**РЕФЕРАТ**

**Становление и эволюция коммуникативной методики обучения**

Первые сведения об изучении иностранных языков относятся к достаточно отдаленным временам: в эпоху расцвета культуры в Сирии, древнем Египте, Греции Риме иностранные языки имели практическое и общеобразовательное значение в силу оживленных торговых и культурных связей между этими странами. Их роль не ослабевала также и в период средневековья, о чем свидетельствуют литературные памятники того времени и лексические заимствования, отраженные в словарях западноевропейских языков. Сначала греческий, а затем латинский языки становились теми основными иностранными языками, которым обучали приватно и в школах. Однако ни один иностранный язык на протяжении всей истории развития культуры стран Европы не играл такой исключительной роли, как латинский (в течение пятнадцати столетий). Лишь с развитием национальных языков в Западной Европе латинский язык теряет свою главенствующую роль, оставаясь, однако, в общеобразовательной системе обучения на долгие годы. Знание латыни было первым признаком учености. Еще в начале прошлого столетия в Германии на латинском языке писали и защищали диссертации. Для обучения латинскому языку использовались переводные методы, которые в дальнейшем оказали существенное влияние на методику преподавания западноевропейских языков - французского, немецкого и английского.

История методов преподавания иностранных языков наиболее полно исследована и описана И. В. Рахмановым. Историей методики занимались К. А. Ганшина, И. А. Грузинская, Ф. Аронштейн, В. Э„ Раушенбах. Отдельные разделы истории методов изложены в работах З.М. Цветковой, С.К. Фоломкиной, PL И. Гез, Ю. А. Жлугтенко, Р. А. Кузнецовой. Среди западных исследователей можно отметить работы Дж. Ричардса и Т. Роджерса, (Richards, Jack С, Rodgers, Theodore), 4. Лоува (Charles Lowe). Классификация методов обучения иностранным языкам представляет собой сложный вопрос, так как в основу их наименования были положены самые разные признаки. В зависимости от того, какой аспект превалирует в преподавании, метод называется лексическим или грамматическим; какие логические категории являются основными, - синтетическим или аналитическим. В соответствии с тем, развитие какого умения является целью обучения, различают устный метод и метод чтения; по способусемантизации материала - переводной и прямой методы. Название метода определяется приемом, положенным в основу работы над языком, например, аудиовизуальный, наглядный. По принципу организации материала традиционному методу противопоставляют метод программированного обучения. Известны также методы получившие свое название по имени их авторов, - методы Берлица, Гуэна, Пзлмера, Узста, Фриза, Ладо, Лозанова и. т. д. Из множества методов, известных в литературе, можно, однако, выделить два основных направления обучении иностранным языкам - сознательное и интуитивное, наименование которых отражает их связь с психическими процессами овладения языком.

История методики преподавания иностранных языков знает многочисленные и многообразные попытки найти наиболее рациональный метод обучения иностранным языкам. Самым древним был метод натуральный, который ничем не отличался от того метода, которым ребенка обучают родному языку. Иностранный язык осваивался путем подражания готовым образцам, путем многократного повторения и воспроизведения нового материала по аналогии с изученным. Естественный методпреследовавший чисто практические цели - обучение прежде всего умению говорить и читать легкий текст, - долго удовлетворял потребности общества, в котором продуктивное владение иностранным языком было привилегией его высших слоев.

С возникновением, школ и введением в них иностранного языка как общеобразовательного предмета первое время также пытались обучать языку естественным методом, однако он вскоре был заменен переводным методом

который безраздельно господствовал вплоть до середины XIX века. Цель: грамматико-переводного метода было изучение грамматики, чтобы через нее научиться читать и понимать тексты на иностранном языке*,* Конечная цель преподавания - знание языка как системы и правильное его применение во всех случаях жизни.

Представители грамматико-переводного метода считали, что иностранный язык надо изучать с общеобразовательной целью, которая заключается в развитии мыслительных способностей учащихся, в развитии филологического образования путем тщательного изучения строя иностранного языка, его грамматики, путем чтения и толкования текстов (188).

На протяжении последующих ста лет происходила постоянная борьба *-* между сторонниками переводного и натурального, впоследствии-прямого методов. Прежде всего прямой метод уделяет большое внимание произносительной стороне языка. В основу обучения он ставит заучивание готовых фраз, главным образом, разговорного языка, осмысляемых предпочтительно из ситуации или тем, или другим наглядным способом. В связи с этим, он отодвигает на второй план грамматику, которая, как и в родном языке, должна лишь обобщать и приводить к осознанию уже известного из практики. Наконец, данная методика стремится связать слова иностранного языка с понятием не через посредство родного языка, а непосредственно так, как это имеет место в родном языке. В связи с этим она исключает использование родного языка из своих уроков и запрещает всякие переводы как с иностранного языка на родной, так и обратно. Этим она стремится «застраховать» изучаемый иностранный язык от деформирующего влияния родного языка. И, хотя современные методы обучения иностранным языкам во многом иные, вопрос об использовании родного языка при обучении иностранному или об отказе от него и сейчас еще имеет большое значение при установлении методического кредо той или иной методической школы.

Всю последующую историю развития методов иностранного языка можно охарактеризовать как постоянную борьбу и поочередную смену методов, ставящих своей целью то обучение чтению письму, то устной речи.

Каждый метод при определенных условиях обладает объективной ценностью. Прямые методы целесообразнее всего использовать в небольших по численности группах, в разноязычной или в одноязычной аудитории, если обучающий не владеет языком учащихся, а цель его работы - обучить устному владению языком пределах ограниченной тематики. Сопоставительными методами можно пользоваться только в одноязычной аудитории, когда обучающий владеет родным языком ' учащихся и когда ставятся общеобразовательные и практические цели,- особенно в плане рецептивного овладения языком. Смешанные методы также применяются в зависимости от целей и конкретных условий обучения иностранному языку.

Действенным импульсом для: появления различных подходов к обучению иностранным языкам на относительно современном этапе стало изменение состояния общества, процесс глобализации и деятельность Совета Европы. В Европе после Второй мировой войны стали активно вестись поиски метода, который дал бы возможность быстро осваивать иностранный язык. Во-первых, убыстрялся темп жизни, а во-вторых, знание иностранного языка становилось все более необходимым. Кроме того, с ростом взаимозависимости стран Европы возросла необходимость обучения взрослого населения основным языкам Совета Европы, региональной организации по сотрудничеству в области культуры и образования. Образование стало одной из основных сфер деятельности Совета Европы.

Приоритетным направлением стала необходимость в создании альтернативных методов обучения языкам. Обучение должно было стать более функциональным, более прагматичным. На первое место вышла коммуникативная функция языка, что и способствовало созданию нового метода как системы обучения языку.

В 1971 году группа экспертов занялась исследованием возможности создания обучающей системы, курсов обучения языку по единой кредитной (оценочной) системе, где обучающие задания подразделяются на «части разделов, каждый из которых соответствует компоненту потребностей обучаемых и систематически соотносится с другими частями» (22, 6).

Эксперты использовали результаты исследования потребностей европейцев, изучающих языки, и в частности, предварительный документ, подготовленный британским лингвистом Д.А„ Уилкинсом (24), предложившим функциональное, или коммуникативное определение языка, которое могло бы стать основой для создания коммуникативных программ по обучению языку. Вклад Уилкинса состоит в анализе коммуникативных значений, которые необходимы изучающему язык для того, чтобы понимать высказывания других людей и выражать свои мысли. Уилкинс предпринял попытку описания систем значений, лежащих в основе коммуникативного использования языка, не прибегая к описанию языка посредством традиционных подходов, согласно которым основным показателем овладения языком является изучение грамматики и словарного состава. Он выделил два типа значений: смысловые категории (время, последовательность, количество, место, частота) и категории коммуникативной функции (просьбы, отрицания, предложения, жалобы). Впоследствии Уилкинс пересмотрел и усовершенствовал документ 1972 года, написав книгу «Notional Syllabuses», которая оказала значительное влияние на развитие коммуникативного подхода к обучению языкам (31, 60- 65).**'**

Будучи включенным Советом Европы в систему условий для создания программ по коммуникативному обучению языкам, семантико-ком-муникативный анализ сыграл значительную роль в подготовке программ и учебников по обучению языкам в Европе.

Деятельность Совета Европы, работы Д.Уилкинса, Г.Уидоусона, К.Кзкдлина, К.Брумфита, К.Джонсона других представителей прикладной лингвистики Британии по разработке теоретических основ коммуникативного, или функционального, подхода к обучению языкам, быстрое внедрение этих идей авторами учебников, и столь же быстрое принятие этих принципов британскими специалистами по с бучению языкам, а также центрами по созданию программ, обеспечило известность коммуникативному подходу, или коммуникативному обучению языкам, как в Британии, так и за ее пределами.

Несмотря на то, что движение началось как Британское нововведение, с середины 1970-х годов сфера коммуникативного обучения языкам, которое иногда определяют как «функционально-смысловой подход» или «функциональный подход», значительно возросла. Как американские, так к британские сторонники данного подхода рассматривают его сейчас в качестве подхода, целью которого является сделать коммуникативную компетентность основной целью обучения языкам, а также разработать систему видов деятельности для обучения четырем видам умений (чтение, письмо, аудирование, устная речь), в которых будет учтена взаимозависимость языка и коммуникации. таким образом, его всеобъемлемость ставит данный подход в особое положение, отличное от других подходов и методов, в силу его масштабности и статуса (31, 69-73).

В основе развития коммуникативного подхода к преподаванию иностранных языков лежит коммуникативная теория языка. Целью обучения языку становится то, что Хаймс (Hymes) называет «коммуникативная компетенция». Хаймс ввел этот термин, чтобы противопоставить коммуникативную точку зрения на язык теории компетенции Чомски (Chomsky), который считал, что теория языка имеет дело с идеальным говорящим-слушателем в полностью однородном речевом сообществе. Такой идеальный человек в совершенстве знает язык и не подвержен влиянию таких факторов как ограниченность возможностей памяти, рассеянность внимания, непостоянство интереса я т.д. Для Чомски основная задача теории языка - охарактеризовать абстрактные способности говорящего, которые

позволяют ему порождать грамматически правильные высказывания на иностранном языке, Хаймс считал такую точку зрения неплодотворной; т.к. теория языка должна рассматриваться как часть более общей теории коммуникации и культуры. Теории коммуникативной компетенции Хаймса стала определением того, что необходимо знать говорящему, чтобы быть понятым в том или ином речевом сообществе. По мнению Хаймса, человек, владеющий коммуникативной компетенцией, владеет знаниями и способностью использовать язык с учетом следующих моментов:

* является ли (и до какой степени) слово или выражение

употребимым в формальной речи;

* является ли (и до какой степени) слово или выражение

приемлемым в том контексте, в котором оно употребляется и

оценивается;

* является ли (и до лакой степени) слово или выражение

походящим с точки зрения возможных средств выражения

значения.

Другая лингвистическая теория коммуникации, легшая в основу коммуникативного подхода, - *функциональное использования языка* Холлидея. «Лингвистика занимается описанием речевых актов или текстов, тогда как только через изучение языка в действии можно рассмотреть все его функции и оттенки значений» (Efelliday 1970: 145). Холлидей выделил семь основных функций, которые язык выполняет для ребенка, усваивающего свой родной язык:

1. Инструментальная функция — использование языка с целью  
   получить что-либо,
2. Регулятивная функция - использование языка для контроля над  
   поведением окружающих.
3. Интерактивная функция — использование языка для  
   взаимодействия с другими людьми.

4. Личностная функция - использование языка для выражения

собственных чувств и мыслей.

5 Эвристическая функция — использование языка для изучения и

познания мира.

1. Образная функция — использование языка для создания мира  
   фантазий.
2. Репрезентативная функция — использование языка для передачи  
   информации.

Сторонники коммуникативного подхода считали, что усвоение иностранного языка происходит по тем же принципам — как усвоение языковых средств выражения той или иной функции.

В течение нескольких лет этот подход к обучению завоевал лидирующие позиции в западноевропейской и американской методологии,

Исходя из работы Совета Европы в 60-х годах прошлого столетия, первая волна «коммуникативной революции» основывалась на идее о группировке единиц языка согласно коммуникативной функции («речевому акту» по терминологии американских лингвистов), такой как: извинение, просьба, совет и т.д. Установить прямое отношение между языком и функцией удавалось нечасто, т.к. одна и та же функция может быть выражена несколькими языковыми средствами, а также -рядом неязыковых средств. Однако там, где прямое отношение может быть установлено (например *'ту apologies'* как извинение, *'do you mind if I + pres simple* как просьба о разрешении и т.д.), оно рассматривалось только как предмет договоренности для использование в учебных целях, а не для истинного лингвистического описания. Такие единицы языка были названы «образцы» (exponent). Набор «образцов», покрывающих область от официального до1 неформального стилей, может быть соотнесен с любой языковой функцией. Студентов обучали таким «образцам» часто в ущерб грамматике. На этом этапе развития еще не было предложено какого-то определенного метода обучения иностранному языку, поэтому на занятиях продолжали

использоваться упражнения типа «прослушайте и повторите», «прослушайте и продолжите» и небезосновательно, поскольку применимость таких фраз-образцов в речи во многом зависят от правильности ритма и интонации. Таким образом, разного рода «дриллы» оставались основным средством обучения.

Вторая волна коммуникативной революции возникла к началу восьмидесятых, распространяясь в основном из Великобритании. Основным принципом ее было разделение работы в классе на работу над правильностью речи и работу над ее беглостью. Целью первой было заучивание новых единиц языка (грамматических образцов,, функциональных моделей, лексики и т.д.), вторая ориентировалась не использование изученного материала в речи, вовлекая студентов в свободную дискуссию. Серьезная неразбериха возникла, когда преподавателей иностранного языка пытались научить видеть эти два типа работы как неразрывно связанные друг с другом, так, что работа над правильностью речи неизбежно переходит к работе над беглостью. Основным принципом всех коммуникативных заданий, вне зависимости от того, направлены они на правильность или беглость речи, был «информационный пробел».

«Коммуникативная революция» была основательной и глубокой. Через «информационный пробел» она проникла в каждый аспект метода, в обучение правильности речи и ее беглости. В качестве примера задания, направленного на обучение правильности речи, с использованием информационного пробела можно упомянуть «коммуникативный дрилл», когда студенты расспрашивают друг друга об их ежедневных занятиях (контролируемое использование времени Present Simple). В качестве примера задания, направленного на обучение правильности речи, с использованием информационного пробела заслуживает внимания свободная дискуссия, когда студенты обсуждают реальную проблему. Учитель не прерывает обсуждения, делая пометки о допущенных ошибках, чтобы вернуться к ним позднее.

В конце 70-х годов в СЕЛА распространилась теория обучения иностранному языку, разработанная Стефаном Крашеном (Stephen Krasheni), согласно которой обучаемые усваивает иностранный язык, если они «придерживаются диеты истинной коммуникации» (так, как ребенок усваивает родной язык), а они только *учат* язык, т.к. их «кормят упражнениями». В результате этого многие преподаватели иностранного языка поверили, что бессознательное «усвоение» глубже и лучше, чем сознательное «изучение». Такие преподаватели решили, что аудитория должна стать своего рода вместилищем «истинной» коммуникации. Такое отношение сохраняется во многих аудиториях и сейчас, ценой практически полного отказа от осознанного изучения языка. Именно 'такой тип обучения Ховатт называл «сильной» разновидностью коммуникативного обучения. Согласно Ховатту (Howatt), различают две разновидности: «сильную» и «слабую». «Слабая» версия, которая стала популярна во второй половине 70х - начале 80-х годов прошлого столетия, делает акцент на подготовке студентов к использованию изучаемого языка в коммуникативных целях и, следовательно, пытается ввести соответствующие виды деятельности в процесс преподавания1 иностранного языка. «Сильная» версия коммуникативного обучения выдвигает идею о том, что язык усваивается через коммуникацию, поэтому вопрос стоит не только об активации существующих, но пассивных знаний языка, но о стимулировании развития языковой системы как таковой. Другими словами, если первый вариант может быть кратко охарактеризован «учиться, чтобы употреблять», то последний — «употреблять, чтобы учиться».

Однако с тех пор появился целый ряд различных смешанных моделей, основанных на изучении-восприятии (включая модели Blalystok, Long, and Rutherford). И смешанная модель представляется самой популярной на настоящий момент, т.к. обучаемый постоянно оперирует обоими процессами - изучением и восприятием - с переменным превалированием того или другого. Кроме того, сейчас считается, что преподаватель не может влиять на

то, как, в какой последовательности и с какой интенсивностью эти механизмы используются их студентами„

Для некоторых исследователей коммуникативное обучение языку обозначает больше,чем простое сочетание грамматического и функционального обучения.

Согласно мнению В. Литлвуда (11), одной из наиболее особенностей коммуникативного обучения языкам является то, что аспектам языка. Некоторые другие рассматривают его как использование видов деятельности, где обучаемые работают в парах или группах, используя весь накопленный лингвистический потенциал в процессе решения речемыслительных задач. К примеру, национальная программа по обучению английскому языку в начальной школе, основополагающим принципом является принцип коммуникативной обусловленности, определяет формы языка» (31, 73). Во введении к этому документу говорится о том, что цели коммуникативные цели могут быть самыми различными:

* Уровень содержания (язык как средство коммуникации)
* Лингвистический и инструментальный уровень (язык семиотическая система и объект изучения)
* эмоциональный уровень межличностных взаимоотношении и

поведения (язык как средство выражения оценок и суждений о себе и других)

* Уровень индивидуальных образовательных потребностей (коррективное обучение, основанное на анализе ошибок).
* Общеобразовательный уровень экстралингвистических

Эти цели рассматриваются: как общие, применимые в любой *учебной ситуации.* Более специфичные цели коммуникативного обучения не могут быть определены на абстрактном уровне, т.к. обучение ориентировано на потребности студентов. Предпочтение может отдаваться чтению, письму, аудированию или говорению. План и цели обучения для каждого конкретного курса отражают специфические аспекты коммуникативной компетенции в соответствии с потребностями студентов и их уровнем подготовленности.

Существенным при определении целей коммуникативного обучения является то, что по меньшей мере две участвующие стороны вовлечены во взаимодействие, где одна из сторон имеет намерение (интенцию), а другая развивает или реагирует на него тем или иным образом (31).

Основное место при коммуникативном обучении иностранному языку занимают игровые ситуации, работа с партнером, задания на поиск ошибок, которые не только позволяют наращивать лексический запас, но учат мыслить аналитически. Коммуникативная методика - это, прежде всего, прагматический подход к изучении, иностранного языка. Она в определенной мере жертвует фундаментальностью знаний для того, чтобы в более короткие сроки подготовить студента к использованию иностранного языка в жизни.

Дэвид Нунан (David Nunan) выделяет пять основных характеристик коммуникативного обучения:

1. Акцент на обучении коммуникации через реальное общение на изучаемом языке.

2. Введение аутентичных текстов в учебную ситуацию.

1. Предоставление студентам возможности сфокусировать  
   внимание не только на изучаемом языке, но и на процессе  
   обучения как таковом.
2. Привлечение личного опыта обучаемых в качестве одного из  
   элементов процесса обучения.

5. Попытка связать академическое изучение языка с использованием его в реальной коммуникации.

Небезынтересным нам представляется список отличительных характеристик коммуникативного обучения, составленный Flnnochiaro and Brumfit в 1983 году. Мы сочли возможным представить его в виде таблицы:

Таблица 1,

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **Коммуникативная методика** | **Традиционное обучение (на примере аудиолингвального метода)** |  |
| В высказывании  первично... | содержание | структура и форма |  |
| Использование диалогов в обучении сконцентрировано на... | коммуникативных функциях | заучивании фраз-образцов |  |
| Новая лексика вводится... | только через контексту ализацию | в виде списка, контекст не обязателен |  |
| Изучение языка это... | усвоение навыков общения | изучение набора звуков, слов, грамматических конструкций |  |
| Цель обучения -  «Дриллинг»... | эффективная коммуникация на ИЯ  может | ИЯ основной, тип упражнений как у |  |
| Произношение  должно  быть... | использоваться, но крайне редко понятным | как у носителя языка  -  только после |
| Коммуникация на ИЯ имеет место... | с самого начала обучения | серии «дриллинговых» упражнений |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Использование родного языка студентов | допустимо, если это | запрещено |
| Перевод. … | используется, если студентам этонеобходимо | на ранних этапах обучения запрещен |
| Чтение и письмо… | могут быть тренируемы с самого начала обучения | откладываются до тогопока не будет достигнут высокий уровень владения устной речью |
| Система изучаемого языка будет лучше усвоена через... | попытки реального общаться | плановое усвоение конструкций и образцов |
| Цель изучения ИЯ | коммуникативная  компетенция | лингвистическая  компетенция |
| Последовательность  введения материала  определяется... | необходимостью той или иной единицы для коммуникации,  поддержания интереса  обучаемых | по принципу  лингвистической  сложности |
| Роль учителя  заключается в... | любой помощи  обучаемым, которая  стимулирует их работу с языком | контроле и  предотвращении любых  действий,  незапланированных на занятии |
| Речь... | создается индивидом  зачастую методом проб и ошибок | это навык, поэтому ошибки должны быть  предотвращены любой  ценой |
| Во владении языком  первична. .. | беглость речи | правильность речи |
| Студенты во время занятия взаимодействуют с... | другими людьми (лично или через письменную речь) | системой языка, воплощенной в контрольные материалы |
| Внутренняя мотивация стимулируется интересом к... | теме, обсуждаемой на иностранном языке | системе языка |

Д. Браун, один из известнейших представителей коммуникативного подхода, дает следующую характеристику такому обучению: «Помимо грамматических элементов коммуникации, мы изучаем природу социальных, культурных и прагматических особенностей языка. Мы исследуем педагогические средства создания «настоящей» коммуникации в учебной аудитории. Мы стараемся научить наших студентов беглости языка, не только ее правильности, что занимало учителей иностранного языка на протяжении веков. Мы снабжаем наших студентов инструментами создания неподготовленной речи за пределами аудитории. Мы озабочены тем, чтобы стимулировать наших студентов к изучению иностранного языка на протяжении всей жизни, а не только сиюминутными аудиторными заданиями. Мы рассматриваем студентов как равноправных партнеров в совместной деятельности. Наши классные упражнения нацелены на поиск любых средств, способных вдохновить студентов на достижение наилучших возможных результатов в овладении языком». (Brown, Douglas H. *Teaching by Principles.* Upper Saddle River: Premtee Hall Regents.)

В отличие от коммуникативных аспектов языка, подробно рассматриваемых в литературе еэ коммуникативному обучению, теория обучения как таковая практически не описана. Ни Брумфит и Джонсон, ни Литлвуд не предлагают своей теории обучения. Некоторые ее элементы можно увидеть в коммуникативных учебных заданиях. Один из таких элементов может быть назван принципом коммуникативности: деятельность, включающая в себя реальное общение, способствует изучению. Второй элемент может быть сформулирован как принцип значимости заданийдеятельность, в которой язык используется для выполнения значимых для студента, заданий, способствует изучению. Третий элемент –*принцип значимости, языка:* язык, имеющий для студента определенную значимость, способствует процессу обучения. 1ип учебных заданий и их порядок отбираются согласно тому, насколько они вовлекают студента в активное значимое употребление языка.

Однако в более поздних исследованиях в области коммуникативного обучения предприняты попытки описать теорию обучения языку *\** совместимую с коммуникативным подходом. Савиньон (Savlgnon) провел тщательное исследование работ по усвоению иностранного языка и пришел к выводу, что теория обучения должна строиться с учетом лингвистических, социальных, когнитивных и индивидуальных особенностей обучаемых. Другие ученые (например, С. Красен) разработали принципы, на которые часто ссылаются как на совместимые с коммуникативным обучением языку.

с/ *Ы* с/

Как уже отмечалось, он считает ***усвоение*** основным процессом, влияющим на развитие языковых умений и отделяет его от изучения. Усвоение основывается на бессознательном овладении иностранным языком результате использования его в реальном общении. Изучение — сознательное употребление грамматических знаний после предварительного их изложения преподавателем. Изучение не приводит к усвоению языка. В процессе спонтанной речи мы можем обращаться только к *усвоенной* системе языка, тогда как *изученная* система может1 служить только в качестве «контролера» за правильностью речи. Крашен и другие адепты коммуникативного обучения полагают, что язык усваивается только в процессе речи, а не в упражнениях.

Джонсон и Литлвуд предлагают альтернативную теорию обучения, которая также совместима с принципами коммуникативного подхода – навыковую модель, которая совмещает когнитивный и бихевиористский аспекты. Эта теория делает акцент на практику как способ развития коммуникативных навыков.

с/

Содержание учебного плана — еще одна из центральных проблем коммуникативного подхода. Один из первых моделей учебного плана, предложенная Вилкинсом (Wilkins 1976), носила описательный характер и определяла семантико-грамматические категории (частота, движение, расположение) и категории коммуникативных функций, которые студенты должны усвоить. Совет Европы расширил и развил эту модель в учебный план, который включал в себя:

* цели обучения иностранному языку взрослого населения Европы;
* ситуации, в которых обычно возникает" необходимость в использовании иностранного языка (путешествия, бизнес);
* темы, которые чаще всего обсуждаются (образование, покупки);
* наиболее часто употребимые функции, в которых используется «зык (описание, выяснение подробностей, выражение согласия-несогласия и т.д.);
* понятия, используемые в коммуникации (время, частота, продолжительность);
* необходимая грамматика и вокабуляр.

Этот документ известен под названием «Пороговый уровень владения английским языком» (van Ek end Alexander 1980) и был попыткой определить, что необходимо для достижения определенного уровня коммуникативной компетенции.

Диапазон типов упражнений, которые могут применяться в рамках коммуникативного подхода, практически не ограничен. Предполагается, чтоэто такие упражнения, которые обеспечивают достижение студентом коммуникативных целей учебного плана, вовлекают обучаемых в процесс общения и предполагают употребление таких коммуникативных процессов как обмен информацией, обсуждение, взаимодействие.

Роль учителя при коммуникативном обучении существенно отличается от традиционного обучения. Брин и Кэндлин (Breen and Candiln) определяют ее следующим образом: «Учитель выполняет две основные роли: первая -способствовать процессу коммуникации между всеми студентами в аудитории и между студентами и различными заданиями и текстами. Вторая — быть вовлеченным в общение качестве независимого и равноправного участника коммуникации. Из этих двух следуют несколько второстепенных: подбирать источники обучения и самому быть таковым; быть проводником по заданиям и упражнениям; быть исследователем и обучаемым». Остальные роли, отводимые коммуникативны: подходом учителю, это роли аналитика, консультанта и организатора учебного процесса.

В качестве аналитика преподаватель должен распознавать *к* делать все для удовлетворения познавательных потребностей студента. Это может быть сделано неформально, в индивидуальном общении с каждым обучаемым. В таких беседах преподаватель должен выяснить, какими студент видит свой стиль и средства обучения, потребности и цели обучения. При формальном определении используются специальные средства, содержащие вопросы, нацеленные на определение мотивации студента к изучению языка» Например, студенту может быть предложено оценить по пятибалльной шкале (полностью согласен — полностью не согласен) следующие утверждения:

*Я хочу изучать английский потому что:*

* *я думаю, он когда-нибудь пригодится мне, чтобы получить хорошую работу.*
* *он поможет мне лучше понимать людей, говорящих на этом языке и их образ жизни.*
* *это помогает завоевать уважение.*
* *это позволит мне встречаться и общаться с интересными людьми.*
* *он необходим мне для работы.*
* *он даст мне возможность думать и вести себя как люди, говорящие на этом языке.*

На основании анализа результатов таких опросников преподаватель должен служить примером эффективной коммуникации, стараясь показать, как с помощью объяснений, синонимов, перифраза и обратной связи максимизировать понимание слушателем намерений говорящего.

В качестве консультанта преподаватель должен служить примером синонимов, перифраза и обратной связи максимизировать понимание слушателем намерений говорящего.

Коммуникативный подход предполагает, что процесс обучения центрирован на студенте. Поэтому задача преподавателя как организатора учебного процесса — создание в учебной аудитории атмосферы, располагающей к коммуникации и выполнению коммуникативных заданий, В рекомендациях к аудиторной деятельности Литлвуд и Брумфит указывают, что во время выполнения упражнения преподаватель наблюдает, поддерживает студентов, но не восполняет их пробелы в лексике, грамматике или коммуникативной стратегах:, а учитывает их для дальнейшего обсуждения и тренировки,, После выполнения упражнений преподаватель руководит разбором и анализом деятельности и помогает группе провести самоанализ.

Говоря об учебных материалах, используемых при коммуникативном обучении иностранному языку, следует отметить. их практически неограниченное разнообразие. Сторонники коммуникативного похода рассматривают учебные материалы: как способ влияния на качество учебной коммуникации и использования языка. Учебные материалы выполняют, таким образом, первостепенную роль в стимуляции коммуникативного использования языка. Традиционно выделяют три основных вида учебных материалов: основанные на тексте, основанные на коммуникативной задаче, реалии.

Существует множество учебников, ориентированных на коммуникативное обучение иностранному языку. Содержание многих из них по подбору и порядку предъявления материала мало чем отличается от

традиционных. Такие учебники ориентированы на структурный учебный план с небольшими изменениями, которые, как предполагается, объясняют их притязания на коммуникативность. Другие же имеют принципиальные отличия от традиционных. Такие учебники предлагают задания, содержащие различные визуальные, информационные и другие средства стимулирования коммуникации. Широко распространены упражнения, содержащие информационный пробел.

К заданиям, основанным на, коммуникативной задаче, традиционно относят различные, в том числе ролевые, игры, моделирование коммуникации и т.д. Такие задания реализуются с помощью различных карточек, буклетов и других раздаточных материалов.

Многие сторонники коммуникативного подхода поддерживают использование в классе аутентичных материалов. Это могут быть различные языковые реалии, такие как знаки, журналы, рекламные объявления и газеты или визуальные источники, вокруг которых может быть построена коммуникация (карты, картинки, символы, графики, таблицы и т.д.).

В качестве заключения следует подчеркнуть, что коммуникативное обучение иностранному языку - скорее подход, нежели метод. Хотя определенная часть теоретического содержания может быть описана на уровнях теории языка и обучения, за уровнях учебного плана и аудиторной деятельности, в рамках коммуникативного обучения иностранному языку существует гораздо больше свободы для личной интерпретации и разнообразия, чем это позволительно в рамках метода.

Коммуникативное обучение появилось в то время, когда требовались серьезные изменения в парадигме обучения английскому языку. Традиционные методики не отвечали потребностям взрослого населения Европы. Коммуникативное обучение оказалось привлекательным для тех, кто искал более гуманистический подход в преподавании, такой, при котором процесс живой коммуникации получал приоритет. Коммуникативное обучение быстро стало общепринятым в педагогических кругах, получив

поддержку ведущих британских прикладных лингвистов, филологов, издателей и различных институтах, включая Британский Совет. Все это способствовало его быстрому распространению по всему миру.

Сейчас, когда первая волна энтузиазма прошла, некоторые из аспектов

коммуникативного обучения рассматриваются более критично. С введением коммуникативного подхода к преподаванию иностранного языка возникает проблема подготовки преподавателей, разработки учебных материалов, тестирования и оценки достижений. Среди наиболее часто обсуждаемых вопросов — может ли коммуникативное обучение применяться на всех этапах обучения; одинаково ли оно подходит для преподавания английского как второго и как иностранного языка; требует ли оно полного отказа от грамматического учебного плана или только его пересмотра и адаптации; как данный подход может быть оценен; насколько он подходит для преподавателей, не являющихся носителями языка; и как он может использоваться в случае, если студентам предстоит пройти грамматико-ориентированный тест.

Все эти вопросы требуют дальнейшего изучения и анализа. Однако на современном этапе развития методики преподавания иностранных языков коммуникативное обучение в том или ином его воплощении является самым распространенным, чему, несомненно, способствует деятельность Совета Европы. Именно на основе принципов коммуникативного обучения построен выпущенный в 2003 году проект «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком. Изучение, преподавание, оценка» («Common European Framework of Reference: Learning; Teaching, Assessment»).