кругозор учащихся.

Это дает основание утверждать, что содержание познавательного аспекта в целом определяется задачами развивающего, воспитательного и учебного аспектов.

В заключение отметим одну принципиально важную для данной Концепции позицию.

Выше уже говорилось о непреднамеренной отчужденности культуры от языка в традиционном обучении, выражающейся формулой "язык + культура". Рассмотрение содержания познавательного аспекта ИК позволяет утверждать, что этот традиционный путь не может быть эффективным. И дело здесь не в количестве культуры (чем больше, тем лучше). При таком подходе культура никогда не станет "плотью и кровью" образовательного процесса, никогда не займет надлежащего ей места, ибо в действительности "язык и культура" (напомним) - нерасторжимое единство, в котором ведущий компонент - культура.

Поэтому **данная Концепция предлагает принципиально иной путь, изображаемый формулой:**



которая читается так: **культура через язык, язык через культуру**. Или точнее: "присвоение фактов культуры в процессе использования языка (видов речевой деятельности как средств общения) и овладение языком

(видами речевой деятельности как средствами общения) на основе присвоения фактов культуры”. Эта формула - бесконечна, как бесконечно само образование. Она определяет совершенно новую технологию образовательного процесса¹.

2.Развивающий аспект (психологическое содержание) иноязычной культуры.

Сущность развивающего аспекта ИК заключается в том, что он направлен на развитие в целостной индивидуальности ученика (как индивида, субъекта деятельности, личности) таких ее свойств, сторон, процессов, механизмов, которые играют наиболее важную роль для процессов познания, воспитания и учения, а, следовательно, и для становления индивидуальности и превращения ее в homo moralis. Чтобы реализовать это, необходимо в образовательном процессе “задействовать” всю психику ученика, в максимальной степени включив её в учебную деятельность. Но при этом важно помнить, что психика - это не просто некая емкость, которая заполняется информацией, психика - это процесс, процесс взаимодействия со средой, в результате чего она формируется и развивается. Кстати, в образовании, как специальной форме взаимодействия, систематизирующим должно быть взаимодействие учащихся и учителя. Именно такое **коммуникативное взаимодействие (общение) субъектов образовательного процесса** и является методологической основой данной Концепции (См. схему 2).

После изложенного в предыдущих параграфах данная схема вряд ли требует комментариев. Заметим лишь, что в итоге (в процессе взаимодействия) формируется своеобразие человека, выражающееся в наличии у него собственной картины мира, собственной системы ценностей и собственных способов деятельности. В сочетании с

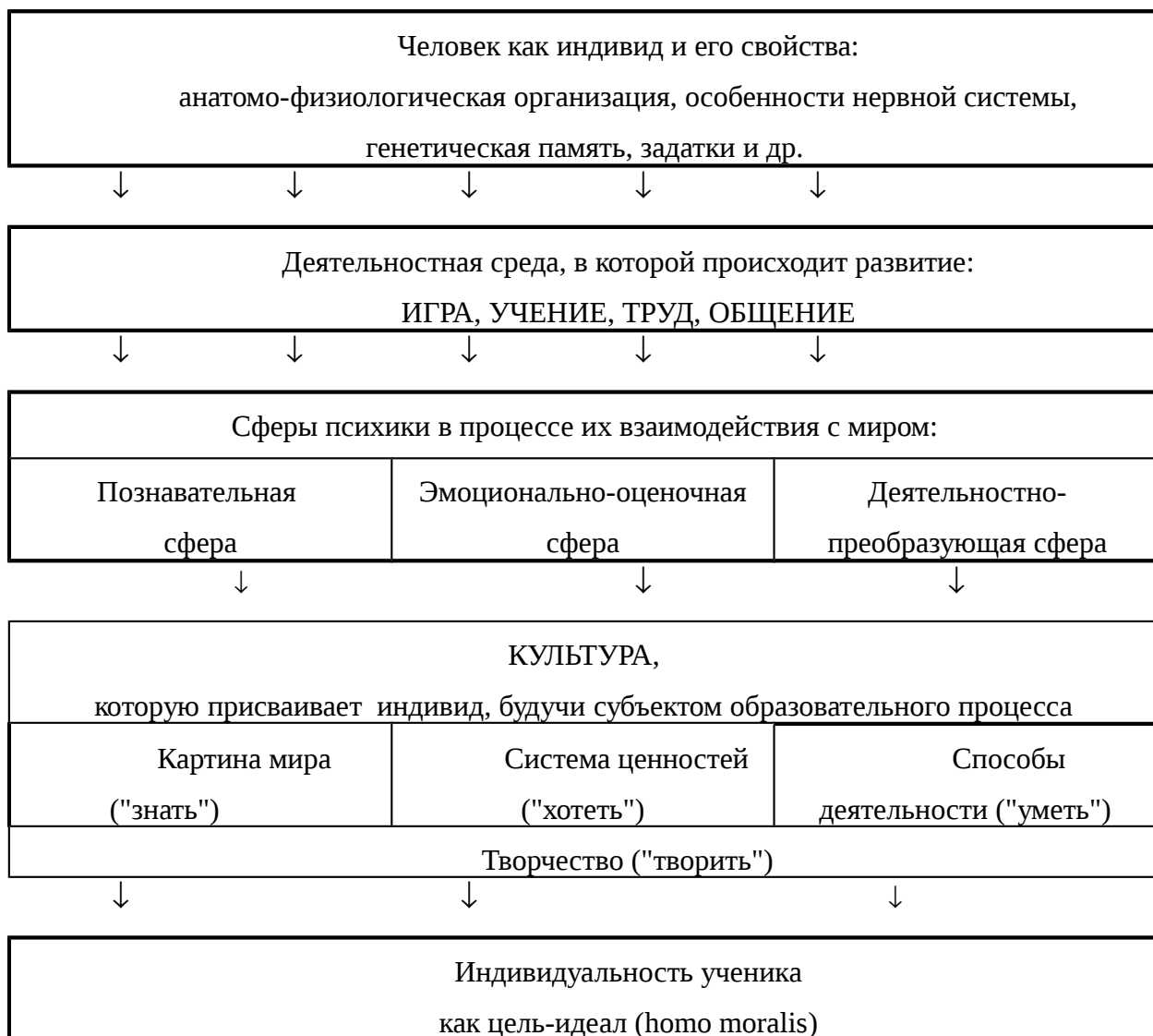
¹ См. часть III , § 2, п.2.

индивидуальными и личностными предпосылками все это своеобразие (все “собственное”) составляет основу индивидуальности, которая по-настоящему проявляется только в **творческой** деятельности, т.е., когда человек не просто адаптировался к миру, но, присвоив культуру, “пережив” её, реализовался в этом мире: **только индивидуальность способна не репродуцировать культуру, но и продуцировать ее.** Сказанное в равной мере относится и к результатам иноязычного образования. **В предлагаемой системе образования в отличие от других систем, акцент ставится не на “знать” и “уметь”, а на “творить” и “хотеть”, как ведущих элементах культуры.**

Используя описанный выше механизм, система иноязычного образования, нацеленная на развитие и саморазвитие человека в соответствии с принципом культуросообразности, **может управлять процессом становления индивидуальности, моделируя желаемый результат.** Данная Концепция как раз и предусматривает это в рамках развивающего аспекта иноязычной культуры.

Схема 2.

Схема развития человека



Что же это за желаемый результат?

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

Представим перечень основных способностей (как объектов развития), которые с **необходимостью** будут развиваться в предлагаемой системе коммуникативного иноязычного образования. Заметим: деление способностей на указанные три группы весьма условно, что в образовательных целях не значимо.

1. Способности к познавательной деятельности.

В этой группе можно различать две подгруппы, или способности двух уровней - перцептивного и моделирующего.

1) **Способности перцептивного уровня** это способности:

- а) к предметности восприятия;
- б) к избирательности восприятия (выделение эмоционально значимых объектов);
- в) к константности восприятия (того, что характеризует многие объекты ИК);

- г) к осмысленности восприятия (через контекст иной культуры, иного вербального выражения);
- д) к распределению внимания (в упражнениях, где необходимо удерживать одновременно несколько единиц);
- å) ê переключению внимания (в упражнениях, где необходимо сосредоточиться поочередно на разных видах деятельности);
- ж) к увеличению объема внимания (путем постепенного увеличения воспринимаемых речевых единиц);
- з) к слуховой дифференциации (фонематический слух);
- и) к зрительной дифференциации (механизм чтения);
- к) к заполнению вербального материала (с опорой на индивидуальный тип памяти - логический, образный, эмоциональный);
- л) к произвольному запоминанию.

2) **Способности моделирующего уровня** это способности:

- а) к антиципации (предвосхищению, упреждению) структуры фразы, текста;
- б) к антиципации содержания высказывания, текста;
- в) к догадке на основе словообразования, контекста, чувства языка, интуиции;
- г) к узнаванию речевых единиц (зрительно и аудитивно);
- д) к анализу и синтезу (для этого ИЯ - уникальный “тренажер”);
- е) к сравнению, сопоставлению речевых единиц, их форм и значения;
- ж) к абстрагированию и обобщению как к важнейшим операциям овладения грамматическими формами;
- з) к логическому изложению содержания высказывания;
- и) к формулированию понятий;
- к) к формулированию выводов из прочитанного, услышанного

или сказанного;

л) к планированию своего высказывания;

м) к целеполаганию и в целом к стратегии и тактике общения;

н) к воображению. Овладение ИК напрямую может обеспечивать

развитие этого уникального человеческого дара, поскольку,

познавая чужую культуру, ученик делает не что иное, как

создает свою собственную модель этой культуры.

2. Способности к эмоционально-оценочной деятельности.

Как отмечалось выше, в основе данной Концепции лежит такая психология, которая обеспечивает процесс эмоционально-ценностной переработки информации, т.е. принятие того или иного факта чужой культуры как личной ценности.

Подобное возможно лишь в случае целенаправленного развития определенных способностей. Таковыми являются способности:

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

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

в) к эмпатии (сочувствию);

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

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

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

ж) к целеустремленной работе для достижения целей;

з) к самостоятельному труду;

и) к волевым усилиям, когда ситуация этого требует;

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

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

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

- а) к вызову (припоминанию) слова;
- б) к вызову речевого образца;
- в) к номинации (называнию предмета);
- г) к имитации речевой единицы любого объема;
- д) к подстановке лексических единиц в речевой образец;
- е) к дискурсивному осознанию правил-инструкций, схем, памяток.

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

- а) к конструированию речевых единиц любого уровня - словосочетаний, фраз, сверхфразовых единств, текстов;
- б) к трансформации речевых единиц тех же уровней;
- в) к комбинированию речевых единиц более высокого уровня из единиц более низких уровней;
- г) к выбору (подбору) выражений, адекватных ситуаций и цели общения;
- д) к вербализации т. е. словесному воплощению (передаче) увиденного;
- е) к импровизации.

Именно эти способности в конечном счете определяют успех овладения умением общаться. Но даже при необходимом уровне их развития процесс достижения цели может быть весьма затруднен, если не

развиты так называемые **умения учиться**¹ и тем более - **мотивационная готовность** к образовательной деятельности. Что касается последней, то она не названа в перечне задач развивающего аспекта, ибо ее возникновение, поддержание, становление и развитие зависит от **всех** компонентов образовательного процесса, т. е., от того, насколько этот процесс воплощает содержание понятия “коммуникативность”. При этом важно помнить, что основным пусковым механизмом мотивации является творчество человека, точнее, свобода творчества. Именно в деятельности, освященной свободой творчества, приобретает опыт положительного к ней (деятельности) отношения, ориентированного на систему ценностей ученика как индивидуальности.

3. Воспитательный аспект (педагогическое содержание) иноязычной культуры.

Содержание данного аспекта зависит от того, как понимается ”воспитание”. В данной Концепции воспитание также связывается с “культурой” и понимается как процесс становления, обогащения и совершенствования духовного мира человека через творческое наследование (присвоение) всей доступной ему культуры.

Будучи связанным с культурой, основанный на ней, воспитательный аспект перестает быть чем-то дополнительным, довеском обучения, вытекаая из сущности самой технологии, в нашем случае - коммуникативной технологии. **Воспитание - не вне метода, оно - его душа.** Чтобы увидеть воспитательный потенциал коммуникативной технологии овладения иноязычной культурой, необходимо, во- первых понять, что она основана на системе функционально взаимообусловленных принципов, объединенных единой стратегической идеей: принципов речемыслительной активности, личностной индивидуализации, ситуативности, функциональности и новизны. **Все эти принципы**

¹ См., часть III, § 2, п.12.

“нагружены” в атмосфере иноязычной культуры воспитательным зарядом и поэтому вовлекают учителя и учащихся в глубинное и духовное общение, которое, в сущности, и является воспитательным процессом.

В этом смысле коммуникативная технология органично вписывается в педагогику сотрудничества как тип воспитания: и там, и там духовное общение составляет сущность явлений.¹

Во-вторых, воспитательный потенциал зависит от культурологического содержания используемых материалов, от их потенциальных возможностей. Но любые возможности могут остаться нереализованными, если задачам воспитания не будет соответствовать учитель. Именно учитель “несет в себе некое содержание образования и именно это культурное, духовное содержание становится одним из главных компонентов образовательного процесса” (Концепция ВНИКа). Учитывая это, **данная Концепция предусматривает выдвижение и соблюдение “принципа этики”**, призванного служить учителю тем же, чем для врача является клятва Гиппократова. Согласно этому принципу, учитель как интерпретатор чужой культуры и носитель родной должен делать все от него зависящее, чтобы сформировать у учащихся ту систему ценностей, которая присуща идеалу образования - человеку духовному (*homo moralis*).

Итак, триада “материалы - технология - учитель” составляет залог успешной реализации воспитательного аспекта.

Какова же та система ценностей, на которую следует ориентироваться, определяя содержание воспитательного аспекта? Используемая нами логика рассуждений (содержание как средство должно быть адекватно цели образования; культура как содержание образования есть система ценностей) приводит нас к выводу о том, что та или иная ценность должна служить “объектом воспитания”.

¹ Подробнее об общении см. часть II, § 2.

Таблица 3 представляет собой номенклатуру этих ценностей и примерный перечень воспитательных задач, которыми и следует руководствоваться при планировании уроков.

4. Учебный аспект (социальное содержание) иноязычной культуры.

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

Таблица 3.

**Номенклатура воспитательных целей и задач в процессе овладения
иноязычной культурой в средней школе.**

ЦЕННОСТИ КАК КОМПОНЕНТЫ СОДЕРЖАНИЯ ВОСПИТАНИЯ	ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ
<p>ОБЩЕНАЦИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ: РОССИЯ как ценность (восстановление и процветание России как цель)</p>	<p>Воспитание чувства патриотизма как потребности и способности к деятельной любви к своей Родине, т.е. активное участие в строительстве новой России, с материально обеспеченной, граждански достойной и духовно богатой жизнью каждого россиянина; содействие всему, что способствует такой жизни.</p>
<p>ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ: ИСТИНА как ценность.</p>	<p>Воспитание убежденности в приоритетности общечеловеческих ценностей, формирование потребностей и способностей к рефлексии и критическому мышлению; формирование потребности в поиске истины; невосприимчивость к монопольным идеологиям.</p>
<p>ЖИЗНЬ (природа, жизнь человека и человеческой цивилизации) как ценность</p>	<p>Формирование гуманитарного мировоззрения: способности и потребности к решению проблем, связанных с выживанием, милосердием, преодолением кризисов цивилизации, сохранением природной среды.</p>
<p>МИРОВАЯ КУЛЬТУРА Как ценность</p>	<p>Воспитание интернационализма (иммунитета к национализму, шовинизму и т.п.); воспитание чувства “сопричастности” к мировой истории, памятникам литературы и искусства, философии, науки; воспитание потребности в приобщении к мировой культуре.</p>
<p>СВОБОДЫ И ПРАВА ЛИЧНОСТИ как ценность</p>	<p>Формирование потребности и способности к социальным выборам; воспитание правового сознания; воспитание сознания собственного достоинства и уважительного отношения к достоинству людей.</p>
<p>ОБЩЕНИЕ И СОТРУДНИЧЕСТВО (в том числе межнациональное, кросс-культурное)</p>	<p>Формирование потребности и способности понимать чужие точки зрения на социальные и гуманитарные проблемы, достигать согласия и сотрудничать в условиях различия взглядов и убеждений.</p>

Говорение как средство общения

1) Лексические навыки говорения, формируемые на базе намеченного программой количества лексических единиц.

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

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

4) Умения речевого этикета, т. е. правила, которые приняты данным национальным коллективом носителей языка: приветствие, знакомство, приглашение, просьба, совет, предложение, согласие и отказ, извинение, жалоба, уточнение, сочувствие, соболезнование, комплимент, неодобрение, упрек, поздравление, пожелание, благодарность, прощание. Данные умения должны быть культуросообразными.

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

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

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

8) Умение высказаться логично и связно.

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

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

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

12) Умение говорить в нормальном темпе.

13) Умение пересказать прочитанное.

14) Умение пересказать прослушанное.

15) Умение передать увиденное (рассказать об увиденном).

16) Умение стилистически адекватно оформить речевое высказывание.

17) Умение адекватно ситуации цитировать аутентичные тексты.

Письмо как средство общения

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

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

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

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

5) Умение выписывать из прочитанного то, что необходимо (от отдельных слов и выражений до развернутых цитат):

а) для немедленного использования в последующем высказывании;

б) для многократного использования в дальнейшей работе.

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

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

8) Умение написать и оформить бытовое письмо.

9) Умение написать и оформить деловое письмо.

10) Умение заполнять определенные виды деловых бумаг.

Некоторые объекты говорения оказываются включенными в письмо, поскольку оба вида деятельности по характеру продуктивны. Таковы умения выражаться целостно, логично, связно, продуктивно, умение передать прочитанное, услышанное, увиденное. Более того, умение выражаться целостно, логично и связно для письма более значимо, чем для говорения.

Чтение как средство общения

Функции, выполняемые общением (они перечислены выше), относятся и к рецептивным видам деятельности - чтению и аудированию. Однако цели, ради которых человек прибегает к чтению или аудированию, иные, чем для говорения и письма. Если человек говорит или пишет для того, чтобы воздействовать на своего речевого партнера, то читает и слушает, чтобы удовлетворить свои потребности: а) узнать что-нибудь новое, интересное, б) навести справку, проверить данные, удостовериться в чем-либо (своем) мнении, в) получить дополнительные сведения о чем-либо, г) изучить что-либо основательно, д) ознакомиться с чем-либо, получить лишь общее представление о предмете интереса, е) развлечься, ж) удовлетворить престижные мотивы (“неудобно не знать”), з) удовлетворить интерес к чтению как процессу (эстетическое удовольствие), и) “убить время”.

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

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

Итак, объектами обучения в плане чтения можно считать следующие:

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

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

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

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

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

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

7) Умение предвосхищать (антиципировать): а) содержание всего текста по его началу или предвидеть финал произведения; б) структуру сложных фраз или сверхфразовых единств, что является одним из условий их понимания; в) структуру всего читаемого произведения или отрывка из

него. Общее представление о целом всегда облегчает понимание его составных частей.

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

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

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

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

12) Умение выбрать главное (нужное) из текста, нескольких текстов.

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

Аудирование как средство общения

Объектами обучения в плане аудирования можно считать следующие:

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

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

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

4) Фонематический слух.

5) Объем слуховой памяти.

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

7) Умение понимать сказанное в нормальном темпе.

8) Умение понимать речь в фонозаписи.

9) Умение понимать высказывания разного характера и стиля.

10) Умение догадываться.

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

12) Умение понять общее содержание текста.

13) Умение понять основную идею, смысл текста.

14) Умение выбрать главное из одного или нескольких высказываний.

Умения 9-14 соотносимы с подобными умениями чтения, однако обладают определенной спецификой, ибо функционируют на слуховой основе. Это обуславливает характер заданий в процессе обучения.

Умения собственно общения

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

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

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

4) Умение проводить свою стратегическую линию. Для того чтобы **доказать**, что такой-то фильм невысокого качества, нужно **изложить** свои

требования к фильмам данного рода, **привести** примеры, факты из фильма, доказывающие его несоответствие необходимому уровню, **сравнить** этот фильм с другим, **оценить** игру актеров и т.д. Но несмотря на промежуточные - тактические - задачи говорящий все время должен иметь в виду свою стратегическую задачу - доказать. Только в этом случае высказывание будет целенаправленным и воздействовать на собеседника.

5) Умение учитывать ситуацию общения¹ (компоненты ситуативной позиции общающихся), то есть, развивать коммуникативную функцию речемышления.

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

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

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

9) Умение общаться на разных уровнях:

- а) с одним собеседником,
- б) с группой собеседников,
- в) с коллективом до 20-30 человек.

10) Умение общаться в различных организационных формах общения, соблюдая формальный (официальный) и неформальный стили:

- а) установление отношений,
- б) “интервью” (расспрос),
- в) планирование совместных действий,
- г) одно - или обоюдостороннее воздействие-побуждение,

¹ См. с.

- д) обсуждение результатов деятельности (как продуктивной, так и перцептивной),
- е) дискуссия¹.

11) Умение общаться при помощи невербальных средств: мимики, жестов, проксемики, свойственных культуре страны изучаемого языка.

Важно подчеркнуть, что все умения общения по своему характеру “диалогичны”, когда имеет место **обоюдосторонняя** эмпатия, внимание, речевое партнерство.

Наконец, следует включить в учебный аспект еще одну группу умений - **умения учиться**; в подавляющем большинстве случаев учебная деятельность безуспешна потому, что ученик не умеет учиться (В.А.Сухомлинский). Особое значение это имеет для предмета “иностраный язык”:

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

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

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

В связи с этим, в данной Концепции предусматривается **использование определенной совокупности средств развития умений учиться. Такими средствами являются памятки².**

Каждый из указанных выше компонентов учебного аспекта должен быть представлен в образовательной программе в необходимом количестве конкретных, более “мелких” объектов, которые и используются в качестве

¹ Подробнее см. часть II, § 2, п. 5.

² Примеры памяток приведены в §7.

целей обучения (овладения) на уроках. Сама система работы (учебник) должна содержать **адекватные** для каждого из умений упражнения в **достаточном количестве**, чтобы обеспечить достижение цели.

Напомним, что учебный аспект составляет **социальное** содержание ИК, поскольку его результаты непосредственно направлены на социальные нужды человека - умение успешно общаться в другом социуме. Как видно из перечня объектов овладения, речь идет об овладении целой системой речевых средств. Эта система, которой обычно владеет грамотный носитель языка, огромна. Можно ли реально полагать, что за отведенное в общеобразовательной школе время выпускник овладеет системой речевых средств в полном объеме? Разумеется, нет.

Поэтому в Программе, реализующей данную Концепцию, предлагается **модель речевых средств**. Искомая модель, конечно, будет упрощенной и меньшего объема, но сможет выполнять практически все необходимые функции, которые выполняет реальная система речевых средств, хотя и, естественно, на более низком уровне. Один пример: если носитель языка может выразить функцию “сомнение”, скажем, пятнадцатью способами, то в модель могут быть заложены, условно говоря, пять из них.

И еще одно принципиальное для данной Концепции замечание в связи с учебным аспектом. Поскольку деятельность этого аспекта направлена на овладение речевыми умениями (а, следовательно, и на формирование речевых навыков), важно учесть, что, в отличие от традиционных позиций, вольно или невольно страдающих приверженностью к бихевиоризму, дриллу и произвольному заучиванию, **процесс формирования речевых навыков и развития речевых умений понимается нами как процесс формирования целостного речевого механизма, а формирование речевого механизма - как процесс**

развития личности. Следствием этого является совершенно иной характер коммуникативной технологии¹.

Завершая рассмотрение содержания иноязычной культуры (или ИК как содержания иноязычного образования), выскажем два вытекающих из изложенного замечания.

Первое из них касается названия нашего учебного предмета. Вполне очевидно, что название “иностраный язык” не отражает ни сути предмета, ни его цели. Как это и было с предметами “пение” и “рисование”, ставшими (соответственно) уроками музыкальной культуры (Д.С. Кабалевский) и уроками художественной культуры (Б.М. Неменский). Поэтому, **считаем обоснованным и целесообразным назвать наш предмет “иноязычная культура”, а учителя - “учитель иноязычной культуры”.**

Второе замечание касается понятия “содержание”. Дело в том, что перечисление “объектов овладения” во всех аспектах может создать впечатление, что содержанием являются сами эти объекты как компоненты (элементы) ИК. Собственно говоря, традиционно так и считается. Вспомним: “знания, умения и навыки как содержание обучения” или “тексты, языковые единицы” и т.п. Однако с научной точки зрения подобное понимание “содержания” некорректно. “Содержанием является не сам по себе субстрат, а его **внутреннее состояние, совокупность процессов**, которые характеризуют взаимодействие образующих субстрат элементов между собой и со средой и обуславливают их существование, развитие и смену”¹.

На основании этого можно утверждать, что понятие “иноязычная культура” - выражает не какой-либо объект, который существует в природе независимо от нас; т.е. это не совокупность текстов, тем, языковых единиц,

¹ См. Часть III, §2, пп. 5 и 6.

¹ Философский словарь. - М., 1983.

навыков и умений и т.п., а совокупность процессов, происходящих с текстами, единицами речи, речевыми умениями и составляющими их навыками и всем, что используется в образовательной технологии, процессов, которые характеризуют **взаимодействие** всех компонентов и порождают "внутреннее состояние" системы. Таким образом "содержание" - понятие чисто описательное, в данном случае образовательное, методическое, технологическое, - как угодно. **Иноязычная культура возникает в процессе образования и для целей образования, при создании определенных условий.** В этом смысле оно похоже на плазму как состояние материи при определенных условиях.

Отсюда следуют жизненно важные выводы.

Содержание образования как "совокупность процессов", как "внутреннее его состояние" создается благодаря взаимодействию его элементов, т.е. всех "объектов овладения" во всех четырех аспектах. В этом случае познание, развитие и воспитание окажутся не простыми производными от учения, не побочным эффектом от некоего практического владения языком, ибо они признаются содержанием не на словах, а фактически и потому **оказываются реально включенными в систему образования** на равных правах. Лишь в этом случае система обязана предусмотреть специальные средства (упражнения) для достижения этих целей, что и имеет место в данной Концепции.

"На равных правах" означает не равномерное распределение времени на все аспекты; их равноправие - лишь в плане значимости для формирования индивидуальности учащегося. **Любой из аспектов значим практически:** познавательный аспект влияет на мотивацию, развивающий облегчает овладение, воспитательный способствует и тому, и другому, и т. д., ибо лишь все аспекты в комплексе интегрируются в то, что мы называем **ИК, которая, являясь содержанием образования, служит в то же время**

средством для достижения цели образования - воспитания человека духовного.

Исходя из сказанного, **можно сформулировать суть предлагаемой концепции иноязычного образования как концепции развития индивидуальности в диалоге культур.**

2. Для достижения поставленной цели и обеспечения предполагаемого содержания иноязычного образования необходимо создать совершенно определенные условия, которые служили бы основой и механизмом образовательного процесса. Таким условием (основой, механизмом) является **общение.**

§ 2. Общение как основа и механизм коммуникативного образовательного процесса.

Для достижения поставленной цели и обеспечения предполагаемого содержания иноязычного образования необходимо создать определенные условия, которые служили бы основой и механизмом образовательного процесса. Таким условием (основой, механизмом) является общение.

Об общении написаны сотни книг и статей, предложено много разных моделей общения, высказано немало интересных мыслей¹. Но ведь любая модель строится для каких-то целей. Какая же модель нужна для наших целей?

1 Какое общение нам нужно?

Если ответить кратко, то - настоящее, полноценное, личностное. Но это - общие слова. И чем же оно характеризуется конкретно?

¹ Можно прочесть хотя бы одну работу: А.А.Леонтьев. Психология общения. - М., 1998.

Часто общение называют вспомогательным видом деятельности. Это верно в том смысле, что оно действительно помогает в осуществлении других видов деятельности. Но это не помогает понять сути общения. Мы исходим из других посылок:

1) общение - самостоятельный вид деятельности;

2) как любой самостоятельный вид деятельности он обладает определенными характеристиками;

3) понимание этих характеристик учителем - единственная основа того, что он будет стремиться стать настоящим речевым партнером. И.А.Зимняя доказала на примере говорения, что любой вид деятельности, имеющий свой предмет, цель, результат, продукт, способы, средства и единицы, можно считать самостоятельным. Давайте посмотрим с этих позиций на общение, как его понимаем мы.

Название характеристик общения	Их содержание
Предмет , т.е. то, на что направлена деятельность общения	Общение направлено на взаимоотношения обучающихся
Цель и результат	Мы вступаем в общение не для того, чтобы сообщить кому-то какую-то информацию, а, чтобы, сообщив её, изменить как-то взаимоотношения . Следовательно, результат - это всегда иные, изменившиеся взаимоотношения речевых партнеров.
Продукт , благодаря которому достигается цель и получается результат.	Если один из партнеров воспринял какую-то информацию, он обязательно ее как-то интерпретировал, истолковал. Именно этот продукт - интерпретация информации -- и движет общением. Заметим, что в отличие от сведений, которые всегда объективно содержательны, информация всегда субъективна : сообщение может быть очень содержательным, но для кого-то не информативным.
Способы.	Перцептивный , т.е. восприятие друг друга;

	интерактивный , т.е. взаимодействие друг с другом (выполнение другой деятельности, помимо общения); информационный , т.е. обмен заложенной в высказываниях информации.
Средства.	Вербальные: говорение, письмо, аудирование, чтение, перевод. Невербальные: интонация, темп, мимика, жесты, позы и т.п.
Единицы.	Ситуации как системы взаимоотношений ¹

Принципиально важно для обучения понять, что продуктом общения является не высказывание (оно продукт **одного** говорящего) и не всяких два высказывания обоих собеседников, ибо не любая пара реплик есть общение. Когда учитель спрашивает, указывая на книгу: «Это книга?», а ученик отвечает: «Да, это книга», то эти реплики не есть общение. Чтобы произошло общение, должна иметь место **интерпретация информации** а чтобы состоялась интерпретация, нужно иметь что интерпретировать. Реплика же «Это книга?» неинформативна, равно как и ответ «Да, это книга», так как для обоих собеседников все это само собой разумеется. Стоит изменить интонацию обычного вопроса на интонацию возмущения, недоумения и т.п. (в смысле «И это книга?»), как сразу реплика становится информативной для партнера, она сообщает ему об отношении к данной книге (о возмущении ее содержанием, оформлением и т.п.). Тогда и ответ может прозвучать как решительное, убежденное утверждение — «Да, это хорошая книга!». В этом случае (и только в этом, только в подобных случаях) информация «сталкивается» с информацией и происходит ее **интерпретация** в сознании общающихся. Именно это и есть истинный продукт общения.

Это легко доказать тем, что результатом общения является **изменение взаимоотношений**. Результат здесь совпадает с целью общения. В самом деле, мы вступаем в общение только во имя какого-то

¹ См. подробно о ситуациях дальше, п.2.

результата. Если предметом общения являются взаимоотношения, то результатом может быть только изменение этих взаимоотношений. Но изменение их возможно лишь в том случае, когда имеет место интерпретация информации. Если же реплики собеседника для меня не информативны, равно как и мои для него, то не состоится никакой интерпретации информации (не будет продукта) и, следовательно, не изменятся взаимоотношения (не будет результата). Именно такие **«беспродуктные», «безрезультатные диалоги»** чаще всего и звучат на уроках иностранного языка.

Почему это происходит? Потому что так называемое «учебное общение» не соблюдает основных характеристик реального, подлинного общения.

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

2) Поскольку нет взаимоотношений между учителем и учащимися как между индивидуальностями (личностями), **то нет и цели общения** - изменить эти взаимоотношения. Поэтому **остается только регуляция отношений ролевых** - “учитель-ученик”, что и имеет место и часто приводит лишь к “выяснению отношений” на почве учебы и дисциплины, а в конечном счете, к нежелательному психологическому климату в классе.

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

4) **Не функционируют и способы общения (интерактивное, перцептивное, информационное):** интеракции (взаимодействия) на основе какой-либо деятельности, кроме учебной, чаще всего нет; восприятия человека человеком тоже нет, или оно “отравлено” по сути своей антагонистическими (неличностными) отношениями “учитель-ученик”; ослаблен и информационный способ общения, ибо нередко ученик не обменивается **своими** мыслями, идеями, интересами, тем более чувствами: пересказы текстов, известных всем в классе, или проговаривание каких-то неситуативных, не направленных никому предложений, лишенных всякой интонации, превращает общение в некое искусственное занятие, продуктом которого является так называемая “учебная речь”. Истинный же продукт общения - интерпретация информации - отсутствует: нечего интерпретировать.

В предлагаемом иноязычном образовании, напротив, **моделируются** истинные параметры общения (и предмет, и цель, и продукт), что ликвидирует наблюдаемую ныне в классах картину.

Что же может сделать общение, если оно подлинное? Немного, немало - создать человека.

Слова Ф.Энгельса о том, что человека создал труд, видимо, применимы к истории человечества. Но если иметь в виду жизнь отдельного человека от его рождения до смерти, то его несомненно создало общение, которое выполняет четыре функции - познавательную, развивающую, воспитательную, обучающую.

Вот что об этом говорят философы, социологи, психологи.

Общение - это такой **социальный процесс**, в котором происходит **обмен** деятельностью, опытом, способами деятельности, умениями и навыками, результатами деятельности, воплощенными в материальную и духовную культуру. Общение понимается как процесс, в котором осуществляется **рациональное и эмоциональное взаимодействие** людей,

выявляется и формируется общность их мыслей, взглядов, сплоченность и солидарность, характерные для коллектива, формируется образ жизни.

Общение является одним из важнейших **условий формирования сознания** и самосознания личности, стимулятором его развития, условием формирования его психических свойств. Общение со взрослым является одним из главных **факторов приобщения** ребенка к общественно-историческому **опыту** человечества, важнейшим условием правильного воспитания. Не случайно К.Маркс определял общение как "обработку людей людьми".. Причем отмечается, что если между обучающимися устанавливаются отношения доверия, взаимной симпатии и т.п., то воспитательное воздействие осуществляется эффективнее и быстрее. С другой стороны, если отношения негативные, ни о каком воспитательном воздействии не может быть и речи.

Уметь общаться, быть хорошим речевым партнером – это приятно и полезно каждому. Но есть профессии (их не случайно называют «разговорными»), где умение общаться не роскошь и не желаемое приложение, а жизненная необходимость. Одна из таких профессий – учитель, тем более учитель иноязычной культуры.

Мы многое даем будущему учителю, многое вкладываем в него. Но все это часто остается лежать мертвым грузом: учитель **не может передать** это учащимся в должной мере, **поскольку нет того благодатного канала**, тех необходимых условий, в которых наиболее успешно осуществляется передача молодому поколению социального опыта и духовной культуры. Иначе говоря, между учителем и учениками нет действительного общения.

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

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

Атмосфера общения основана на **сознательной** дисциплине, на интересе не только к учению, но и (может быть, даже прежде всего!) к личности учителя как **речевого партнера**. Общение не может осуществляться в условиях «палочной» дисциплины. К сожалению, определенной части (особенно молодых) учителей кажется, что напускная строгость (хорошо, если она напускная, а не следствие таких противопоказанных учителю черт характера, как любовь к властвованию, к мелкой тирании) поможет им «навести порядок» в классе. Возможно, внешне порядок и будет некоторое время удерживаться, но исчезнет атмосфера общения. Ведь для нее важен речевой, личностный контакт, а не ролевой (в статусах учителя и ученика). Личностного контакта не возникнет, если учитель обрывает учеников, возмущается их незнанием, раздражается по любому поводу, не признает шуток и не улыбается.

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

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

Поэтому мы опираемся на понимание общения как такой практической активности субъекта, которая направлена на других субъектов, но **не превращает их в объекты**, а, напротив, ориентируется на них как на субъектов, видит в них себе подобного, себе равного. Иначе говоря, предполагаются **субъектно-субъектные отношения**. Вспомним в связи с этим, что педагогика сотрудничества требует, чтобы учащийся был не объектом обучения, а субъектом учения, **чтобы он не “подвергался обучению”**, а мотивированно и осознанно учился, а учитель выступал как речевой партнер и как помощник.

Если субъектно-объектные отношения являются отношениями **субординации**, где поведение обусловлено статусом коммуникантов (“я - учитель, а ты - ученик”, что часто и наблюдается в школе), а не их межличностными отношениями, то субъектно-субъектные отношения - это отношения **координации**, сотрудничества. Учитывая сказанное об общении, мы определяем его как **способ поддержания жизнедеятельности индивидуальности в социуме**. То же самое в принципе должно происходить и в процессе образования. Общаясь друг с другом как личности в процессе коммуникативного иноязычного образования, учитель и ученик вступают:

а) **в личностный контакт**, ибо предмет общения становится личностно значимым для обоих, а поведение, следовательно, мотивированным; (.....)

б) **в эмоциональный контакт**, ибо их отношения - это отношения сопереживания, симпатии, искренности и т.п.; (.....)

в) **в смысловой контакт**, ибо оба они приняли ситуацию, поняли ее, следовательно, смысловые барьеры сняты. (.....)

Такой психологический контакт и обеспечивает речевое партнерство, что, в свою очередь, является основой педагогического общения.

Если сказать проще, то надо смоделировать все функции общения, когда оно: 1) является **каналом познания**, 2) служит **средством развития**, 3) является **инструментом воспитания**, 4) является адекватной **средой обучения**.

Совпадение функций общения с процессами, имеющими место в образовании, и с аспектами иноязычной культуры - не случайно. Оно может послужить настоящей базой развития индивидуальности, т.е. достижения основной цели образования, что хорошо видно в схеме 4.

Схема 4.

Взаимодействие общения, культуры, образования и индивидуальности.



При таком подходе человек максимально “задействован” в процессе иноязычного образования, основанного на формуле **“Культура через язык, язык через культуру”**, ибо он находится в пространстве культуры, в его “магнитном поле” и поэтому не может не стать духовным.

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

Подчеркнем, речь идет лишь о **моделировании** реального общения, его основных принципов, которые не зависят от языка, а не о превращении уроков в обычное общение, что и невозможно, и нецелесообразно.

Для этого необходимо владеть многими умениями.

Их можно разделить на **две условные группы**: перцептивные и продуктивные.

Перцептивные коммуникативные умения:

- 1) определять и понимать психическое состояние ученика;
- 2) определять и понимать настроение класса (группы);
- 3) видеть всех одновременно и каждого в отдельности;
- 4) распределять внимание между различными компонентами процесса обучения;
- 5) видеть, в какой помощи нуждается ученик;
- 6) прогнозировать поведение ученика как речевого партнера;
- 7) слышать и видеть ошибки в коммуникативном поведении ученика;
- 8) мгновенно оценивать ситуацию общения;
- 9) определять примерный уровень владения речевым умением без специального тестирования.

Продуктивные коммуникативные умения:

- 1) создавать коммуникативную обстановку;
- 2) устанавливать речевой контакт с учеником (учениками);
- 3) завершать речевой контакт;
- 4) устанавливать и поддерживать атмосферу общения в классном коллективе;
- 5) регулировать поведение ученика как речевого партнера;
- 6) изменять функциональное состояние учащихся в нужном направлении;
- 7) быть адекватным в любой ситуации общения;

- 8) владеть паралингвистическими средствами общения; (.....)
- 9) владеть экстралингвистическими средствами общения; (.....)
- 10) владеть кинесическими средствами общения; (.....)
- 11) владеть проксемическими средствами общения; (.....)
- 12) владеть нюансами эмоционально-оценочных отношений;
- 13) сознательно применять эффект фасцинации; (.....)
- 14) адекватно для всех ступеней обучения «обслуживать» все виды работ в речевом отношении, т.е. уметь вести урок на иностранном языке так, чтобы это был, с одной стороны, действительно аутентичный язык, а с другой – понятный ученикам.

2. Ситуации как единицы общения

Ситуация не случайно названа **единицей** общения. Не частью, а единицей. Как писал великий наш психолог Л.С. Выготский, единица отличается от части тем, что обладает всеми свойствами целого, как, например, молекула воды H_2O . Всего одна молекула, но ей присущи все свойства воды. Так и ситуация. Если мы хотим, чтобы ученик научился общаться в реальных (а не учебных) условиях, если мы хотим, чтобы общение стало действенным механизмом образовательного процесса, то придется согласиться с тем, что **ситуации, организуемые на уроках, должны быть единицами общения, т.е. обладать всеми его основными характеристиками и тем самым воссоздавать (моделировать) сущность природы общения.**

Тем, кто думает иначе, следует поразмыслить над общеизвестным фактом: почему ученик молчит (в лучшем случае высказывается формально), когда учитель, создавая ситуацию, окружил его всевозможной наглядностью, или даже в условиях так называемой реальной ситуации, находясь, например, в столовой во время урока-экскурсии? В чем дело? Ответ один: если **такая** ситуация не является стимулом к общению (а настоящая ситуация не может быть стимулом), значит, это – псевдоситуация. Как и «ситуации как совокупность обстоятельств» типа «У кассы», «На стадионе», «Проводы» и т.п., где нет главного – предмета общения (взаимоотношений), а следовательно, и всего остального.

В коммуникативной технологии типы ситуаций выделяются именно на основе типов взаимоотношений. Этих типов четыре: статусно-ролевые, социальные, деятельностные и нравственные. Отсюда и четыре типа ситуаций, понимаемых как системы взаимоотношений общающихся.

Первый тип - ситуации статусно-ролевых отношений. Они носят в основном стереотипный, стандартизированный характер. В

регламентированном общении, опосредованном совместной деятельностью, учащиеся исполняют роли в таких контактах, как ученик - ученик, ученик - классный руководитель, спортсмен - тренер, консультант - отстающий, критикующий - критикуемый, подчиненный - руководитель, старожил класса - новичок и т.п. В спортивной деятельности, например, ученик может быть в роли проигравший - победитель, игрок - судья, игрок - капитан команды и т.д. В неформальном общении исполняются роли “фаната”, “модника”, “жадного”, “меломана”, “оптимиста” и др. Проигрывание подобных ситуаций может влиять на личностные качества учащихся. В субъективном плане со статусно-ролевыми отношениями соотносятся знания, опыт, привычки, навыки, умения (что-то делать).

Второй тип - ситуация социальных взаимоотношений. В них общающиеся выступают как представители классов (рабочий, крестьянин), профессиональных групп (инженер, продавец, шофер), этнических общностей (нация, народность), общественных организаций (член общества...), возрастных групп (учащийся, пенсионер, ветеран), территориальных общностей (соотечество, соседство) и т.д.

При создании ситуаций в процессе обучения социальные отношения могут стать доминантными в следующих случаях: обсуждение прав и обязанностей граждан разных стран, телемост между представителями разных социальных групп, разговор о традициях и быте страны и т.п.

С социальными отношениями, носящими объективный характер, связаны определенные личностные характеристики общающихся: направленность, мировоззрение, убеждения, идеалы, интересы и др., что используется при создании ситуаций.

Третий тип - ситуации отношений совместной деятельности. Они возникают в конкретных формах деятельности: в учебно-познавательной (урок, кружок, викторина, олимпиада, заседание клуба, поисковая работа в школьном музее, коллекционирование, посещение

выставок и т.д.); трудовой (общественно полезный, производительный, домашний труд, шефство, связь с базовым предприятием и др.); спортивной (соревнования, походы, занятия в секциях, соблюдение режима дня и т.д.); художественной (конкурсы рисунка, художественная самодеятельность, увлечение музыкой, литературой, диспуты о моде, культуре поведения и т.д.). Личностными факторами, соотносимыми с объективными видами и формами деятельности, являются мотив, цель и условия совместной деятельности.

Четвертый тип - ситуации нравственных взаимоотношений.

Нравственные отношения пронизывают все сферы жизнедеятельности людей. Они имеют принципиальное значение и для создания ситуаций, ибо проявляются в повседневной жизни постоянно и столь же постоянно служат предметом обсуждений. Каждый человек как-то относится к людям, к вещам, к предметам обсуждения: уважительно или презрительно, учтиво или бесцеремонно, сердечно или жестоко, с симпатией или антипатией, дружески или враждебно, халатно или старательно, формально или заинтересованно, пристрастно или справедливо и т.п.

В объективном плане с нравственными взаимоотношениями тесно связано проявление психологических характеристик личности: чувств и эмоций, воли, характера, темперамента, а также состояния человека.

Важно помнить, что выделение указанных типов ситуации в определенном смысле условно, ибо любая ситуация как система взаимоотношений включает в себя **все** четыре слоя взаимоотношений. Но в зависимости от доминантности тех или иных отношений мы относим ситуацию к соответствующему типу. Однако при этом нельзя забывать, что в ситуациях любого типа все другие взаимоотношения обязательно присутствуют (хотя и скрыто) и играют свою роль в развитии ситуации.

Итак, **ситуация** - это **единица функционирования процесса общения, существующая как интегративная¹ динамическая система статусно-ролевых, социальных, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения...** (К многоточию мы вернемся далее)

Ситуация – именно **динамическая** система, поскольку в общении она постоянно меняется: любая реплика-реакция меняет взаимоотношения собеседников, порождает новую ее интерпретацию, а если появляется новый продукт, то нова и ситуация. Ситуация – как река, а известно, что невозможно войти в одну и ту же реку дважды.

Как же возникает ситуация? На какой основе? По какой причине? Это несложно понять, если отказаться от такого расхожего выражения как «составить ситуацию». Ситуацию никак нельзя «составить», поскольку взаимоотношения общающихся складываются, возникают на более глубокой и более обширной основе, которая имеет и объективную и субъективную стороны. Такой основой является **ситуативная позиция**.

Каждый из речевых партнеров к моменту общения и в процессе его находится в определенной ситуативной позиции. Это значит, что для каждого из них его позиция характеризуется определенным набором факторов как объективного, так и субъективного характера. Вот они, эти факторы (см. Табл. 3)

¹ Интегративность – новое качество, которое приобретает какой-либо объект (система, комплекс), образованный из некоторого количества компонентов. В этом смысле интеграция ни в коем случае не конгломерат, не сумма и даже не синтез.

Таблица 3

Ситуативная позиция	
Объективные факторы	Субъективные факторы
Вид деятельности, область деятельности, форма деятельности, предмет обсуждения, событие, место и время общения, наличие третьих лиц, социальный статус человека, речевой статус, внешние данные человека	Мировоззрение человека, моральные качества, чувства, интересы, знания, опыт, коммуникативная задача, интеракционная роль, межличностная роль, состояние человека

Именно на их основе возникают ситуации как системы взаимоотношений. Конечно, какие-то факторы, например, место и время общения, вид деятельности, чувства или коммуникативная задача могут совпадать у обоих общающихся, но, как правило, набор факторов по их уровню и качеству у каждого человека уникален. В этом то и состоит огромная сложность для учителя - воссоздать такие ситуации общения на уроке, которые моделировали бы реальное общение в его мотивационном, содержательном, организационном и функциональном планах. Как это сделать, мы покажем позже¹. А пока добавим, что возникающие взаимоотношения **отражаются в сознании человека**. Поэтому-то и не являются ситуациями «У кассы», «На стадионе» и т.п.

Вернемся теперь к многоточию в конце определения понятия «ситуация». Оно означает, что необходимо завершить его следующими словами: «...**отраженная в их сознании и возникающая на основе взаимодействия ситуативных позиций общающихся**».

¹ См. часть IV, § 15.

Чтобы до конца объяснить, что из себя в действительности представляет ситуация общения, перейдем к предметному их содержанию, а затем и к функциональному.

3. О чем мы говорим, читаем, слушаем и пишем?

В самом деле, о чем? О разном, скажете вы. И будете правы. К тому же приведете примеры разных тем: "Еда", "Спорт", "Школа", "Транспорт", "Кино" и т.п. Но беда-то заключается в том, что в **реальном** общении люди очень редко обсуждают такие темы, ну, разве что в сугубо профессиональных беседах. И если мы действительно хотим подготовить учащихся к общению (реальному, а не для сдачи экзамена), привычным темам нужно найти подходящее для них место. Какое, - это другой разговор. Здесь мы затем лишь, что, конечно, возможны информативные тексты и про еду, и про школу, и про транспорт, которые можно читать и обсуждать, но **основой развития говорения как средства общения должны быть проблемы.**

Проблемы отражают все сферы жизни человека, все области его деятельности и поэтому значимы для человека и соотнесены с его внутренним миром, например: "В чем красота человека?", "С чего начинается Родина?", "Можно ли стать счастливым?", "Спорт: помощь или помеха?", "Зачем человеку собака?", "Всегда ли правы взрослые?", "Сколько денег нужно человеку", "С чего начинается родина?", "Хочу или надо?", "Умирает ли театр?", ... Они не имеют окончательного решения: каждый общающийся решает их для себя сам. А поскольку личностное отношение к проблемам у людей разное, то их обсуждение актуализирует всю систему взаимоотношений участников обсуждения, обеспечивая естественную мотивированность общения.

Содержание каждой из проблем составляют **предметы обсуждения** десяти различных видов:

- событие (общественное),
- поступок (личный),
- общеизвестный факт, установленный объективно,
- факт, не отражающийся на других людях,
- понятие,
- объективная сентенция, годная не для всех случаев жизни,
- спорное субъективное утверждение,
- массовое явление,
- "ненормальное" положение вещей, состояние,
- "ненормированное" поведение, отражающееся на других.

Покажем эти предметы обсуждения конкретно, применительно к проблеме "Зачем человеку собака?".

- событие - вышел Указ об уголовной ответственности за издевательство над животными;
- поступок - мальчик спас котенка, отобрав его у хулиганов;
- общеизвестный факт, установленный объективно - если ребенок с детства ухаживает за животными, он вырастает добрым;
- факт, не отражающийся на других людях, - из всех птиц мальчик больше всего любит ласточек;
- понятие - собачья жизнь;
- объективная сентенция, годная для всех случаев жизни - собака - друг человека;
- а в концлагере?
- спорное субъективное утверждение - бродячих животных надо уничтожать, ибо они разносят заразу;
- массовое явление - все держат породистых собак;

- "ненормальное" положение вещей, состояние - в городе нет питомника для бродячих животных или для животных, которых нужно оставить на время;
- "ненормированное" поведение, отражающееся на других людях - отец выбросил щенка на улицу.

В рамках каждой проблемы можно выделить определенное (но не равное) количество предметов обсуждения названных выше десяти видов: скажем, событие может быть одно-два, поступков много, а спорных утверждений ещё больше. Предметы обсуждения связаны между собой в сознании человека ассоциативно, логически и, главное, в смысловом отношении. Интересно то, что этот факт можно использовать в образовательном процессе: казанные связи поддаются специальной организации, что ведет к адекватной организации лексических единиц, необходимых для обсуждения проблемы.¹

Важно, что обсуждение проблем является для учащихся культуроформирующим фактором, развивая его способность определять истинные ценности в жизни. Благодаря этому (кроме всего прочего), наш "учебный предмет" становится инструментом воспитывающего влияния учителя на личность учащегося, т.е. становится "образовательной дисциплиной".

Вечные проблемы всегда активно втягивают человека в размышления и "вытягивают из него мысли".

Чем разнообразнее перечень проблем, используемых в овладении ИК, чем больше предметов обсуждения "задействовано", тем больше объем различных знаний актуализируется в сознании каждого обучаемого по разным проблемам и, следовательно, тем богаче становится опыт его общения и сами высказывания.

¹ См. часть IV, § 12.

Вот почему, когда ученик молчит, это еще не значит, что он не может это сказать на ИЯ, просто он не знает, **что** сказать, или не хочет (не может) это высказать в присутствии соучеников или учителя.

На основе предметов обсуждения формулируются речемыслительные задачи, включаемые в задания и упражнения разных видов и типов.

Проблемный подход к определению предметного содержания общения наиболее продуктивен в рамках концепции овладения ИК:

- проблемный подход “вбирает” в себя тематический, поскольку проблемы “покоятся” на сферах, областях действительности, питаются ими;

- решение проблем общения дает пищу для мозга, постоянно совершенствуя работу психофизиологических механизмов речи, развивает и воспитывает обучаемых, обеспечивая подлинную мотивацию общения;

- объем знаний и опыт общения, актуализируемые и приобретаемые в ходе решения проблем, позволяют реализовать и познавательный аспект ИК;

- проблема, являясь содержательной основой ситуации, выступает в качестве содержательной основы **эвристической организации материала** в обучении, что избавляет от заученности тематических блоков и скованности ими. Данное положение есть обязательная предпосылка развития умений общаться со всеми присущими им качествами.

4. Зачем и почему мы общаемся?

Иначе говоря, речь пойдет о функциональном содержании общения. Взгляните, пожалуйста, на таблицу 4, где речевые функции человека представлены в виде различных типов и видов задач.

Именно эти речевые функции и составляют в основном функциональное содержание общения. Именно в этих функциях проявляется речедеятельностный характер общения.

Конкретные условия средней школы заставляют создавать довольно упрощенную модель функционального содержания: отобранный набор речевых функций вряд ли будет очень богатым, хотя для нормативного и углубленного курсов он будет, разумеется, различным.

Таблица 5.

Классификация речевых задач (функций)

Обобщенные типы речевых задач	Частные прагматические задачи				Возможный Коммуни- кативный эффект
	Нейтральные		Эмоционально окрашенные		
	Для непосредственного контакта	Для опосредованного контакта	Для непосредствен- ного контакта	Для опосредо- ванного контакта	
Сообщение	уведомить -----→ доложить -----→ рапортовать --→ известить -----→ объявить -----→ информировать--→			← пове- дать	огорчить удивить обрадовать успокоить
Объяснение	охарактери- зовать -----→ показать -----→ конкретизи- ровать -----→ уточнить -----→	акцентировать выделить оттенить заострить вни- мание			удивить
Одобрение	рекомендовать-→ предложить -----→ посоветовать ---→ подтвердить ----→	поддержать оправдать	надоумить ---→ подсказать ---→ пожелать -----→	← -(по)- хвалить извинить поздра- вить поблаго- дарить	обрадовать успокоить
Осуждение		покритиковать возразить отрицать отвергнуть		присты- дить обвинить протес- товать оспорить	огорчить удивить
Убеждение	доказать -----→ опровергнуть --→ обосновать -----→	уверить заверить склонить побудить внушить уговорить		(под)- толкнуть воодуше- вить вдохно- вить настоять упросить	удивить успокоить

Что касается адекватности набора речевых функций задачам общения, то необходимо прежде всего иметь в виду, что человек участвует в общении не для того, чтобы сообщать другому (другим) какую-либо информацию, как это часто утверждается в научной литературе; в общении имеет место обратное: человек сообщает какую-либо информацию, для того чтобы **воздействовать** на собеседника, повлиять на него в нужном направлении. Вот почему одним из возможных вариантов систематизации речевых функций может быть их классификация **в зависимости от степени воздействия** высказывания, в котором реализуется конкретная речевая функция, на речевого партнера. При этом следует учитывать, что каждое высказывание при условии, что оно достигает цели, т. е., воздействует на собеседника, обязательно выражает **отношение** говорящего к объекту мысли, его **чувства**, что всякое высказывание **побуждает**. Именно характер отношения говорящего, его чувства, характер побуждения, “излучаемого” высказыванием, определяют силу воздействия высказывания.

В соответствии с классификационным критерием “мера воздействия” выделяются пять групп речевых функций: сообщение, объяснение, одобрение, осуждение и убеждение.

1). Главное в **сообщении** - его информационная ценность. Обязательное требование - полнота. Воздействие на собеседника косвенное и потому достаточно слабое (по сравнению с другими типами).

2). **Объяснение** может быть охарактеризовано как более углубленное информирование. Говорящий заставляет слушающего увидеть предмет под совершенно определенным углом зрения. Объясняя, говорящий оказывает на собеседника более сильное воздействие, чем в случае сообщения.

И сообщают, и объясняют обычно с целью заинтересовать собеседника. А заинтересовав, могут побудить к определенному действию.

3). и 4). **Одобрение и осуждение** содержат или положительную, или отрицательную оценку. В обоих случаях воздействие на собеседника прямое, а потому достаточно сильное.

5). **Убеждение** требует от говорящего прежде всего умения аргументировать свою точку зрения. Оценка (положительная или отрицательная) также может понадобиться для достижения цели - убедить собеседника в чем-либо. Убеждение предполагает наибольшее воздействие. (В.Б. Царькова)

Выделенные пять обобщенных типов речевых задач не дают полного представления о функциональном разнообразии общения. Так, например, высказать свое одобрение можно, рекомендуя, предлагая, советуя, поддерживая, оправдывая, подтверждая, хваля и т.д. С каждым из обобщенных типов речевых задач можно соотнести соответствующие частные прагматические задачи общения.

В зависимости от своих ситуативных позиций общающиеся решают конкретные речевые задачи и, следовательно, реализуют соответствующие речевые функции, достигая при этом определенный коммуникативный эффект.

Завершая описание функционального содержания общения в образовательных целях, следует подчеркнуть, что **нельзя сводит феномен общения к прагматике**, как это делается в зарубежных концепциях и, к сожалению, у нас в ряде программ. Общение намного шире, глубже, важнее сугубо прагматического эффекта. Это и среда обитания, и способ существования человека, и, в конце концов, сам человек. Напомним: общение есть способ поддержания жизнедеятельности индивидуальности в социуме. Такую же роль оно должно играть и в образовании, на уроках.

5. Организационные формы общения

Поскольку общение носит творческий, эвристический характер, то и обучать ему нужно в условиях эвристичности, т.е. в различных динамичных (постоянно изменяющихся) ситуациях, в которых возможен различный набор речевых функций и их различных сочетаний. Большая повторяемость речевых функций приведет к большей повторяемости речевых форм и прочности усвоения речевого материала.

В этих целях предусматривается моделирование и воссоздание шести организационных форм, имеющих место в реальном общении. Таблица 5 показывает обоснованность существования этих форм. В таблице отражены **основные** формы общения.

Таблица 5.

О Б Щ Е Н И Е

«Обслуживаемые» виды деятельности	ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ	ПРЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ	ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТАЦИОННАЯ
Стороны личностных отношений	КОГНИТИВНАЯ	СОЦИАЛЬНАЯ	ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ
Способы общения	ИНФОРМАЦИОН-НЫЙ	ИНТЕРАКЦИОН-НЫЙ	ПЕРЦЕПТИВНЫЙ
Интенциональная основа общения (мотив)	Взаимный или односторонний интерес субъектов общения друг к другу или к объектам действительности	Необходимость и/или возможность совместных действий одного из общающихся	Воздействие объектов действительности на субъекты общения
Организационные формы общения	1. Установление отношений 2. «Интервью»	3. Планирование совместных действий 4. Одно- или обоюдостороннее воздействие-побуждение	5. Обсуждение результатов любого вида деятельности 6. Дискуссия

В зависимости от функционального содержания, т.е. от речевых функций участников общения и комбинаций этих функций, основные формы могут выступать в большом количестве своих вариантов. Они обеспечивают условия обучения, адекватные реальному общению:

эвристичность, динамичность, нестандартность. Покажем соотнесенность организационных форм общения с некоторыми функциями.

1). **Установление отношений:** обращение, привлечение внимания, предложение познакомиться кого-либо, представление, приветствие, приглашение, комплимент, извинение, прощание, выражение удовлетворения, согласие, одобрение, сочувствие, удивление, радость, восхищение и др.

2). **Интервью:** запрос о различных данных (анкетных данных; о положении дел; о том, как пройти или проехать к... и т.п.), запрос мнения, сведений о чем-либо (о ком-либо), запрос-напоминание, сообщение, прерывание собеседника, просьба, переадресовка просьбы, дополнение, иллюстрирование примерами, конкретизация, поправка и др.

3). **Планирование совместных действий:** задание, предложение, совет, обещание, заверение, пояснение, сообщение о планах, о желании сделать что-либо, мнение о возможности (невозможности) сделать что-то, надежда, неуверенность (уверенность) и др.

4). **Одно- или обоюдостороннее воздействие-побуждение:** запрет, наказ, напоминание, возражение, отказ, отрицание, сообщение о должностовании (обязанности), упрек, подбадривание, мнение о значимости чего-либо, возмущение, жалоба, недоверие, недовольство, огорчение, намерение обнадежить (обрадовать, огорчить, удивить, успокоить) и др.

5). **Обсуждение результатов любого вида деятельности** (включая ценностно-ориентационную): вывод (заклучение), оценка, описание, объяснение, сообщение о событии (поступке, факте), изложение результатов, уточнение, характеристика, возмущение, неудовлетворение, разочарование, восхищение, замечание, комплимент, сожаление и др.

6). **Дискуссия:** возражение, согласие, сообщение о цели своего высказывания, сопоставление, сравнение, ссылка на чье-либо мнение, убеждение, уговаривание, уточнение, обоснование мнения, опровержение, разочарование, удовлетворение и др.

Указанная соотнесенность речевых функций с организационными формами общения условна: в реальном общении речевые функции могут переходить из одной группы в другую. Такая подвижность объясняется эвристичностью общения. То же должно происходить и на уроке, но это возможно лишь при наличии следующего шага в моделировании функционального содержания общения - **определению возможных сочетаний речевых функций в каждой из организационных форм общения**. Так, например, основная организационная форма “Планирование совместных действий” может выступать в следующих вариантах:

- а) предложение плана - согласие;
- б) предложение плана - уточнение;
- в) предложение плана - отказ;
- г) предложение плана - выдвижение условия и т. п.

Несомненно существует и соотнесенность между речевыми функциями и типами ситуаций. Если вспомнить выделенные нами четыре типа ситуаций (в статусно-ролевых, социальных, деятельностных и нравственных взаимоотношений), а также их содержание, то станет ясно, что искомая соотнесенность также не жесткая, даже еще более условная, чем в случае с организационными формами. Так, например, отношения обучающихся, включенных в какую-либо деятельность, могут иметь характер зависимости, координации, субординации, взаимопомощи, обмена опытом, доверия, требовательности, сопротивления, противодействия, игнорирования и т. д. Вполне понятно, что для выражения спектра этих отношений понадобятся очень многие из речевых функций, перечисленных выше во всех шести группах. С другой стороны, многие из тех же функций понадобятся и в ситуациях социальных отношений, и в ситуациях нравственных отношений.

Такая “свобода” сочетания речевых функций представляется нам принципиально важной для развития умения общаться: **если на основе соотнесенности речевых функций с организационными формами общения можно более или менее жестко управлять их усвоением и организовывать речевой материал вокруг речевых функций, то перегруппировка речевых функций и их “свобода” позволят**

согласовать принцип функциональности с принципом новизны, что в сочетании с принципом развития речемыслительной активности выведет речевой продукт на должный уровень.

О принципах, их содержании и роли нам предстоит разговор в части III. А сейчас мы не случайно упомянули об управлении: в следующем параграфе как раз пойдет разговор об этой важнейшей проблеме образовательного процесса.

§ 3. Управление коммуникативным образовательным процессом.

1. Чем и зачем надо управлять?

Высшим уровнем развитости является способность человека к самоуправлению, т.е. самостоятельному формулированию цели, самостоятельному выбору алгоритма и средств деятельности, самостоятельному выполнению выбранной программы деятельности, контролю за её эффективностью и оценки достигнутого. Этот уровень является результатом движения учащегося от обучения через взаимообучение к самообучению, от развития к саморазвитию, от познавательной деятельности, управляемой учителем, через познание путем сотрудничества к самостоятельному познанию, от воспитания к самовоспитанию и, в конечном счете, к самопознанию и саморегулированию. **Именно такой путь продвижения учащегося является одной из сущностных характеристик предлагаемой системы коммуникативного иноязычного образования.** Иного пути к homo moralis нет.

Вполне понятно, что без управления как целенаправленного воздействия в таком сложнейшем деле не обойтись. “Управление ставит целью не очередное усовершенствование, а проведение качественных, глубинных преобразований с целью максимального ограничения стихийности и обеспечения гарантированного уровня образования каждого ученика” (К.Б. Есипович).

Избавиться от стихийности в реализации Концепции (на пути приближения учеников к цели) возможно только при **строжайшем соблюдении принципов, лежащих в основе системы.**

К основополагающим методическим принципам, на которых построена предлагаемая система, относятся:

- 1) принцип овладения иноязычной культурой через общение;
- 2) принцип взаимосвязанного овладения всеми аспектами иноязычной культуры и всеми видами речевой деятельности;
- 3) принцип речемыслительной активности и самостоятельности в овладении иноязычной культурой;
- 4) принцип индивидуализации процесса образования;
- 5) принцип овладения иноязычной культурой на основе ситуаций как системы взаимоотношений;
- 6) принцип функциональности в овладении речевым материалом;
- 7) принцип новизны в организации всех компонентов системы образования.

В той или иной степени толкование указанных принципов (чаще всего в неявном виде) было изложено в предыдущих параграфах и будет показано в §7. Здесь же принципиально важно заметить, что точная реализация принципов реальна лишь при условии строгого соблюдения главного методического закона - **закона адекватности. Этот закон гласит: всякая цель может быть достигнута оптимальным путем только с помощью соответствующих средств в соответствующих условиях.** Таким образом есть три группы предпосылок определения адекватности: номенклатура **целей** (см. компоненты иноязычной культуры), номенклатура **средств** (упражнения во всех формах их организации и систематизации) и номенклатура **внутренних условий** (все составляющие индивидуальности ученика).

Отличительной чертой данной Концепции является то, что **основная часть груза по соблюдению закона адекватности при воплощении ее в**

учебниках снята с учителя и взята на себя авторами учебников: все уроки спланированы так, что их можно использовать как готовые сценарии. Это обеспечит “прожиточный минимум” грамотности и основу управления процессом, соблюдение системы планирования. В таком подходе нет ни грана недоверия к учителю, в нем - залог, основа дальнейшего творчества учителя, избавленного от рутинного планирования, на которое у него почти нет времени. Творчество можно и нужно проявлять, главным образом, в процессе воплощения учебника в конкретном классе и в планировании резервных уроков (их, как правило, 20 %).

2. Системность как фактор управления

Системность означает, что процесс коммуникативного образования строится реверсивным путем: сначала намечается конечный продукт (цель), а затем определяются задания, которые могут привести к данному результату. Это имеет место на всех уровнях образовательного процесса: в пределах всего курса, каждого года, цикла уроков и одного урока и касается всех аспектов (компонентов) процесса. Такой подход обеспечивает обучению системность со всеми присущими ей качествами - цельностью, иерархичностью, целенаправленностью.

Поэтому в учебнике представлена **общая** система упражнений, включающая в себя **частные системы** взаимосвязанного обучения разным аспектам иноязычной культуры и разным видам речевой деятельности, которые в свою очередь основаны на **подсистемах** и **комплексах** упражнений, рассчитанных на овладение конкретными компонентами иноязычной культуры.

Системность строится с учетом закономерностей овладения учащимися каждым из аспектов иноязычной культуры на основе **правил**

цикличности и концентричности. Цикличность проявляется в том, что определенная доза материала усваивается в пределах цикла уроков, каждый из которых включает определенное количество уроков. Любой **цикл строится на основе стадиальности развития того или иного навыка или умения в каждом виде речевой деятельности.**

Цикличность подкрепляется концентрическим подходом, который касается как речевого материала, так и обсуждаемых проблем, и проявляется в пределах каждого года обучения и всего курса.

Цикличность и концентричность проявляются и в общей структуре курса (5-12 кл.) того или иного языка, когда каждый вид речевой деятельности попеременно становится ведущим в последующих классах, или когда та или иная проблема по мере продвижения ученика обсуждается на более высоком уровне и т.п.

Системность проявляется и в том, что **предлагаемая образовательная система включает родителей учащегося как союзников учителя и ученика** в овладении ИК. Родители помогают осуществлять мотивационную и контролирующие функции. С этой целью в учебник включены специальные для них указания.

Представляются также возможности взаимодействия учителя ИЯ с учителями других предметов. Межпредметные связи используются как один из резервов мотивации к овладению ИК теми учащимися, которые не интересуются иностранным языком, ибо не видят его ценности, однако, интересуются какой-либо другой дисциплиной.

Системность предполагает стадиальность овладения ИК. Стадиальность означает различные уровни членности учебного процесса:

а) уровень **ступеней** обучения (начальная - 1-4 кл., младшая - 5-7 кл., средняя - 8-10 кл. и старшая - 11-12 кл.);

б) уровень **периодов** обучения, которые определяются внутри ступеней;

в) уровень **этапов** овладения определенной порцией материала (этап формирования лексических навыков, этап формирования грамматических навыков, этап совершенствования речевых навыков, этап развития речевого умения);

г) уровень **стадий** обучения, которые определяются внутри этапов и подэтапов (например, стадий имитации, подстановки, трансформации, репродукции, комбинирования на этапе формирования грамматических навыков).

Каждый уровень обладает своей спецификой, которая определяется психолого-педагогическими особенностями учащихся и психофизиологическими закономерностями усвоения речевого материала. В плане системности интересно отметить и такую черту всего курса как наличие названий у учебника каждого класса, у каждой четверти, у каждого урока, а также четких методических задач для каждой ступени, класса, четверти и урока (по всем четырем аспектам ИК).

Если говорить об организации с точки зрения воспитательного аспекта, то нельзя не отметить, что **она предполагает и соблюдение эстетики процесса образования** - художественность оформления класса и форм организации процесса, стимулирование учащихся к поддержанию эстетичности своего рабочего места, своего внешнего вида, привлекательность учебника и учителя и т.д.

3. Контроль как средство управления

Предлагаемая Концепция отказывается от контроля, используемого на основе политики “кнута и пряника”, поскольку это превращает

образовательную деятельность в противоборство учителя и учеников и противоречит взаимодействию как сути общения.

Контроль по самой своей природе агрессивен, поэтому дело не в его усовершенствовании. Снять отрицательные свойства контроля можно только одним путем - сделать его средством **управления** процессом образования. В этом случае выявляются те “инструменты”, с помощью которых это управление осуществляется: для учителя это - открытый контроль, скрытый контроль, коррекция, наблюдение, учет, оценка, отметка; для ученика - самоконтроль, взаимоконтроль, самооценка и взаимооценка.

Вполне понятно, что для разных объектов контроля необходимы разные “инструменты”, а для этого следует понять возможности каждого из инструментов, их взаимодействие, функции, место на той или иной ступени или этапе обучения и др.

Таким образом, Концепция отвергает контроль в его нерасчлененном, огульном виде, контроль как “безнравственное средство ловить ученика на незнании” (В.А. Сухомлинский), и предлагает **использовать набор контрольных инструментов, способных дифференцированно и тонко управлять образовательным процессом.**

Для этого необходимо изменить психологию отношения к контролю и со стороны учителя, и со стороны ученика. Прежде всего, это связано с домашним заданием: его следует рассматривать как работу, не выполнив которую, учащийся не сможет успешно работать на следующем уроке. Вполне понятно, что как характер заданий, так и приемы их “проверки” будут иными. Собственно говоря, проверки, как таковой, не должно быть: вопрос на уроке ставится так, чтобы учащийся мог использовать то, что было задано на дом. По уровню использования речевого материала учитель с помощью наблюдения, учета, скрытого контроля определяет и оценивает меру подготовленности учащегося. В этом случае мотивационная

готовность к деятельности будет у ученика корениться не в отметке, не в боязни и т.п., а в радости познания, в осознании пользы своего труда. Это, однако, стоит немалых усилий, времени и учительского такта.

Генеральной линией следует считать при этом перевод учащихся на режим **самоконтроля**. Их следует учить, как контролировать и корректировать себя. В результате они избавятся от иждивенчества, ибо будут обладать собственным психофизиологическим аппаратом регуляции своей деятельности, а это воспитывает ответственность в человеке.

Предлагаемая стратегия контроля как средства управления является обязательным неотъемлемым компонентом коммуникативного иноязычного образования, ибо вытекает из всей его сущности. Не исключая возможности, а во многих случаях и целесообразности тестового контроля, заметим, что валидность тестов, очевидно, бесспорна, когда речь идет о контроле **знаний**; что же касается всего остального, о чем шла речь в данной Концепции, то эффективность и объективность тестов весьма проблематичны.

Рассмотрение коммуникативности как методологической основы предлагаемой концепции позволяет, наконец, окончательно сформулировать ее суть как **концепции управляемого коммуникативного иноязычного образования, преследующей цель - развитие индивидуальности в диалоге культур.**

4. Учитель как субъект управления

Предлагаемая Концепция предъявляет к учителю довольно высокие требования. Прежде всего, учитель-коммуникативист это - **личность**, ибо вести ученика к духовности способна только личность. Она - главный ориентир нравственности, главный источник мотивации. Личность никогда

не станет штамповать себе подобных, она постарается терпеливо и бережно выращивать индивидуальности.

Учителю невозможно работать в русле данной Концепции без таких слагаемых, как педагогический долг, педагогическая справедливость, педагогическая совесть; любовь к детям, которая предполагает понимание, терпение, такт, эмоциональную культуру, доброту, отзывчивость. Кроме того, необходимы также общительность, открытость, доброжелательный тон, чувство юмора.

Учитель-коммуникативист это - учитель **иноязычной культуры**. Поэтому он постарается стать носителем иноязычной культуры: совершенствовать свои познания в культуре страны изучаемого языка, свой уровень владения языком, воспитать в себе уважение к этой культуре и языку.

Постоянно развивая себя, приобретая все новые знания, используя их в учебном процессе, учитель может и должен сформировать в себе и в своих учениках отношение к знаниям иноязычной культуры как к духовным и культурным ценностям. А это очень важно для воспитания общечеловеческих качеств, нравственности, гуманности.

Все вышесказанное должно покоиться на качествах, присущих **учителю-методисту**. Без методического мастерства нельзя говорить о профессионализме учителя. Мастерство - это способность выполнять какую-либо деятельность наилучшим образом. Оно основано на умениях: проектировочных, адаптационных, организационных, коммуникативных, контролирующих, познавательных, мотивационных. Они суть одного явления - методического мастерства.

Таким образом, учитель, если он - личность и профессионал, способен быть субъектом управления. И как таковой он способен (обязан!) понять, что перед ним - не объект (объектом является **деятельность**

ученика), а **равноправный** партнер процесса общения, сущность которого - **диалогичность**.

Взгляните на схему становления профессионального мастерства учителя¹. Она ясно показывает, чем должен обладать и владеть учитель (подробнее об этом можно узнать из книги), если он хочет успешно управлять процессом иноязычного образования.

Часть III. Коммуникативность как образовательная технология

§ 1. От псевдокоммуникативности - к коммуникативности подлинной.

За последние два десятилетия слово "коммуникативный" стало не только самым частотным, но и весьма неопределенным. К сожалению, наблюдаются две неблагоприятные тенденции.

Первая заключается в том, что коммуникативность стала модой (в худшем смысле слова): сейчас даже бывшие её ярые противники перекрасили свои знамена. Можно сказать, что наступило время, когда коммуникативность должна бояться не своих противников, а своих сторонников. Это не парадокс, это - реальность методического мира.

Вторая тенденция проявляется (как это обычно и бывает с новыми идеями) в упрощенном толковании коммуникативности. Бытуют мнения о том, что "коммуникативный - это устный", "коммуникативный - значит прямой", "коммуникативный - это бессознательный", "коммуникативный - значит речевой" и т.п., в результате чего коммуникативизация учебного процесса выливается лишь в его "оречевление", т.е. в насыщение (часто

¹ См. схему 4.

искусственное) традиционного учебного процесса речевыми упражнениями. Такая операция не более продуктивна, чем косметический ремонт дома, у которого прогнили балки и крыша, осел фундамент и отсырели стены.

Что касается западных методистов, то некоторые из них ушли в детальную разработку технических приемов обучения, часто делая это очень успешно, другие же поспешили отречься от коммуникативности и пытаются поуютнее обустроить старые шалаши эклектики. Ни то, ни другое никогда не приводило и не может привести к каким-либо качественным сдвигам в другой сфере. Вот откуда и возникает вопрос, который часто задают в последние годы: "А способна ли идея коммуникативности вообще служить основой учебного процесса?"

Мне кажется, что в данном случае правомернее задать другой вопрос "А та ли это коммуникативность?" Иначе говоря : является ли расхожая трактовка понятия "коммуникативность" конкретной и достаточной, чтобы основанная на ней система обучения достигла поставленной цели научить человека общаться?

Поэтому в русле развиваемой Концепции важно четко раскрыть то содержание, которое в него всегда вкладывали и продолжают вкладывать представители Липецкой методической школы .

Коммуникативность может рассматриваться с научных позиций в двух ракурсах: теоретическом, т.е. как категория, (понятие) и практическом, эмпирическом, т.е. как технология.

В первом ракурсе **мы рассматриваем “коммуникативность” как исходную методическую категорию, имеющую методологический статус.** Эта категория определяет необходимость построения процесса иноязычного образования **как модели** процесса. С этих позиций всякие термины, типа: “сознательно-коммуникативный”, “системно-коммуникативный”, “деятельностно-коммуникативный”, “функционально-

коммуникативный”, ”принцип активной коммуникативности” и т.п. должны быть признаны некорректными, ибо модель не может не отражать основные свойства оригинала (общения): если образование коммуникативно, оно уже сознательно, активно, функционально, деятельностно и т.д.

Иначе говоря, коммуникативность перестает быть просто декларацией, а становится **объяснительным принципом** построения образовательного процесса.

Исходя из этого, необходимо трактовать и коммуникативность во втором ракурсе как технологию, т.е. как такую **стратегию образования, в процессе которой постоянно соблюдаются основные параметры** (характеристики, качества, свойства) **общения**.

Какими же характеристиками обладает подлинная коммуникативность?

- **Мотивированность** любого действия и любой деятельности учащегося, т.е. совершение их из внутреннего побуждения, а не внешнего стимулирования.
- **Целенаправленность** любого действия и любой деятельности учащегося, т.е. совершение их во имя достижения осознанной коммуникативной цели.
- **Личностный смысл** во всей работе учащегося.
- **Речемыслительная активность**, т.е. постоянная включенность в процесс решения задач общения, постоянная подключенность познавательного и коммуникативного мышления.
- **Индивидуальность отношения**, предполагающая выражение собственного, личностного отношения к проблемам и предметам обсуждения.

- **Связь общения** с различными формами деятельности - учебно-познавательной, общественной, трудовой, спортивной, художественной, бытовой.
- **Взаимодействие** общающихся, т.е. координация действий, взаимопомощь, поддержка друг друга, кооперация, доверительное сотрудничество.
- **Контактность** в трех планах: эмоциональное при обоюдосторонней эмпатии; смысловая, когда ситуация принята обоими собеседниками; личностная, когда ими принят предмет обсуждения.
- **Ситуативность**, выражающаяся в том, что общение учеников с учителем и учеников с учениками в процессе овладения речевым материалом всегда происходит в ситуациях как система взаимоотношений, порожденных ситуативными позициями общающихся.
- **Функциональность**, означающая, что процесс овладения речевым материалом всегда происходит при наличии речевых функций, имеющих приоритет перед формой речевых единиц.
- **Эвристичность** как организация материала и процесса его усвоения, исключая произвольное заучивание и воспроизведение заученного.
- **содержательность** как объективная характеристика и информативность как субъективная характеристика учебных материалов;
- **проблемность** как способ организации и презентации учебных материалов;
- **новизна** как постоянная вариативность всех компонентов образовательного процесса;

- **выразительность** в использовании вербальных и невербальных средств общения.

Представляется очевидным, что образовательный процесс, обладающий всеми указанными параметрами, не может быть назван “коммуникативно-ориентированным” или “коммуникативно-направленным” (как это часто предлагается), ибо ориентация (направленность) означает лишь частичное (и по объему, и по уровню) использование параметров общения.

Только соблюдение всех перечисленных параметров на оптимальном уровне каждого из них дает право назвать образовательный процесс коммуникативным. Именно такого качества модель является основой данной Концепции.

§ 2 Средства коммуникативной технологии.

Эти средства многочисленны и многообразны. Здесь будут описаны только те из них, которые разработаны липецкой методической школой. Большая часть этих средств уже использовалась в учебниках (главным образом немецкого языка), описаны в книгах для учителя; некоторые представлены здесь по-новому, а в таком полном, хотя и кратком, виде - впервые.

Поскольку технология это совокупность приемов, а приём есть структурная основа любого упражнения, учителю необходимо знать, что такое прием, из чего он состоит, как пользоваться этим важнейшим для него орудием. Итак...

1. Прием как единица технологии

Любой прием имеет четыре компонента:

- 1) операционные средства или **действия**, которые совершает ученик,

2) материальные средства или вербальный, иллюстративный и схематический **материал**, которым ученик оперирует,

3) **способы**, которыми совершается любое учебное действие,

4) **условия**, в которых действует ученик.

Для практической работы необходимо, однако, знать все эти действия, материал, способы и условия конкретно. Представим такой перечень.

(Список трех групп операционных действий)

2. Технологический квадрат (ТК) как модель комплекса упражнений технологии

Как говорилось выше, прием - основа упражнения. Но коммуникативная технология предполагает ещё и такое ведение урока, когда процесс общения (обучающего общения!) трудно или невозможно расчленить на отдельные упражнения, которые как бы сливаются в единый комплекс. Вот для таких случаев и существует так называемый технологический квадрат (ТК).

	П	Р	В	У
Ч				
А				
Г				
П				

Представим его. Буквы слева означают, что по горизонталям расположены виды речевой деятельности: чтение (ч), аудирование (а), говорение (г) и письмо (п); буквы сверху означают, что по вертикалям

расположены аспекты иноязычной культуры: познавательный (п), развивающий (р), воспитательный (в) и учебный (у).

Коммуникативная технология предписывает овладение материалом, которое предполагает участие всех аспектов ИК и всех видов речевой деятельности (всех модальностей). Если в процессе упражнения "задействованы" все четыре аспекта ИК, такое упражнение правомерно назвать **полиаспектным**; если же "задействованы" все четыре модальности (ученик слышит, говорит, читает и пишет), такое упражнение является **полимодальным**. Таким образом, упражнения, реализующие коммуникативную технологию должны быть и полиаспектными, и полимодальными, т.е. **полифункциональными**. Каков же механизм проведения полифункциональных упражнений?

Заметим, что технологический квадрат (ТК) предназначен не для учащихся, а для учителя. Он служит ему умозрительной моделью его деятельности, которая должна в процессе общения реализовать стратегическую формулу "культура через язык, язык через культуру" в содержательном и организационном планах. Эта формула, как уже говорилось, предполагает, что ведущим компонентом в ней является "культура". Именно отталкиваясь от факта культуры, следует выстраивать образовательную технологию. Для объяснения и реализации этого и предназначен ТК.

Суть и цель работы заключается в том, чтобы, обсуждая какой-либо факт культуры, дать определенное количество установок (заданий), которые в своей совокупности обеспечивали бы включение всех аспектов ИК и видов речевой деятельности, т.е. полифункциональность упражнений. Если установки в их последовательности обозначить цифрами, то ТК может принять, к примеру, следующий вид:

	П	Р	В	У
Ч	1,3			1,3
А	2	3		2
Г	4		4	4
П	3	3		3

Приведем несколько установок, в результате которых ТК принял такой вид. Представим себе, что ученикам предъявляется некий факт культуры, скажем, расписание уроков в немецкой школе (оно напечатано в учебнике). Учитель начинает урок, как всегда, с экспозиции: "Вы знаете, что в каждом классе и каждой школе есть свое расписание. Оно, конечно, везде разное, но изучаемые предметы у нас в стране одни и те же. А знаете ли вы, какие предметы изучают немецкие школьники? Нет? Тогда познакомьтесь с этим расписанием и скажите, какие предметы есть и у вас, а каких нет." (Так через чтение включается познавательный аспект, см.1).

"А теперь послушайте, какие предметы изучают в немецкой гимназии. Что совпадает с нашей школой, а что нет?" (Познавательный аспект включается через аудирование, см.2).

"Можете ли вы сказать, уроков по какому предмету больше всего в неделю? Не помните? Просмотрите и прослушайте расписание еще раз (даю вам 30 секунд) и запишите их." (Через чтение и письмо включается развивающий аспект, см.3).

"Какие из этих предметов вы бы не включили в расписание?" или "Составьте то расписание, которое бы хотели вы". Эти установки дают повод для беседы о значимости того или иного предмета, когда учитель, не навязывая своего мнения, покажет свое отношение к предмету, что может иметь воспитательный эффект (см. 4).

Чем больше будет установок, тем чаще включаются и аспекты ИК, и виды речевой деятельности, и тем успешнее и прочнее овладение речевым

материалом (в данном случае - названиями предметов, умением их охарактеризовать, высказать о них свое отношение и т.д.). Главное при этом заключается в том, что ни одного задания, которое бы работало на учебный аспект **непосредственно** (типа: запомните, выучите и т.п.) ученикам не задается. Овладение речевым материалом происходит как бы произвольно, на втором плане, в то время как идет нормальный процесс общения по поводу факта культуры, идет упражнение-общение, точнее, упражнение, закамуфлированное в общение. Это и есть реализация формулы "культура через язык, язык через культуру", когда общение играет роль механизма образовательного процесса.

. Что такое технология?

Говоря о технологии, мы понимаем под ней **совокупность приемов**, используемых учителем. Любой прием как структурная основа упражнения состоит из четырех компонентов:

а) прежде всего, из того **действия**, которое совершает ученик: имитация, подстановка, трансформация, репродукция, рецепция, комбинирование, осознание, антиципация, догадка и т.д.;

б) во-вторых, из того **материала**, которым ученик оперирует и который бывает трех видов: вербальный (лексические единицы, речевой образец, микротекст, план, ЛСС, ФСТ¹, грамматическая таблица и др.); иллюстративный (рисунок, картина, фото, плакат, символика и т.п.); схематический (схема, диаграмма и др.);

в) в-третьих, из **способов**, которыми совершается любое действие ученика: с речевой задачей или без, с ситуативной отнесенностью или без, самостоятельно или с помощью учителя (памятки), быстро или нет, ограничено во времени или нет, индивидуально, в парах, в группах, коллективно; с фонограммой, с видеogramмой;

¹ См. с. 127, 119, 120, 125.

г) наконец, из тех **условий**, при которых совершается действие: внутренних - индивидуальные свойства ученика (память, слух, способности), субъектные свойства (умения выполнять учебную деятельность), личностных (опыт, интересы, желания, чувства, статус в классе); внешних - ступень обучения, численность группы и др.

Таким образом, использовать прием, адекватный цели, - это значит подобрать необходимое действие, вернее, так сформулировать установку, чтобы ученик выполнял именно требуемое действие (в учебнике установки уже есть, учитель только определяет, какое действие совершают ученики), затем выбрать материальные средства, которые будут лучше способствовать достижению цели, скажем, речевой образец плюс фото, плюс схема, далее, определить способы совершения действия, например самостоятельно, индивидуально, с фонограммой, а затем уже учесть все свойственные для данного ученика условия.

Технология коммуникативного образовательного процесса достаточно нова и своеобразна и реализуется в специально разработанных Липецкой методической школой упражнениях, видах работы, опорах, стратегиях и др. Приведем наиболее значимые и характерные примеры коммуникативной технологии.

3. Расширяющиеся синтагмы (РС).

Как известно, синтагма это какое-либо слово, чаще словосочетание, имеющее в речи самостоятельный смысл. Расширяя и трансформируя ее, можно создать естественное высказывание - блок синтагм, - в котором новое слово(слова) повторяется в каждой последующей фразе в новом окружении.

В первой фразе в скобках дается значение нового слова, в последующих оно должно быть понято без перевода, и в результате

многократного восприятия и использования ученик запоминает его (и не только его). Вот один пример РС.

- Обязанность? (перевод)

Я знаю свои обязанности.

Нет, учиться это не самая главная обязанность.

Я думаю, что самая главная моя обязанность - это быть порядочным человеком.

Представим себе 3, 4 или 5 подобных блоков с расширяющейся синтагмой, в каждом из которых дается одно новое слово. Но слова во всех блоках не случайны, в совокупности они являются ключевыми для понимания того текста, который предстоит читать после данного упражнения.

Сами блоки - это не разрозненные фразы; они объединены содержательно, логикой рассуждения. Не случайно после первой синтагмы стоит знак вопроса: человек как бы спрашивает и последующими фразами отвечает, рассуждает. Содержательность блоков настраивает ученика на чтение, направляет его мысли по определенному руслу, соотнесенному с содержанием текста, а усвоенные ключевые слова помогают понять текст.

Итак, первая синтагма произносится с вопросительной интонацией, а остальные - как ответ-раздумье. Интонационная оформленность фраз еще больше способствует их запоминанию, когда ученики слышат, читают и произносят одни и те же речевые единицы.

Достоинство чтения расширяющихся синтагм еще и в том, что это упражнение способствует расширению поля охвата при чтении: человек привыкает читать (а, следовательно, и говорить, и понимать) не пословно, тем более не слогами, а синтагмами, к тому же с каждым разом все более крупными. И чем больше становится единица восприятия текста, тем лучше синтагматичность чтения, смысловое членение текста, а следовательно, тем выше скорость и лучше понимание.

Но работа с расширяющимися синтагмами не обязательно нацелена на последующее чтение текста. Материал блоков синтагм можно "вывести в речь". В процессе чтения синтагм возможны (и необходимы!) фонетические, лексические, грамматические комментарии как рецептивного, так и продуктивного характера. С помощью соответствующего задания можно зафиксировать письменно необходимые речевые единицы из блоков и использовать их в речи.

На базе РС возможен комплекс упражнений, обеспечивающий свободное владение всем их речевым материалом.

Очень важно, что РС могут "сопровождать" предъявление какого-либо факта культуры. Вот пример.

- Кельнский собор?

Неужели это Кельнский собор?!

Действительно, Кельнский собор это настоящее чудо архитектуры.

Я давно хотел увидеть это чудо архитектуры и узнать о Кельнском соборе побольше.

Большими потенциальными возможностями обладают РС для овладения различными структурными вариантами фраз и сверхфразовых единств (благодаря однотипности фраз и постоянной их трансформации).

4. Запись с однократного предъявления.

По сути своей это упражнение довольно простое: ученики записывают несколько фраз, каждую из которых учитель произносит **только один раз**. Но если не соблюсти многие моменты его технологии, то оно превратится в формальный традиционный диктант и потеряет свою ценность.

Высказывание, которое будут записывать ученики, следует записать заранее на магнитофон как естественное высказывание. Задача учителя - представить его как-то, оправдать его звучание. Например, если речь идет о школе, то можно сказать: "А теперь послушайте, что думает о нашей школе иностранец, побывавший у нас в гостях, и скажите, прав ли он".

После прослушивания, не дожидаясь ответа, учитель говорит: "А теперь, чтобы вам было легче ответить на мой вопрос, запишите это высказывание". Так "оправдывается" процесс записи.

Учитель произносит в нормальном темпе первую фразу. Ученики **обязательно проговаривают** ее шепотом или про себя и только тогда записывают.

Если этот вид работы выполняется впервые, то ученики, без сомнения, не смогут удержать в памяти длинную фразу. Поэтому начинать нужно с записи не более трех очень коротких фраз, а длинную надо разделить на две части, которые являлись бы цельными по смыслу. Через месяц-полтора ученики станут воспринимать фразы целиком.

Так записывается все высказывание. Затем учитель показывает это высказывание, заранее написанное на доске или спроецированное через кодоскоп. Ученики сверяют орфографию, исправляют ошибки в тетради.

В процессе записи с однократного предъявления ученик слышит фразу, проговаривает ее, записывает и прочитывает, что способствует прочному запоминанию речевого материала.

Запись с однократного предъявления очень хорошо развивает слуховую память и фонематический слух ученика, т.е. такие способности, без которых научиться говорить на иностранном языке невозможно. Поэтому нужно терпеливо, начиная с речевых единиц малого объема, приучать учеников запоминать их **с первого предъявления**. Если какой-то

ученик все же не запомнит речевую единицу и не сможет записать ее - учитель не повторяет фразу. Потом ученик перепишет ее из высказывания.

Такая форма работы развивает также аудирование, которое, по сути дела, "держится" на слуховой памяти.

Не менее важно и то, что запись с однократного предъявления, проводимая систематически, улучшает плавность речи учеников: они приучаются говорить целыми фразами, по крайней мере, смысловыми частями фраз.

Объем записи должен быть сначала небольшим. По мере усвоения учениками этого вида работы его интенсивность будет расти и они будут записывать все большее количество речевых единиц в единицу времени, даже по ходу речи учителя.

5. Коммуникативные опоры.

1) Функционально-смысловые таблицы (ФСТ-1).

ФСТ-1 и технология работы с ними созданы для организации коммуникативного овладения лексическими единицами. **Коммуникативная стратегия прежде всего отличается тем, что в ней, как это ни парадоксально, нет места для собственно семантизации как некоей предварительной стадии.**

По сути дела предлагаемая стратегия решает две проблемы: во-первых, вызов у учащихся потребности в новых словах, именно в данных словах и в данное время, во-вторых, предъявление слов в удобном для использования виде.

Первая проблема решается с помощью показа так называемого "экстралингвистического объекта", лучшим из которых является специальный фильм-эпизод продолжительностью 3-5 минут, способный взволновать учащихся и вызвать у них потребность выразить свое отношение.

Таким образом, просмотр специального фильма перед процессом овладения лексическими единицами преследует цель - создать содержательный базис процесса формирования лексических навыков или шире - **мотивационную и содержательную базу усвоения слов.**

Если нет специальных фильмов, то для создания "содержательного базиса" говорения можно использовать фрагменты детских и юношеских художественных фильмов, интересные сюжетные картины, рассказы, прочитанные дома на родном языке, некоторые проблемы, взятые с урока литературы и т.д., т.е. любой подобного рода "экстралингвистический объект", который отвечает двум главным требованиям: он должен быть достаточно проблемен, чтобы вызвать желание участвовать в общении, в обсуждении, и соответствовать возрастным интересам учащихся.

Вторая проблема решается с помощью функционально-смысловых таблиц (ФСТ). Эти таблицы предъявляются ученикам после просмотра фильма-эпизода. Они составлены таким образом, что ученик легко находит нужное ему слово. Как это происходит?

Когда вызвана потребность в говорении (показан фильм), то у ученика актуализируются слова **родного** языка. Поэтому необходимо, чтобы он без каких-либо затруднений мог **перейти от родного слова к овладению функцией** (назначением) **лексических единиц иностранного языка.**

В этом случае на помощь приходит так называемое **функциональное замещение**. Суть его заключается в том, что в группах все слова даны парами: "родное слово - иноязычное слово". Причем родное слово написано более мелким и бледным шрифтом, а иноязычное - крупнее и ярче. Желая что-то сказать, как-то отнестись к проблеме, ученик находит нужную ему группу слов, а в ней - то слово, которое выражает его мысль. Эта процедура в корне отличается от перевода как способа семантизации: ученик производит в сознании функциональное замещение родного слова, выражающего какое-то значение, иноязычным словом. Иноязычное слово

связывается со значением, вытесняя родное слово. Родное слово служит здесь лишь мостиком или, если так можно сказать, "значениеносителем" иностранного слова.

Важно отметить, что с первой же встречи с новыми словами ученики используют их для **самостоятельного** оформления своих мыслей.

Покажем пример ФСТ-1а и ФСТ-1б и работу с ними.¹ Они предъявляются учащимся после просмотра фильма "Сколько стоит дружба?", в котором один из друзей - Игорь - совершил меркантильно-безнравственный поступок по отношению к Саше.

Экспозиция: "Я думаю, что у каждого из вас есть друг. Если нет, то вы наверняка хотите его иметь. Ведь друзья - это огромное богатство. Правда, смотря какие... Друзья тоже бывают разные. Вот посмотрите сейчас эпизод из жизни двух друзей - Саши и Игоря - и скажите, что вы думаете об этом".

¹ См. таблицы ФСТ-1а и ФСТ-1б., с. 119, 120.

Саша + Игорь = ?

ФСТ-1а

Как поступил Игорь?	Слова на родном языке	бескорыстно?	Предал..?	поддержал..?	понял..?	обидел..?
Каким другом он оказался?	Слова на родном языке	настоящим?	Надежным?	внимательным?	добрым?	Плохим?
Почему Саша сделал такой подарок?	Слова на родном языке	не было денег?	Не нашел подарка?	Хотел сделать приятное?	Хотел поступить оригинально?	не учел интересы?
Почему они дружили?	Слова на родном языке	уважали друг друга?	Жили вместе?	Учились вместе?	Помогали друг другу?	не думали об этом?
Что будет потом?	Слова на родном языке	Они поссорятся?	они помирятся?	...посочувствует?	... поверит?	простит?

Быть другом надо уметь!

ФСТ-16

Друг должен быть...	Слова на родном языке	внимательным?	справедливым?	честным?	откровенным?	Добрым?
Дружат, чтобы...	Слова на родном языке	иметь поддержку?	Вместе проводить время?	помогать друг другу?	Заботиться друг о друге?	выручать друг друга?
Никогда нельзя...	Слова на родном языке	предавать?	Подводить?	ссориться?	Обижать?	завидовать?
Самое важное в дружбе - это...	Слова на родном языке	уважать друг друга?	Доверять друг другу?	быть надежным?	говорить правду?	сочувствовать?
Хорошо, когда...	Слова на родном языке	интересы совпадают?	Волнует одно и то же?	понимают друг друга?	Надеются друг на друга?	уступают друг другу?

После просмотра фильма учитель задает первый вопрос (см. ФСТ-1а): "Так как же поступил Игорь?" и включает магнитофон, где каждое слово звучит с вопросительной интонацией и с интервалом в несколько секунд, чтобы ученик успел услышать, как звучит новое слово и произнести его. Если услышанное слово соответствует отношению ученика, он вполголоса отвечает: "Да, бескорыстно" или "Да, предал"; если не соответствует, то "Нет, не бескорыстно", "Нет, не предал" и т.д.

Поскольку русские соответствия расположены во второй колонке, а иностранные (благодаря лесенке) находятся на одном с ними уровне, найти быстро необходимое слово не составляет труда. Так прорабатываются все горизонтали.

Затем учитель говорит: "Как вы думаете, настоящие ли друзья Саша и Игорь? Каким должен быть настоящий друг?" На доске или экране появляются дополнительные опоры:

Ваше мнение?

... сказал, что ...

Я согласен ...

... думает, что ...

Я не могу согласиться ...

... считает, что ...

По моему мнению ...

... прав.

Я тоже считаю, что ...

... ошибается.

Мне кажется, что ...

... по мнению ...

Я сомневаюсь, что ...

Проводится аналогичная работа с той только разницей, что учащиеся реагируют вслух и индивидуально, расширяя свои реакции за счет опор, например:

Учитель: *"Лена сказала, что Игорь предал Сашу, да? А как ты думаешь?"*

Ученик: *"Да, Лена сказала, что Игорь предал Сашу. Я согласен с ней. (Я тоже считаю, что он предал Сашу), (я не могу согласиться, что он предал Сашу) и т.п."* Возможен вариант беседы в режиме "ученик-ученик":

- По моему мнению, Игорь обидел Сашу.

- А я сомневаюсь, что он хотел его обидеть. И т.п.

Работа с ФСТ-1б в принципе проводится так же: на первой стадии - "диалог" с магнитофоном; на второй, однако, учащиеся кратко

высказывают (письменно или устно) свое мнение о том, каким должен быть друг, используя в качестве начала фраз то, что содержится в первой колонке и дополняя их любыми словами, которые соответствуют их мыслям.

- По-моему, друг должен быть честным и добрым.

Ведь дружат, чтобы помогать друг другу.

Я считаю, что никогда нельзя предавать.

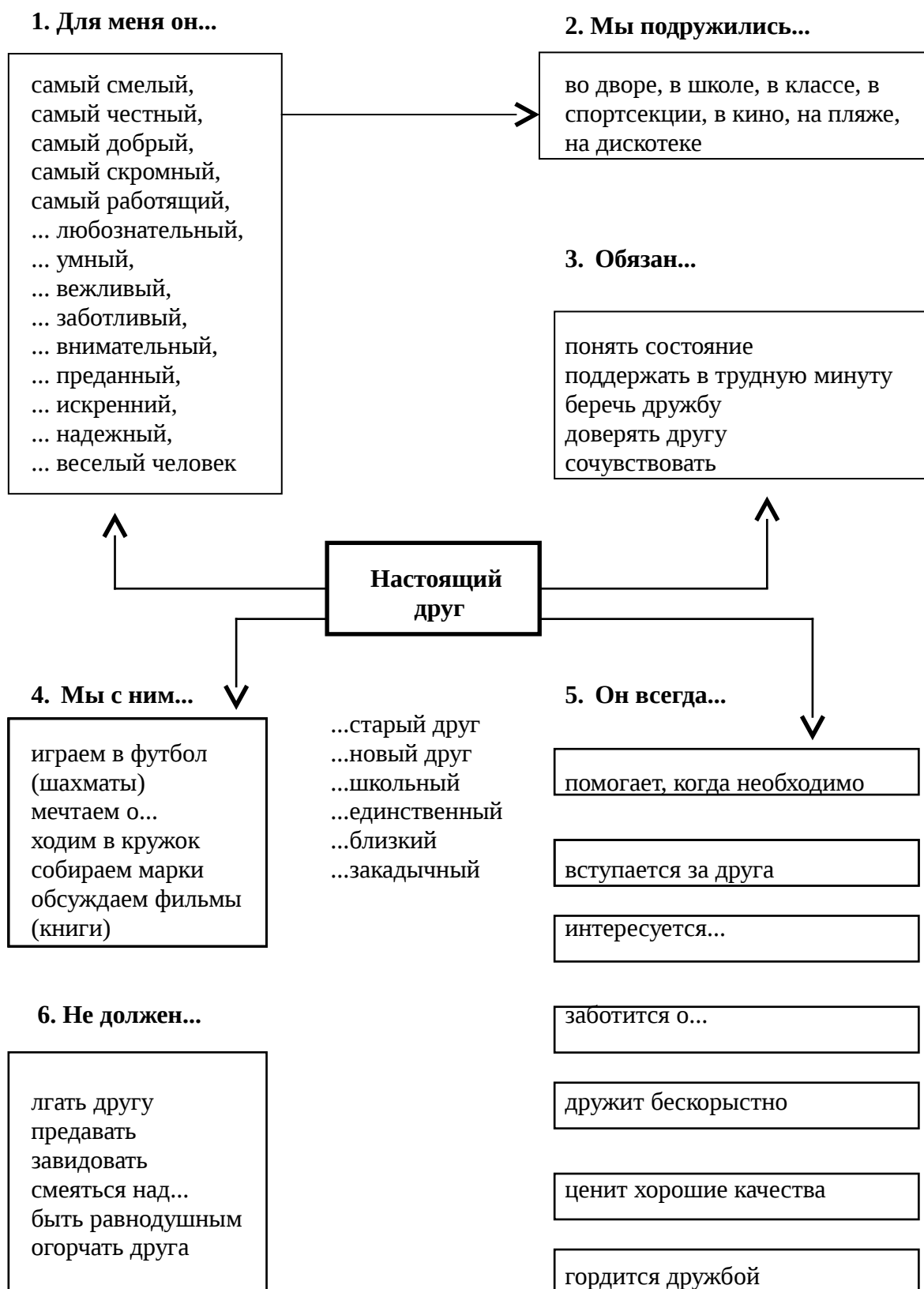
Самое важное в дружбе это быть надежным.

Конечно, хорошо, когда друзья понимают друг друга.

Как правило в двух таблицах ФСТ-1а и ФСТ-1б усваивается не менее 50 слов.

2) Лексико-грамматические таблицы (ЛГТ).

Пример ЛГТ показан на с. 123. Название ее не случайно. Эта таблица - лексическая, т.к. в ней подобраны и специально сгруппированы слова, всегда **раскрывающие какое-либо понятие**, в данном случае "настоящий друг". Опираясь этими словами для выражения своего мнения, учащийся совершенствует лексические навыки. Но эта таблица и грамматическая. Легко заметить (даже в русском варианте), что в каждой из групп слов наблюдается структурная однотипность: "Самый смелый, самый честный" и т.п. - превосходная степень прилагательного; "Во дворе", "в школе" и т.п. - предлоги с существительными; "понять состояние", "беречь дружбу" и т.п. - инфинитивные обороты и т.д. Опираясь необходимыми словами, учащийся произвольно овладевает и грамматическими формами.



Несколько примерных заданий к ЛГТ.

а) В газетах часто есть рубрика "Ищу друга". Напишите, какого друга вы хотели бы иметь.

б) Если вашим родителям не нравится ваш друг, как бы вы их убедили, что он настоящий?

в) Какого друга вы бы не хотели иметь?

г) Посмотрите на этот снимок и скажите: это настоящие друзья?

И т.п.

ЛГТ целесообразно использовать в режиме групповой работы.

3) Функционально-смысловые таблицы - ФСТ-2.

Пример данного вида опор показан на с. 125.

Из содержания таблицы видно, что она составлена на основе фильма-эпизода "Сколько стоит дружба?" В ней используются, в основном, слова из ФСТ-1а и ФСТ-1б, хотя возможно и расширение лексического запаса по проблеме, ибо усложняются и выполняемые задачи.

Колонки 1-4 посвящены четырем главным событиям фильма-эпизода, поэтому слова, данные по вертикали, подобраны для того, чтобы суметь выразить именно то, что связано с этими событиями. Кроме того, и по горизонталям слова расположены не случайно. В самой первой колонке "Ваше мнение?" указаны пять основных типов высказывания (сообщение, объяснение, одобрение, осуждение, убеждение), из которых учащийся выберет тот тип, который соответствует его речевой задаче. Важно при этом, что к каждой речевой задаче даны так называемые логико-синтаксические схемы - начала фраз, предполагающие и облегчающие единое, целостное высказывание¹.

Сколько стоит дружба?

¹ См. дальше, п.5).

ФСТ-2

	1	2	3	4		
Ваше мнение	Саша не пожалел времени, приготовил хороший подарок	Игорь не оценил подарка	Гости остались в стороне	Саша ушел с дня рождения	Лучше вообще не иметь друга, чем иметь плохого	
СООБЩИТЕ Для него ... Он ... Так что ... Правда, ... Все у него ... Скорее всего ...	Приближался день рождения Лучший ... Единственный... Помнил о ... Поздравил ...	Ценный подарок Обиделся огорчился предал ...	Школьные друзья старые... новые ... близкие ... слушали музыку, веселились, поздравили	Верил ... мнение друга старался бескорыстно	Если рядом с тобой чужой, Ты его не брани - гони!	не понимает, не поддерживает, когда трудно, не доверяет, ненадежный, невнимательный обижает
ОДОБРИТЕ Все время ... Никогда ... Даже ... Ведь он ... Наверняка ... Потому что ...	сделать приятное фотографии о ... ценит дружбу с юмором заботливый	умный красивый сильный не хотел огорчать другие интересы	вели себя хорошо не вмешивались хорошо воспитаны согласны с ...	гордый честный искренний, поступил правильно	Друг познается в беде, ... в радости	сочувствует заботится выругает бескорыстный не радуется обижается завидует
ОБЪЯСНИТЕ Я думаю, ... Его подарок ... Он просто ... Он не ... По-моему, ... Вот он и ..	Семейная традиция Не было денег Не нашел ... Поступил оригинально	Не был другом Не понял Поступил честно стыдно перед ...	равнодушие не хотели ссориться Не поняли берегли дружбу	стыдно за друга, за подарок обиделся на... скромный скудный	И не друг, и не враг, а так Если сразу не разберешь, плох он или хорош.	Равнодушный, хитрый, неоткровенный, добрый, расчетливый когда нужно
ОПРОВЕРГНИТЕ Вы сказали ... Я ... Можно иметь . и не ... Сколько всяких Ведь ...	Пожалел денег поленился другие гости ... понимать друг друга	надеялся на друга ожидал другого	сочувствовали обсуждали справедливые не хотели нарушать веселья	не поддержали не вступились горько, обидно сам виноват уладить	Старый друг лучше новых двух. Любой друг пригодится	потерять друга найти . товарищ приятель сосед одноклассник одному скучно
УБЕДИТЕ Нужно ... Конечно ... Но ... Друг ... И так, ...	быть внимательным относиться бескорыстно гордиться дружбой не виноват	сочувствовать уступать друг другу высокомерный равнодушный плохо воспитан	Тоже предали гордились своими подарками смеялись над ... не вступились обидели	понимать друг друга не понравился дружба дороже оказался ...	Ценнее дружбы нет ничего. Не имей сто рублей, а имей сто друзей.	Гордиться дружбой вместе с другом защитит позвонит поговорит не ссориться, а мириться

В колонке 5 содержатся уже смысловые опоры, не подсказывающие ни конкретных слов, ни конкретного содержания предполагаемых высказываний. В работе с ФСТ-2 используются речевые упражнения¹.

4) Функциональные схемы диалога.

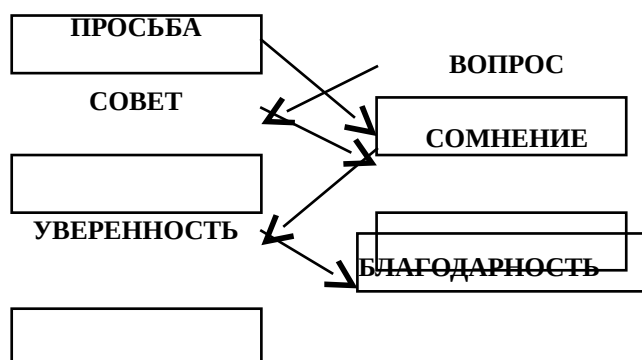
Они представляют собой название речевых функций, расположенных для каждого из собеседников в предположительно необходимой последовательности, например:

1.
Один ученик
обращается к другому
за помощью

2.
Другой готов ему
помочь

Варианты подобных схем многообразны:

- а) оба партнера получают общую задачу;
- б) оба получают разные задачи;
- в) предложена тактика лишь одного партнера;
- г) тактика беседы указана лишь частично;
- д) партнеры сами намечают себе тактику диалога;
- е) один партнер незнаком с тактикой другого и т. д.



Функциональные схемы диалога могут быть предъявлены на карточках, через эпидиаскоп, на доске. Они являются эффективным средством овладения механизмом диалога, развития тактики общения.

Когда эти схемы применяются впервые, нужно обучить учащихся работе с ними:

- а) прослушать фонограмму с опорой на текст диалога,
- б) выяснить, какую функцию выполняет каждая реплика,
- в) воспроизвести по функциям модель диалога (составить схему),

¹ См. дальше п.7.

- г) воспроизвести по схеме диалог,
- д) изменить ситуацию и показать, как изменится тактика общения,
- е) высказаться по измененной схеме.

5) Логико-синтаксические схемы (ЛСС)

Приведем два примера высказываний на основе ЛСС.

а) *Я хотел вчера сходить в театр.*

Но, к сожалению не достал билетов.

Дело в том, что была премьера.

б) *Дело в том, что мы вернулись поздно.*

Мы хотели устроиться в гостинице.

Но оказалось, что мест не было.

Вот почему мы и поехали к дяде Сереже.

Очевидно, что, используя подчеркнутые начала фраз, можно высказаться о множестве событий. Конечно, комбинации подобных начал многообразны, что и способствует эвристичности высказываний. Но существуют более или менее устойчивые частотные сочетания, они-то и обеспечивают целостность высказывания, его логичность и синтаксическую связность. Важно, что определяя каркас высказывания, ЛСС совершенно не подсказывают его содержания. Они используются в любом упражнении, где ставится задача - развить необходимые качества монологического высказывания.

6) Логико-смысловая карта проблемы (ЛСКП).

Поскольку коммуникативность предписывает не тематическую, а проблемную основу развития умения общаться, необходима и адекватная - проблемная - организация речевого материала. Это реализуется, в частности, в таком виде опор как ЛСКП. Их строение достаточно сложно,

ибо сложно само явление - проблема, которую ЛСКП моделирует, представляя некую упрощенную ее структуру¹.

Прежде всего, в ЛСКП выделяется ведущий уровень, который выражен различными, принципиально отличными и потенциально возможными отношениями к проблеме (см. тезисы, содержащиеся в четырех прямоугольниках вверху каждого вертикального блока). Обычно они располагаются в ЛСКП от положительного к отрицательному отношению, что можно знаково выразить как (1)+, (2)[⊥], (3)⊥, (4)–. Это дает учащемуся возможность легко найти нужную ему позицию.

Далее, на основном уровне расположены слова, словосочетания, высказывания, логически и смыслово раскрывающие ведущий тезис-отношение. Эти речевые единицы при общем проблемном подходе соотносимы с различными областями действительности ("темами"): театр, литература, музыка, хобби, торговля и др. Таким образом, так называемые традиционные "темы" имплицитно включены в ткань проблемы.

Замыкает схему ключевой уровень - высказывание, являющееся логическим выводом, идеей проблемы, ключом к ее решению, хотя следует отметить (и это очень важно), что проблема вообще не имеет решения в принципе: каждый вправе претендовать на свое, индивидуальное ее решение, не только учитель, но и любой ученик, которого коммуникативность делает равноправным речевым партнером.

Методическое значение ЛСКП достаточно велико.

а) Получив такую карту перед обсуждением проблемы, учащийся сможет охватить всю проблему как бы с птичьего полета, увидеть ее логическое развитие и предметное содержание, ознакомиться с разными точками зрения. Все это дает ученику необходимый психологический настрой.

¹ См. вклейку в конце книги.

б) Карта поможет высказываться аргументировано. Высказывания будут связаны с решением речемыслительных задач проблемного характера и, в зависимости от задачи, могут включать одно или несколько умозаключений.

в) Карта создаст основу для богатства ассоциаций и тем самым лучше обеспечит развитие качества продуктивности речевого умения.

г) Полнота сведений по проблеме (познавательная сторона логико-смысловой карты) будет способствовать не только повышению коммуникативной мотивации, но и более глубокому и правильному пониманию проблемы, следовательно, воспитанию учащихся.

д) Карта явится одним из средств развития логической речи, ее связности.

е) Необходимость в постоянном обращении к карте и многократном ее просмотривании будет способствовать более прочному запоминанию лексических единиц и развитию механизма чтения.

В работе с ЛСКП используются речевые упражнения.¹

6. Условно-речевые упражнения (УРУ) как средство формирования речевых навыков.

В коммуникативной технологии все используемые упражнения должны быть по характеру речевыми, точнее, упражнениями в общении. Поэтому условно-речевые упражнения - это не традиционные подготовительные упражнения (типа языковых, где нет речевой задачи, ситуативности и т.п.), а те же **речевые (по основным параметрам), но специально организованные так, чтобы создать условия, необходимые для формирования навыков** (однотипную повторяемость речевых

¹ См. дальше п. 7.

единиц, их неразрывность во времени). Объем высказывания, как правило, 1-2 фразы. Таким образом, **их условность следует понимать как условность специальной организации** во имя усвоения, **при которой сохраняются необходимые качества общения** - функциональность, ситуативность, личностная направленность и т.п.

Итак, в отличие от других систем, коммуникативная технология предписывает опору на схему "формирование навыков → развитие умения", в соответствии с которой **формирование навыков проходит в условиях, адекватных речевым**. Этим и обеспечивается их способность к переносу.

Приведем наиболее характерные УРУ для всех видов речевой деятельности.

1) УРУ для обучения говорению

Эти упражнения могут использоваться для формирования лексических, грамматических и произносительных навыков.

Они организуются в комплексы, каждый из которых предназначен для автоматизации речевых средств: речевого образца, группы лексических единиц, какого-либо звука (звуков) и т. д. В комплекс входит четыре вида упражнений (имитативные, подстановочные, трансформационные и репродуктивные), последовательность которых обуславливается стадиями формирования речевых навыков.

1. **Имитативные УРУ** - это упражнения, в которых учащийся для выполнения речевой задачи находит языковые формы, лексические единицы в реплике учителя (в речевом образце) и использует их, не изменяя.

Например: "Скажите, если вы будете делать то же самое".

- *В воскресенье я навещу своих друзей.*

- *Я тоже навещу своих друзей в воскресенье.*

2. **Подстановочные** УРУ характеризуются тем, что в них происходит подстановка лексических единиц в какой-либо речевой образец.

Например: "Поделитесь с товарищами, если у вас есть другие намерения".

- *Летом я поеду в **Москву**.*

- *А я поеду **в деревню**.*

3. **Трансформационные** УРУ предполагают определенную трансформацию реплики (или части реплики) учителя (собеседника), что выражается в изменении порядка слов, лица или времени глагола, падежа или числа существительного и т. п. Для лексических навыков трансформация может выражаться в передаче того же содержания другими словами.

Например: "Если вы считаете требование (просьбу) собеседника правильным, согласитесь делать то, что вам велят, или то, о чем вас просят".

- *Навести завтра Олю. Она больна.*

- *Хорошо. Я обязательно ее навещу.*

4. **Репродуктивные** УРУ предполагают полностью самостоятельное воспроизведение (репродукцию) в репликах учащихся тех форм или лексических единиц, которые усвоены в предыдущих упражнениях.

Например: "Поделитесь своими планами на вечер (воскресенье, каникулы)".

У1: *Вечером я пойду в кино.*

У2: *А я буду читать интересную книгу.*

У3: ...

Важно заметить, что как при обучении говорению, так и при обучении чтению (см. дальше) деление упражнений на лексические, грамматические, произносительные (перцептивные для чтения) условно:

любая из сторон речевой деятельности может быть доминирующей, ведущей, остальные присутствуют имплицитно (незримо).

2)УРУ для обучения чтению

Комплексы упражнений для формирования лексических, грамматических и перцептивных навыков направлены на становление психофизиологических механизмов и предполагают их последовательную отработку.

1. Упражнения для формирования рецептивных лексических навыков:

- упражнения для формирования механизма зрительного восприятия лексических единиц;
- упражнения для формирования механизма антиципации лексических единиц;
- упражнения для формирования механизма сличения-узнавания лексических единиц;
- упражнения для формирования механизма догадки.

Приведем один пример. Учащимся предлагается схема остановок автобусного маршрута (различные лексические единицы, такие, как стадион, школа, театр, почта, парк и т.д.) и ставится задача помочь приезжему человеку найти нужную остановку (опознать лексическую единицу), где бы он мог посмотреть футбольный матч, спектакль, отправить телеграмму и т. д. Вариантами этого вида работы могут быть выбор или группировка по какому-либо признаку реклам, объявлений, графической информации на товарах, почтовых марках.

2. Упражнения для формирования рецептивных грамматических навыков:

- упражнения для формирования механизма зрительного восприятия грамматических структур;

- упражнения для формирования механизма сличения-узнавания грамматических структур;
- упражнения для формирования механизма антиципации грамматических структур;
- упражнения для формирования механизма догадки о значении грамматических структур.

Вот некоторые образцы таких упражнений:

а) Учащимся дается задание прочитать фразы-сообщения и выбрать те, в которых речь идет о давно выполненном, о планах на будущее и т. д.

б) Отец оставил две записки: жене о том, что сделал за день, и сыну - о планах на выходной день. Задача учащегося - по смыслу определить, кому адресована каждая записка.

в) Машинистка, перепечатывая важный документ, сделала ошибку. Учащиеся сравнивают текст оригинала и напечатанного и делают вывод о том, как изменится смысл документа и что может произойти в результате такого изменения формы речевого сообщения.

3. Упражнения для формирования перцептивных навыков (графемно-фонемных связей).

Эти упражнения используются преимущественно на начальной ступени обучения ИК и строятся на основе специфики операций по анализу и синтезу. Многие из этих упражнений носят игровой характер. Приведем примеры.

а) Игра “Компьютер”. Данное упражнение позволит учащимся продвинуться в освоении машинописи на иностранном языке. Им дается графическое изображение клавиатуры компьютера с латинским шрифтом и разнообразные задания с целью быстрого опознания графем. Некоторые варианты (например, игра “оператор-программист”).

б) Для формирования навыков распознавания графем учащимся предлагается задание “отремонтировать неоновые вывески”. Даются

графические формы слов, в которых отсутствуют части графем, графемы или группы графем. Задача учащегося состоит в восстановлении графической формы слов путем озвучивания, дописывания, использования букв разрезного алфавита.

3) Упражнения для обучения аудированию

Данные упражнения делятся на две группы: неспециальные и специальные (кстати, подобное деление присуще упражнениям и в других видах речевой деятельности).

Неспециальными являются упражнения, непосредственная цель которых - овладение другим объектом, кроме тех, которые входят в аудирование: речевая зарядка, слушание экспозиции или презентации грамматического материала, запись на слух, речь учителя в классе. Основными неспециальными упражнениями, в которых развивается аудирование, являются упражнения в говорении (УРУ и РУ). В процессе выполнения всех этих упражнений аудирование совершенствуется попутно.

Специальными для обучения аудированию являются следующие УРУ:

- выполните команды во все убыстряющемся темпе;
- поднимите руку, когда услышите неправильное утверждение;
- догадайтесь, о ком я говорю (по описанию);
- покажите (назовите) объект, который я пропущу (из тех, что изображены);
- ответьте (да), если вы со мной согласны (следуют фразы в убыстряющемся темпе);
- послушайте рассказ о том, как я вчера провела день, и определите, что я пропустила;

- перечислите лица (объекты, страны и т. п.), которые упоминаются в моем рассказе;
- запишите кратко на родном языке или цифрами информацию, которую вы получите о человеке (дается схема: имя ...,возраст ..., национальность..., профессия ... и т. д.);
- быстро покажите на карте те страны, о событиях в которых я буду говорить (сообщения краткие, 1-2 фразы);
- найдите расхождения в близких по звучанию (содержанию) фразах, микромонологах;
- найдите расхождения между услышанным и изображенным;
- разделите правильно услышанную фразу на синтагмы согласно задаче;
- восстановите по смыслу пропущенную фразу.

4) Упражнения для обучения письму

Для обучения письму используются также неспециальные и специальные упражнения.

Если целью **специальных** упражнений является развитие умения писать или формирование любого навыка письма, то **неспециальные** упражнения предполагают выполнение задания с какой-либо другой целью в письменной форме и поэтому совершенствуют навыки письма попутно. К последним относится большинство домашних заданий, выполняемых письменно с последующим устным воспроизведением.

В упражнениях для формирования навыков письма используются: сопоставление с родным языком, исторические экскурсии, различные средства графической наглядности (таблицы, плакаты, схемы, разрезная азбука и т. п.).

При обучении письму исключаются упражнения в механическом списывании. С целью активизации мыслительной деятельности учащихся применяются следующие упражнения:

- а) выписывание слов на карточки (ведение картотеки);
- б) фиксация коммуникативно-ценных выражений в тетради-разговорнике;
- в) выписывание в записную книжку речевого материала, обогащающего речь;
- г) упражнения-игры (кроссворды, чайнворды, загадки и т. п.);
- д) изготовление объявлений по образцу (в виде соревнования).

В указанных упражнениях формируются навыки каллиграфии, орфографии, механизма звуко-буквенных соответствий (механизм письма).

7. Речевые упражнения как средство развития речевого умения.

Используемые в коммуникативной технологии речевые упражнения обладают определенными типологическими признаками. РУ обеспечивают: речевую стратегию и тактику говорящего; новизну ситуации и актуализацию взаимоотношений участников общения; определенный уровень речевой активности и самостоятельности говорящих; вербальное и структурное разнообразие высказываний. Важно отметить, что это относится к РУ во всех видах речевой деятельности.

1) РУ для обучения говорению:

РУ строятся на основе ситуаций всех четырех типов и ситуативных позиций, ибо только ситуация как система взаимоотношений создает условия для реализации речевой стратегии и тактики, вызова речевой активности речевых партнеров и обеспечивает новизну высказываний.

В РУ реализуются все основные речевые функции. Последние почти всегда присутствуют в установке РУ (явно или скрыто). Вот как это выглядит для упражнений, обучающих основным пяти типам монологических высказываний и шести основным типам диалога.

Установки упражнений
для обучения монологическому высказыванию

Типы монологического высказывания	Примеры коммуникативных установок
1. Сообщение	Расскажи нам, что интересного ты прочитал на каникулах.
2. Объяснение	Объясни своим друзьям, почему тебе нравится журнал «Смена».
3. Одобрение	Посоветуй своим друзьям прочитать понравившуюся тебе книгу.

4. Осуждение	Покритикуй своего друга за то, что он мало читал на каникулах.
5. Убеждение	Убеди своего друга, что для зарядки при желании всегда можно найти время. Докажи ему, что спорт помогает в учебе.

Установки упражнений
для обучения диалогическому общению

Тип диалога	Примеры коммуникативных установок

1. Установление отношений	Представьте своим друзьям из Германии.
2. Интервью	Расспросите друг друга о том, как вы провели зимние каникулы.
3.Обоюдостороннее побуждение к действию.	Порекомендуйте друг другу книгу для чтения.
4.Обсуждение планов совместной деятельности.	Распределите обязанности по подготовке молодежного вечера.
5. Обмен мнениями, впечатлениями	Обменяйтесь впечатлениями о совместном посещении филармонии.
6. Дискуссия	Как вы думаете: Что такое истинное и ложное товарищество?

Вполне понятно, что деление на РУ для обучения монологическому высказыванию и РУ для обучения диалогическому (групповому) общению условно: ни одно монологическое высказывание немислимо вне общения, без наличия речевых партнеров.

2) РУ для развития умения читать:

Для развития умения читать используются речевые упражнения, которые имеют специфику, диктуемую особенностями чтения как вида речевой деятельности. Последовательность этих упражнений строится с учетом уровней понимания текста. В качестве установок обязательны речемыслительные задачи.

1). Содержательная идентификация:¹

¹ Приведенные далее примеры не следует воспринимать как готовые установки упражнений: они показывают лишь суть задания.

- а) найти в прочитанном рассказе предложения, схожие по содержанию с данными;
- б) определить, соответствуют ли данные предложения содержанию рассказа;
- в) выбрать предложения (из данных), которые соответствуют содержанию рассказа.

Цель этого типа упражнений - развитие различных механизмов чтения: механизма смысловой догадки, механизма содержательной антиципации, скорости чтения.

2). Содержательный поиск:

- а) найти предложения, подтверждающие ...
- б) найти то, что характеризует ...
- в) найти причины того, что ...
- г) найти проблемы, которые волнуют ...

Основная задача данных упражнений - развитие механизма логического понимания.

3). Смысловой выбор:

- а) подобрать подходящее заглавие из данных;
- б) выбрать правильный по смыслу ответ из предложенных;
- в) выбрать из абзацев рассказа по одному предложению, передающему их смысл.

Основная задача этих упражнений - развитие механизма логического понимания, сопутствующая - развитие смысловой догадки, совершенствование техники чтения.

4). Предваряющая речевая установка:

- а) прочитать сообщение и прокомментировать его;
- б) прочитать рассказ и составить краткую аннотацию к нему;
- в) прочитать описание внешности (ландшафта, ...) и сказать, что нового вы узнали о человеке (стране, ...);

- г) выбрать из трех сообщений то, которое значимо для интересующегося искусством (иностранными языками, работой инженера) ;
- д) прочитать высказывание N и установить, прав ли ... (тот или иной человек);

Упражнения такого типа являются основными для развития умения читать.

3) РУ для обучения аудированию:

- прослушайте рассказ (высказывание) и ответьте на вопросы;
- найдите в прослушанном высказывании основные мысли;
- послушайте и прокомментируйте высказывание;
- послушайте начало диалога и предположите его развитие;
- послушайте диалог и передайте его основное содержание;
- подберите заголовок к услышанному;
- послушайте рассказ о ... и расположите пункты плана соответственно логике изложения;
- подтвердите или опровергните следующие утверждения, основываясь на прослушанном;
- составьте план прослушанного рассказа (описания и т. д.);
- послушайте и постарайтесь уловить основную мысль, несмотря на незнакомые слова;
- переспрашивайте, если что-то непонятно;
- оцените услышанное;
- определите место (страну, эпоху и т. п.), где происходит действие.

РУ для обучения письму:

- написание письма другу, где могут быть реализованы любые установки речевых упражнений в говорении;

- написание делового письма;
- составление плана будущего высказывания, плана работы и т. п.;
- аннотирование прочитанного или прослушанного;
- краткое реферирование;
- написание доклада;
- написание объявления;
- подписывание конверта, тетради, альбома, сувениров;
- заполнение различных анкет;
- запись на слух адреса, телефона, места встречи и т. п.;
- ведение дневника (путешественника и т. п.);
- запись текстов собственного сочинения.

Все вышеназванные упражнения во всех видах речевой деятельности могут быть в разной степени адекватны поставленной цели в зависимости от организации упражнений, в частности, от использования определенного вида опор. В данной Концепции все опоры делятся на **содержательные** (подсказывающие содержание) и **смысловые** (подсказывающие лишь идею высказывания); каждая из этих опор может быть **вербальной** или **изобразительной** (В.Б.Царькова) (см. табл. 8).

Таблица 8.

О П О Р Ы		
	Вербальные	Изобразительные
Содержательные	Текст (зрительно) Текст (аудитивно) Микротекст (зрительно) Микротекст (аудитивно) План	Кинофильм Диафильм Картина Серия рисунков Фотография

Смысловые	Логико-синтаксическая схема Слова как смысловые вехи Лозунг Афоризм, поговорка Подпись	Диаграмма Схема Таблица Цифры , даты Символика Плакат Карикатура

Таким образом, последовательность использования опор при выполнении РУ по мере убывания степени подсказки следующая: содержательные вербальные - содержательные изобразительные - смысловые вербальные - смысловые изобразительные - отсутствие опор.

8. Образцы памяток как вспомогательного технологического средства.

Рассматривая учебный аспект, мы говорили, почему и зачем используются **памятки**¹.

Памятки бывают пяти видов: памятка - алгоритм, памятка - инструкция, памятка - совет, памятка - показ и памятка - стимул. Эти памятки (всего их около 50) содержатся в учебниках и помогают учащимся (учат их) выполнять различные виды упражнений, поясняют, как поступать в тех или иных учебных ситуациях. Приведем примеры трех видов памяток.

ВСЛЕД ЗА ДИКТОРОМ (памятка-алгоритм)

¹ См. стр. 143, 144, 73.

Вы, наверное, заметили, что в учебнике много упражнений, помеченных знаком *. Это упражнения, в которых диктор показывает образец высказывания. Как им воспользоваться?

Посмотрите на следующую схему работы. Диктор делает четыре “шага”, сделайте вслед за ним свои “шаги”.

ДИКТОР:	ВЫ:
(1) произносит вопрос, ответ любую реплику	(1) слушаете высказывание диктора, обращаете внимание на то, что нужно усвоить и запоминаете это
(2) делает паузу	(2) повторяйте за диктором, отвечаете, реагируете и т. п. в зависимости от задания
(3) произносит сказанное вторично или вашу предполагаемую реплику	(3) сверяете сказанное Вами с образцом
(4) делает паузу	(4) повторяете правильный ответ

ЕСЛИ СПРАШИВАЮТ НЕ ВАС... (памятка-инструкция)

...Не отключайтесь от работы. Почему?

Перед Вами цель - научиться общаться на иностранном языке. Можно ли достичь её, если на уроке Вы будете говорить на иностранном языке только две-три минуты - тогда, когда спрашивает учитель? Нет, конечно.

И все-таки не огорчайтесь! Выход есть! Вот он:

1) п р е д с т а в ь т е, что вопросы учителя (любого ученика) ответы, любая фраза, сказанная на уроке, относятся к Вам лично;

2) п о д у м а й т е, как бы прореагировали на сказанное Вы сами. Не повторяйте бездумно!

3) с к а ж и т е это (или повторите за говорящим) шепотом (одними губами), чтобы никому не мешать;

4) о т д о х н и т е две-три минуты, если устанете или надоест это занятие. Но потом обязательно продолжите его.

Так Вы сможете тренироваться в общении весь урок! Главное, не отступайте, и успех придет!

И СНОВА КАРТИНКА... (памятка-совет)

Но уже не простая, где изображен человек и предмет. На этих картинках может быть показана деятельность людей, какой-то сюжет и т.п.

Описать такую картинку, конечно, труднее. но и интереснее. Как это сделать? Покажем на примере картинки “Лето”.

1. Если Вы скажете, что:
 - здесь изображено лето, лес, река;
 - на реке много детей;
 - дети купаются, играют в мяч, читают и т.д.,т.е., если Вы расскажете только то, что изображено на картинке, считайте, что Вы справились с заданием **у д о в л е т в о р и т е л ь н о**.
2. Если хотите ответить на **х о р о ш о**, то пофантазируйте немного и скажите:
 - какие здесь дети,
 - они здесь одни или с родителями,
 - друзья это или просто знакомые,
 - как они проводят свои каникулы и т.п.
3. А если Вы ко всему этому еще и добавите несколько фраз о том,
 - как Вы любите проводить лето,
 - где Вы были прошлым летом,
 - что там было интересного и т.п.,то считайте, что справились с заданием **н а о т л и ч н о**!
Заметьте, эти советы подходят для любой картинке подобного рода.

Заключение

В предложенной Концепции изложены, разумеется, не все теоретические ее основы и показаны не все средства практической ее реализации. Автор хотел лишь донести до читателя дух Концепции, убедить в ее необходимости, заразить желанием принять ее как свою Концепцию.

Все, кто причастен к созданию этой Концепции, полагают, что она может служить теоретической основой Государственной программы иноязычного образования. России нужна именно Государственная программа, поскольку только она сможет сохранить единое образовательное пространство и должный уровень иноязычного образования в стране. В современных условиях ложно понятой свободы и отсутствия контроля и ответственности это жизненно необходимо.

Только Государственная программа сделает "иностранный язык" поистине образовательной дисциплиной, которая внесет свою лепту в общее дело развития человека, человека духовного. Сейчас, когда духовность и нравственность разъедаются ржавчиной бездуховности и прагматизма, **что** еще, кроме образования, удержит наш мир от распада?

Только Государственная программа способна системно проводить разумную языковую политику, которая бы бережно сохраняла отечественные достижения, растила собственных авторов учебников, обеспечила бы достойное участие наших учителей и учащихся в межкультурном диалоге.

Серии УМК по предложенной Концепции создал и создает коллектив сотрудников Российского Центра иноязычного образования, где работают кафедры учебников английского, немецкого, французского и русского языков, специально занятые тем, чтобы воплотить в учебнике разработанную Липецкой методической школой теорию коммуникативного иноязычного образования, теорию развития индивидуальности в диалоге культур.

Приложение

1. Социальный заказ и варианты учебного плана.

Считается, что Программа должна создаваться под так называемый социальный заказ. Это верно в том случае, когда заказ действительно является социальным, то есть выражает потребности общества, а не мнение группы ученых и чиновников.

Существующая в настоящее время программа позволяет варьировать и модифицировать её в зависимости от условий регионов и от профильной направленности школ, что в принципе правильно. Обязательный курс дополняется факультативным, разрешены классы и школы с углубленным изучением предмета ИЯ. Однако этот процесс носит нередко стихийный характер, что нежелательно. Кроме того, создание соответствующих учебно-методических комплектов обходится весьма недешево. В то же время не предусмотрены пособия для малокомплектных школ, а предложения обучать иностранным языкам с 1-го класса в большинстве сельских школ оказывается нереальным по многим причинам, прежде всего кадровым. Реальным является, главным образом, вариант начала с 5-го класса.

В связи с этим, мы предлагаем для средней школы две программы (см. схему 1, вариант 1): **нормативную**, которая состоит из основного (обязательного) и продвинутого (факультативного) курса и **углубленную**. Реализация этих программ и их вариантов (варианты всегда экономичнее целых программ) сможет удовлетворить полностью потребности общества.

Обучение по обеим программам начинается с 5-го класса. Обязательный курс продолжается до 9-го класса включительно. Суммарное количество недельных часов с 5-го по 9-й классы - 16.

В 10-м и 11-м классах овладение иностранным языком продолжается в продвинутом курсе **на факультативной основе**. Целесообразнее и значительно эффективнее иметь 5 уроков в неделю, хотя и факультативно, нежели обязательных, но 2 урока (или 1), ибо намного выгоднее, если по-настоящему будут владеть иностранным языком хотя бы 40% учащихся, чем никто из 100 % изучающих обязательно. Изучение предметов по интересам является именно той тенденцией, которой предстоит развиваться. Для удовлетворения интересов учащихся и социальных нужд общества можно предложить на выбор (основной набор факультативов): 1) факультатив по обучению устному общению; 2) факультатив по обучению чтению художественной литературы; 3) факультатив по обучению чтению и переводу литературы гуманитарного профиля (в том числе прессы); 4) факультатив по обучению чтению и переводу научно-технической литературы. Предложенный список не исключает наличия и других факультативов и их смешанных вариантов. Согласно существующим учебным планам (14 вариантов) на любой факультатив в 10-11-х классах отводится 5-6 часов в неделю, а согласно нашей концепции можно было бы ограничиться 4-5 часами. Учащимся, которые по каким-либо причинам не могут посещать факультативов, но хотят продолжить изучение языка будет предоставлен специальный учебник-самоучитель (с пластинками, кассетами) как вариант факультатива. Наличие самоучителя даст также возможность заинтересованным (пусть даже единицам) наряду с факультативом изучать самостоятельно второй язык.

Часть учащихся, как известно, после 9-го класса идут в ПТУ. Вместо мизерного количества часов, отведенных на изучение иностранных языков, там целесообразнее ввести факультативы (хотя бы по чтению и переводу научно-технической литературы), а также предоставить возможность изучения иностранного языка по самоучителю с правом последующей сдачи экзамена в объеме средней школы и внесением оценки в диплом. В связи с этим отпадает необходимость в специальных учебниках для ПТУ.

Таким образом **каждый** учащийся будет поставлен в равные условия, что социально справедливо, а предполагаемая сетка часов (при наличии новых учебников и соответствующей подготовки учителя) обеспечит ему нормативное владение иностранным языком.

Что касается малокомплектных школ и других типов школ или классов, то программа должна быть для них приспособлена путем дополнительного издания специальных книг для учителя (для разных ступеней обучения) и, возможно, определенных материалов для учащихся в дополнение к учебнику.

Для тех учащихся, кто обладает особыми способностями к языку, предусмотрен **углубленный курс** (с 6-го класса).

А поскольку овладение иностранными языками начинается с 5-го класса, то появляется возможность изучения (и специального развития) учащихся в течение 1-го года. Именно в процессе обучения и с помощью специальных тестов (а не по каким-либо иным причинам) будут отобраны те, кому рекомендуется проходить углубленную программу. В этом случае отпадает необходимость в специальных школах (в каждой школе будут классы или один класс, группа углубленного изучения). Эти школы, как известно, подвергались критике за их элитарность. В предлагаемом нами варианте сохраняется и сама идея (возможность для заинтересованных учащихся развивать свои способности), и общее количество часов, отводимых для языка в школах с углубленным изучением иностранного языка, а также снимается опасность элитарности: если в одной школе будет несколько классов углубленного изучения предметов - иностранного языка,

химии, биологии, литературы и т.п. Что же касается отбора детей по способностям, то он, на наш взгляд, в своей основе социально справедлив, по-человечески оправдан и выгоден с государственной точки зрения.

По содержанию и принципиальному методическому подходу нормативная и углубленная программы идентичны. Но по объему материала, интенсивности и уровню овладения им они разные. Как уже говорилось, только в 5-м классе программы одинаковы. В 6-м классе углубленного курса учащиеся овладевают объемом материала 6-го и 7-го классов основного курса, а в 7-м классе - 8-го и 9-го классов. Количество учебных часов в обоих случаях равно - 12. Это даст возможность переходить на углубленное изучение и в 6-м, и даже в 7-м классе тем учащимся, которые не успели “раскрыться” до этих пор.

Далее углубление происходит следующим образом. Если в нормативной программе ученик выбирает для себя **один** из факультативов, то учащийся углубленной программы овладевает материалом (конечно, более расширенным и на более высоком уровне умений) **всех трех** факультативов **последовательно**: в 8-м и 9-м классах - устное общение; в 10-м и частично в 11-м - чтение художественной литературы, в 11-м - чтение и перевод научно-технической или научной литературы гуманитарного профиля, включая прессу. Разумеется, здесь это уже не факультативное, а обязательное изучение.

Таким образом, школьная программа оказывается трехуровневой:

III уровень - **базовый** - основной (обязательный) курс нормативной программы (классы 5-9-й, 560 часов);

II уровень - **продвинутый** - курс по выбору или факультативный курс нормативной программы (классы 10-11-й, $560 + 315 = 875$ часов);

I уровень - **уровень углубленного владения ИК** (классы 5-11-й, 1400 часов).

Таков один из вариантов программы.

Однако возможен и другой вариант, когда обучение начинается с 1-го класса (см. схему 2, вариант 2).

Тогда уровни будут следующими:

III уровень - **базовый** - основной (обязательный) курс нормативной программы (классы 1-9-й, 980 часов);

II уровень - **продвинутый** - факультативный курс нормативной программы (классы 1-9-й + классы 10-11-й, 1295 часов);

I уровень - **уровень углубленного владения ИК** (классы 1-11-й, 1820 часов).

Возможна (и желательна) модификация углубленной программы, особенно для лицеев и гимназий с ориентацией на два и на три иностранных языка вместе с латынью. Вопрос о последовательности подключения языков требует специального изучения.

Оценка в аттестате должна сопровождаться пометкой о пройденном курсе (программе), например: 4 (углубленная программа) или 5 (базовый курс) и т.п.

В рамках государственной программы обучения иностранным языкам желательно определить указанный уровень, варианты программ и требования внутри этих уровней для разных видов учебных заведений, а также ввести вступительные экзамены по иностранному языку во всех неязыковых вузах.

В школе экзамен обязателен: в нормативном курсе - после 9-го класса для всех, после 11-го - для тех, кто занимался факультативно; в углубленном курсе - после 11-го класса - для всех. Учившиеся по углубленной программе и сдавшие выпускной экзамен по иностранному языку на “отлично” получают право в год окончания школы не сдавать вступительный экзамен в неязыковой вуз; а в языковой они сдают экзамен на общих основаниях. Все это поможет учащимся серьезнее относиться к выбору факультатива в школе, к занятиям в нем и вообще к иностранному языку как к учебному предмету.

В заключение следует подчеркнуть, что предложенная программа предназначена для русскоязычных школ, когда помимо родного (русского) языка изучается любой иностранный язык.

Для школ национальных республик данная программа должна быть модифицирована. Модификация также необходима для малокомплектных сельских школ и классов с малой наполняемостью.

Общегосударственная система обучения
иностранному языку
(Вариант 1)

(III) Базовый уровень
владения ИК
(560 ч)

(II) Продвину́тый уровень
(875 ч)

Начальная ступень		Младшая ступень		Средняя ступень		Старшая ступень	
Основной обязательный курс						Продвину́тый курс (обязательный, по выбору или факультативно)	
5 кл.	6 кл.	7 кл.	8 кл.	9 кл.	10 кл.	11 кл.	
4 ч	3 ч	3ч	3ч	3ч	4 ч	5ч	Языковые вузы
140 ч	105 ч	105 ч	105 ч	105 ч	1. Устное общение		Специальные факультеты университетов
					2. Чтение художественной литературы		
					3. Чтение и перевод научной литературы гуманитарного профиля		Специальные учебные заведения
					4. Чтение и перевод научно-технической литературы		Неязыковые вузы (технические и другого профиля)
					5. Самостоятельное изучение (варианты факультативов)		
4 ч	6 ч	6 ч	6 ч	6 ч	6 ч	6 ч	Курсы, кружки
140 ч	210 ч	210 ч	210 ч	210 ч	210 ч	210 ч	Самостоятельное изучение по интересам

(I) Уровень углубленного владения ИК
(1400 ч)

Общегосударственная система обучения
иностранным языкам
(Вариант 2)

(III) Базовый уровень
владения ИК
(980 ч)

(II) Продвинутый уровень
владения ИК
(1295 ч)

НОРМАТИВНАЯ ПРОГРАММА										
ОСНОВНОЙ ОБЯЗАТЕЛЬНЫЙ КУРС									ПРОДВИНУТЫЙ КУРС (по выбору факультативно)	
Начальная ступень			Младшая ступень			Средняя ступень			Старшая ступень	
1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.	5 кл.	6 кл.	7 кл.	8 кл.	9 кл.	10 кл.	11 кл.
3 ¹	3	3	3	4	3	3	3	3	4	5
105 ²	105	105	105	140	105	105	105	105	140	175
									1. Устное общение 2. Чтение художественной литературы 3. Чтение и перевод научной литературы гуманитарного профиля (включая прессу) 4. Чтение и перевод научно-технической литературы 5. Самостоятельное изучение (варианты факультативов)	
									6	6
									210	210
3	3	3	3	4	6	6	6	6		
105	105	105	105	140	210	210	210	210		
УГЛУБЛЕННАЯ ПРОГРАММА										
(I) Уровень углубленного владения ИК (1820 ч)										

¹ Количество часов в неделю.

² Количество часов в год.

2. Возможные компоненты УМК.

1. “Концепция и программа коммуникативного иноязычного образования”, которую читатель держит в руках и которая должна быть настольной книгой каждого учителя.

2. “Учитель иностранного языка : мастерство и личность”, где учитель-практик найдет материалы, помогающие ему осмыслить себя и свое мастерство.

3. “Технология коммуникативного иноязычного образования”, где приемы работы не только описаны, но и показаны в видеоприложении.

4. “Педагогическое общение на уроках иноязычной культуры” с многочисленными примерами педагогических ситуаций и советами учителю о том, как вести себя в данных ситуациях.

5. Книга-справочник о культуре страны изучаемого языка.

Дополнительные методические советы учитель сможет получить в книгах для учителя к конкретным классам.

Помимо книг, учителю необходимо иметь аудиовизуальные пособия, напрямую не связанные с учебником:

1) грампластинки с записью народных и современных песен;

2) сборник песен с нотами и описанием танцев для всех ступеней обучения;

3) сборник игр, которые можно использовать для овладения иноязычной культурой (учебные, познавательные и развивающие игры);

4) видео- или кинофильмы о стране изучаемого языка, его народе, истории, быте и т.п., снятые специально для курса средней школы.

Не менее важными являются пособия для учащихся, которые они смогут использовать по своему усмотрению:

1) словарь (иностранно-русский и русско-иностраннный); его объем должен превышать приблизительно в 1,5 раза словарный запас, предусмотренный программой;

2) лексическая карта (типа и размера географической карты), где особым образом (функционально, с иллюстрациями) расположены все слова данной ступени обучения (4 карты). На каждой из последующих ступеней словарный запас не только расширяется, но и перегруппировывается;

3) серия адаптированных брошюр, представляющих лучшие произведения литературы страны изучаемого языка (12 произведений, по 2 на один год обучения, не считая 1-го года);

4) серия брошюр об иностранном языке, его роли в обществе, в жизни человека, в профессиональной работе; о полиглотах; о самостоятельном изучении языков и т.п.;

5) самоучитель.

Представим, наконец, ядро УМК. Сюда должны входить : а) печатные материалы; б) аудиоматериалы; в) видеоматериалы; г) компьютерные программы.

Печатные материалы

1. Учебник (книга для учащихся).

Его отличительной чертой является то, что каждый спланированный урок представлен в полном объеме, включая материал для аудирования. В учебнике избыточное количество упражнений: те, которые можно опустить, помечены звездочкой. В этом случае нет необходимости в рабочей тетради. Менять последовательность упражнений и заменять их другими не рекомендуется, так как будет нарушен сценарий урока, где указаны даже логические переходы и связки между видами работы и упражнениями. Таким образом, учебник может быть использован как самоучитель, так и в качестве пособия для совместного обучения учащихся с родителями.

2. Книга для учителя.

Структура учебника представляет право учителю не заниматься планированием уроков. Это дело авторов. Во-первых, при существующих нагрузках учитель не в состоянии ежедневно составить 3-4 (а иногда и 5-6) планов высокого уровня; во-вторых, он не может постоянно удерживать в памяти всю систему обучения. Вот почему в книгах для учителя нет поурочных планов.

Задача учителя заключается в том, чтобы адаптировать имеющийся в учебнике сценарий урока к конкретному классу. А различные варианты такой адаптации и предлагает книга для учителя. Только специально отведенные в учебнике уроки, так называемые “свободные”, планируются учителем.

Такая система имеет два преимущества: облегчает работу учителя и способствует поддержанию высокого уровня планирования.

Как учебник, так и книга для учителя могут иметь различные приложения.

3. Книга для учащихся и родителей.

Она позволяет управлять совместной деятельностью учеников и их родителей во внеурочное время. В ней содержатся материалы, способствующие развитию способностей к овладению ИК, расширению страноведческого кругозора. Все материалы даны в занимательной форме (игры, загадки, кроссворды, тесты для проверки своих способностей, интересные по содержанию тексты).

4. Серия брошюр для индивидуального чтения по интересам.

Она предназначена для учащихся, интересующихся различными отраслями знаний: техникой (“Техника сегодня и завтра”), медициной (“Как лечат в мире”), наукой (“Судьба научных идей”), природой и т.д.,

брошюры типа “Альманах” или “Всякая всячина” (юмор, загадки и т.п.). Материалы, содержащиеся в этих брошюрах, являются обязательными для использования в 8-11-х классах.

Коммуникативные задания, а также подбор проблем для обсуждения на занятиях предполагают, что каждый ученик читает тексты, соответствующие его интересам, его дальнейшей профессиональной ориентации и использует факты из прочитанного для иллюстраций и доказательства своей точки зрения по данной проблеме. Так учащиеся, интересующиеся математикой, читают о жизни великих математиков, а учащиеся, сферой интересов которых является медицина, читают о врачах, физиологах, интересующиеся музыкой - об известных музыкантах и исполнителях. Затем они все вместе обсуждают проблемы (“Как оставить добрый след на земле”), используя в своих высказываниях примеры из прочитанного и обогащают друг друга новыми знаниями.

5. Комплект логико-смысловых карт, проблем (ЛКСП).

Такие комплекты необходимы для учащихся 6-11-х классов: в 6-м классе ЛКСП могут быть помещены в учебники, так как их объем невелик.

Каждый комплект представляет собой набор из 10-15 карт. На обороте могут быть помещены функционально-смысловые и лексические таблицы. Наличие заданий к картам позволит использовать их как основу для самостоятельной работы дома.

6. Комплект тематических карт страны изучаемого языка (по одному для младшей, средней и старшей ступеней обучения).

Тематическая карта представляет собой контурную карту, на которой расположены все объекты той или иной области жизни страны. Например, литературная карта включает в себя места и даты жизни писателей, названия их произведений и т. п.

7. Комплект лингвистических пособий.

Он необходим для учащихся 5-7-х классов и состоит из различных схем, грамматических таблиц и т.п.

8. Раздаточный материал.

Он предназначен в большей мере для начальной и младшей ступеней обучения.

9. Тетрадь для учащихся.

Такая тетрадь нужна лишь для первого года обучения в курсе (5-11-е классы) и для первых двух лет обучения в курсе (1-11-е классы). Главная её задача - обучение письму.

Аудиоматериалы

1. **Кассеты** для обучения чтению, аудированию и произношению на уроках.

На них записываются расширяющиеся синтагмы (в разных режимах чтения), тексты для аудирования, упражнения для формирования лексических, грамматических и произносительных навыков и т.д. Необходимы также фономатериалы для каждой из четырех ступеней обучения.

2. **Аудиоматериалы для самостоятельного использования** учащимися или для совместной работы учащихся с родителями.

Они позволяют сформировать более прочные навыки, восполнить пропущенные на уроках, расширить страноведческие знания. Такие материалы используются и в группах продленного дня, кружках, на дополнительных занятиях.

Видеоматериалы

С ними рекомендуется работать как на уроках, так и дома, а также в группах продленного дня.

1. Экстралингвистические объекты для обсуждения проблем.

Сюда входят:

- а) фильмы-эпизоды (длительность каждого 3-4 минуты);
- б) диафильмы (серия слайдов);
- в) серии картин;
- г) серии рисунков (например, кроки или типа рисунков Бидструпа).

Идеальным вариантом является наличие для каждого класса (6-11-х) 10-15 фильмов-эпизодов, подкрепленных видеорядом в учебнике.

2. Комплект наглядных иллюстрированных пособий.

Для начальной ступени он может состоять из цветных картинок для различных учебных целей (сюда входят картинки для фланелеграфа), из разрезной азбуки и т.д. Желательны и макеты, например, города, квартиры.

Для младшей, средней и старшей ступеней такой комплект должен включать в себя страноведческий материал, дополняющий соответствующий материал учебника.

Компьютерные программы

Они используются как во внеурочной работе (компьютерные игры на языке, тесты для самоконтроля), так и на уроке (расширение кругозора по интересам, тесты для самоконтроля, упражнения для обучения чтению и письму, инструкции “Учись учиться”, справочные пособия, необходимые для выполнения занимательных заданий, развивающие задания).

Чрезвычайно важно отметить два момента. Во-первых, все компоненты комплекса должны быть взаимосвязаны по содержанию и организации работы и представлять собой целостную систему. Во-вторых, указанный комплект пособий (для учителя и учащихся) охватывает все

аспекты иноязычной культуры - учебный, воспитательный, познавательный и развивающий.

Так, например, культурологический аспект отражается в проблематике учебника, в книге по стране изучаемого языка, страноведческом справочнике, в видео- и фономатериалах, а также в тематических картах страны и в серии брошюр лучших произведений писателей страны изучаемого языка.

Развивающий аспект также реализуется через определенные компоненты УМК. Для развития умения общаться это: памятки по общению в учебнике, книга по педагогическому общению для учителя, фильмы по речевому этикету. Развитию мотивации служат тексты, раскрывающие социальную значимость иностранного языка, факты из жизни замечательных людей, полиглотов и т.п., специальные разделы в книге для учителя, где указаны пути мотивационного обеспечения учебного процесса, серия брошюр об иностранном языке и др. Для развития умений учиться используются указания по мнемотехнике, система памяток в учебнике о выполнении всех видов работы.