

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им
В. П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им В. П. Астафьева)

Факультет иностранных языков
Кафедра германо-романских языков и иноязычного образования

Трушина Дарья Дмитриевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Тема: **ОБУЧЕНИЕ УСТНОМУ ОЦЕНОЧНОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ**
КАК РЕЧЕВОЙ ЕДИНИЦЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ

Направление подготовки 44.03.05 – педагогическое образование

Направленность/профиль - иностранный язык (английский) и иностранный язык (немецкий)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. Кафедрой Майер И. А.

кандидат педагогических наук, доцент

« ____ » _____ 2017 г. _____

(подпись)

Руководитель Богданова О.С.

кандидат педагогических наук, доцент

« ____ » _____ 2017 г. _____

(подпись)

Обучающийся Трушина Д.Д.

(подпись)

Дата защиты «22» июня 2017 г.

Оценка _____

(прописью)

Красноярск
2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ОБЩИЕ ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ	10
1.1 Иноязычное общение как основа и механизм иноязычного образовательного процесса.....	10
1.1.1. Иноязычное общение как деятельность.....	19
1.1.2. Функции, виды и уровни иноязычного общения.....	27
1.1.3. Психологическое содержание иноязычного общения.....	35
Выводы по главе 1	39
Глава 2. СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ОЦЕНОЧНОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В УСЛОВИЯХ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ	40
2.1. Краткий обзор существующих методик обучения речевому высказыванию.....	40
2.2. Стратегия дедуктивного обучения устному оценочному высказыванию на иностранном языке.....	64
2.2.1 Понятие «оценочное высказывание»: анализ точек зрения.....	67
2.2.2 Сущностные характеристики дедуктивной стратегии обучения оценочному высказыванию.....	79
2.2.3 Предварительные результаты использования дедуктивной стратегии обучения устному оценочному высказыванию.....	85
Выводы по главе 2	93
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	94
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	97
Приложение А	104
Приложение Б	109

Введение

Эпиграфом к нашей работе послужило высказывание древнегреческого философа Сократа, которое служит сквозной идеей данного исследования. Действительно, каждый, наверное, согласится, что по речевому общению человека можно понять его мысли, действия, отношения.

Речь – явление уникальное. Её содержание отражает психологию человека, степень его образованности, его мотивы, сформированность речевых умений. Если же речь вплетена в общение, то ответственность за качество речи еще более возрастает. Заметим, что психологи особо выделяют личностный, оценочный аспект речи, так как такая речь позволяет проявить себя, оценить воспринятую информацию, обогатить свою картину мира, обмениваться мыслями.

Сказанное тем более важно сегодня, когда парадигма в области обучения иностранным языкам изменяется со знаниецентристской на личностнообразующую, когда процесс обучения иностранным языкам уступил место иноязычному образованию.

Новые политические и социально–экономические изменения в России в последние десятилетия, ее стремление активно и плодотворно сотрудничать с западными странами существенно повлияли на расширение функции иностранного языка как образовательной дисциплины и привели к переосмыслению цели, задач и содержания в области обучения иностранным языкам. Такие факты, как политическая обстановка, расширение международного сотрудничества и международных контактов, обуславливают определенные требования к степени владения не только

иностранным языком, но и иноязычной культурой в целом, и тем самым детерминируют принципы и параметры новых методов обучения иностранным языкам.

На сегодняшний день ученик должен не только хорошо владеть лексикой, грамматикой и техникой пересказа текстов, но и обладать общегуманитарной компетенцией, уметь выражать свои чувства, оценки, мнения, а также уметь конструктивно взаимодействовать с партнерами. Все это связано с обучением иноязычному оценочному высказыванию. В последние годы появилась реальная возможность и необходимость использования иностранного языка для успешной реализации диалога разных культур. Речевое поведение при реализации диалога культур антропоцентрично, тематическая направленность высказываний связана с поведением человека, с эмоциональной стороной его речевых действий.

В тоже время наши наблюдения за иноязычной речью школьников убеждают в наличии серьезных проблем методического плана. Речь учащихся безличностна, «мертва» (термин И. Ю. Шехтера), не мотивирована, «равнодушна». Каковы причинно-следственные связи данной ситуации, и каким образом можно ее улучшить? В установленном ответе на этот вопрос кроется **актуальность** нашего исследования.

Обращение к поставленной проблеме показывает, что в научно-практических работах лежат главным образом, теоретические аспекты проблемы, описание лингвистических и психологических особенностей речи и т.д. Но исследований, посвящённых разработке конкретных стратегий обучения иноязычной оценочной речи явно недостаточно. Мы практически не встретили исследований по такому роду высказываний, как оценочное суждение (исключение составляют работы Е. П. Белкиной и О. С. Богдановой). Всё это и побудило нас изучить тему, которая звучит

следующим образом: **«Обучение устному оценочному высказыванию как речевой единицы иноязычного общения»**

Важность оценочных суждений (высказываний о ценностях) как таковых была отмечена логиками и философами (Ивин А.А., Горский Д.П., Кондаков Н.И. и др.), характеристики оценок и средства их выражения были конкретизированы лингвистами (Арутюнова Н.Д., Вольф Е.М., Горб Г.Л., Телия В.Н.). Однако процессы присвоения и перекомбинирования иноязычных оценочных средств с последующим порождением самостоятельных оценочных высказываний до сих пор не являлись предметом детального изучения. Из сказанного вытекает необходимость научного обоснования модели формирования иноязычной способности к оцениванию.

Итак, в качестве **объекта исследования** выступает собственно процесс иноязычного общения. **Предметом исследования** является оценочное высказывание как речевая единица иноязычного общения на уроках иностранного языка.

Целью выпускной квалификационной работы является изучение проблемы устного оценочного высказывания в процессе иноязычного общения и разработка стратегии обучению устному оценочному высказыванию.

Цель определила основные **задачи исследования**:

1. Проанализировать имеющуюся по данной теме литературу;
2. Изучить сущностные характеристики процесса иноязычного общения;
3. Изучить понятие оценочного высказывания, изучив логико-философские и лингвистические дефиниции ценности и оценки и дать ему определение;

4. Разработать и первично опробовать стратегию обучения устному оценочному высказыванию;
5. Разработать приложение, в котором будет представлено воплощение идеи нашей выпускной квалификационной работы.

Для выполнения поставленных целей и задач, мы использовали следующие *методы исследования*:

- 1) *Теоретические*: критический анализ отечественной и зарубежной литературы, анализ учебных материалов, изучение и анализ Программных документов, справочных материалов, сопоставительный анализ;
- 2) *Эмпирические*: обобщение опыта учителей иностранного языка, наблюдение, протоколирование уроков иностранного языка и осуществление срезов речевой деятельности учащихся;
- 3) *Статистические*: обработка и представление результатов наблюдений;
- 4) *Праксиметрические*: анализ результатов речемыслительной и эмоциональной деятельности учащихся.

Методологической основой исследования являются положения теории деятельностного подхода (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), согласно которому сознание человека находится в единстве с деятельностью, через которое оно и проявляется. Логическим продолжением деятельностного подхода является коммуникативный подход, обоснование которого было предложено Е.И. Пассовым и получило свое дальнейшее развитие в работах И.Л. Бим, И.А. Зимней, С.Ф. Шатилова и др. В основе данного подхода лежит тот факт, что обучение носит деятельностный характер, поскольку реальное общение на занятиях осуществляется

посредством речевой деятельности, с помощью которой учащиеся стремятся решать реальные или воображаемые задачи. Большое значение для нашего исследования имеет теория общения, основные положения которой определены такими учеными как И.А. Зимней, Т.М. Дридзе, А.А. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, И.Е. Пассовым.

Научной базой исследования послужили труды по психологии, педагогике и методике, в которых полно представлена концепция личностно-ориентированного и природосообразного подхода к иноязычному образованию (И.Л. Бим, Т.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, А.М. Кушнир и др.).

Исследования С.Л. Рубинштейна, А.А. Леонтьева, Т.М. Дридзе позволили нам рассмотреть феномен «общения» как с его функциональной значимости в жизни человека, так и с позиции тех процессов, которые способствуют реализации общения между людьми.

Значительную ценность для нашего исследования имеют работы методистов, раскрывающие сущностные характеристики иноязычного общения. Это исследования О.С. Богдановой, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, И.Е. Пассова, Е. П. Белкиной.

Ведущей идеей нашей выпускной квалификационной работы является обоснование продуктивного использования стратегии – дедуктивного обучения оценочному высказыванию.

Теоретико-практическая значимость исследования состоит в следующем:

- проведен анализ различных трактовок понятия «общение» и выявлена специфика иноязычного общения;
- описано понятие «оценочное высказывание», дано ему определение и выделены его основополагающие параметры;

- разработана стратегия дедуктивного обучения устному оценочному высказыванию в процессе устного иноязычного общения;

- разработано приложение, отражающее практическую направленность теоретических разработок выпускной квалификационной работы.

Своим *личным вкладом* в разработку исследуемой проблемы считаем формулирование понятия «оценочное высказывание», описание его параметров и собственно авторской стратегии обучения оценочным высказываниям.

Выполнение выпускной квалификационной работы осуществлялось в рамках следующих *этапов*:

1.Подготовительный этап позволил выбрать тему исследования, составить план работы, наметить спектр литературных источников и обозначить проблему.

2.Собственно-исследовательский этап включал в себя анализ литературы и систематизация ключевых положений, отражающих тему нашего исследования. Было осуществлено наблюдение за уроками иностранного языка, в частности за процессом обучения оценочному высказыванию в процессе иноязычного общения, собран необходимый практический материал для дальнейшего анализа (зафиксированы речевые высказывания учащихся).

3.Аналитический этап заключался в проведении количественного и качественного анализа полученных данных. Речевые высказывания учащихся были структурированы по уровням владения иностранным языком (элементарный, достаточный) и проанализированы с позиции выделенных параметров оценочного высказывания, зафиксированы в диаграммах.

4.Корректировочный этап был посвящен оформлению выводов, созданию приложения и подготовке защитного слова.

Выпускная квалификационная работа объемом 113 страниц, состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, включающей 84 источников, из которых 77 русскоязычных, 7 англоязычных и 5 интернет ресурсов. Разработан методический материал, который входит в приложения.

Глава 1. Общие теоретико-практические предпосылки исследования проблемы

«Общение облагораживает и возвышает; в обществе человек невольно, без всякого притворства держит себя иначе, чем в одиночестве».

Людвиг Андреас Фейербах

Этим высказыванием представитель немецкой классической философии 19 века Людвиг Фейербах хотел обратить внимание на роль общения в жизни и в процессе совершенствования человека.

"Общение" - это широкое и многоплановое понятие. При всех различиях в понимании слова "общение" оно означает обмен между людьми определенными результатами их психической деятельности – усвоенной информацией, мыслями, суждениями, оценками, чувствами.

Какую же роль играет общение в межличностных отношениях? Через общение человек получает знания об окружающем мире, с помощью общения происходит передача опыта, усвоение тех культурных, нравственных ценностей, которые выработаны человечеством. Благодаря общению люди учатся оценивать поступки и отношения, усваивают правила поведения, применяют их на практике.

Общение способствует развитию интересов человека или, наоборот, может тормозить его. Любой человек оценивает себя как бы глазами других людей. Чем разностороннее круг общения, тем разнообразнее сведения, которые человек получает о себе самом.

1.1 Иноязычное общение как основа и механизм иноязычного образовательного процесса

В современном мире с его безграничными коммуникативными возможностями трудно представить себе свободного, образованного и

успешного человека, без знания иностранного языка. Иностраный язык, а вернее, хорошее его знание, необходимо для любого образованного человека, в эпоху интенсивного развития международного бизнеса, успешного стирания границ между государствами и континентами; в эпоху возросших возможностей людей в вопросе путешествий и международного туризма.

Большая часть школьников практически постоянно сталкивается с необходимостью понимания иностранной речи в процессе общения со своими сверстниками; в процессе знакомства с популярной музыкой, современными художественными фильмами; в процессе работы с компьютерной техникой и Интернетом и др. Усиление роли иностранного языка в жизни нашего общества в целом создает стимулы для более мотивированного общения с другими людьми.

Основной задачей иноязычного образования в XXI веке стало создание благоприятных условий для устойчивого непрерывного развития языковой личности, в то время как его целью - достижение базового уровня иноязычной коммуникативной компетенции для общеобразовательных школ, то есть того уровня, который позволяет участвовать в общении на иностранном языке, тем более сегодня, когда произошла смена объекта в области преподавания иностранного языка: категория «обучение иностранному языку» заменена категорией «иноязычное образование».

Поскольку мы рассматриваем иноязычное общение с позиции иноязычного образования, то возникает необходимость провести краткий экскурс в понятие «иноязычное образование». Термин «иноязычное образование» был введен в научный оборот в конце 90-х годов XX века Е.И. Пассовым, который рассматривает иностранный язык не как «учебный предмет», а как «образовательную дисциплину», полагая при этом, что в иноязычном образовании органично сочетаются четыре аспекта: познавательный (познание иностранной культуры и языка как ее

компонента), развивающий (развитие всевозможных способностей и речемыслительных механизмов), воспитательный (воспитание нравственных качеств личности) и учебный (овладение умениями говорить, читать, писать, слушать на иностранном языке) [Пассов Е. И., с. 58: 54].

К анализу понятия «иноязычное образование» обращаются и другие ученые, чьи взгляды во многом схожи. Так, М.Н. Ветчинова пишет о том, что спецификой иноязычного образования является «то важное и ценное, что изучается не только язык, но и культура иного народа, в чем заложен большой воспитательный потенциал. Воспитательный аспект иноязычного образования направлен на духовное совершенствование учащихся на базе диалога иной культуры и родной. Под «иноязычным образованием» понимается целостно организованный педагогический процесс обучения, воспитания и развития учащихся в рамках предмета «иностраннй язык», который способствует становлению опыта творческой деятельности, духовному развитию личности обучающихся и формированию их культуры. Другими словами, иноязычное образование — это обучение и воспитание учащихся содержанием и средствами иностранного языка, оказывающими положительное воздействие на их культурное обогащение и творческое развитие» [Ветчинова М.Н., 2002, с. 9].

В своей работе «Раннее иноязычное образование» В.Н. Карташова дает следующее определение: «Иноязычное образование - это образование, осуществляемое посредством иностранного языка, и нацеленное на становление личности обучающегося, где иностранный язык используется как инструмент познания мировой культуры» [Карташова В.Н., 2001, с. 14].

Таким образом, проанализировав определения понятия «иноязычное образование», мы можем сделать вывод, что главной целью данного процесса является развитие языковой личности.

Так, например, Е. И. Пассов сформулировал цель современного иноязычного образования следующим образом **«цель современного иноязычного образования - развитие индивидуальности в диалоге культур»**. Совершенно явно, что в данном определении подчеркивается роль личности, индивидуума в процессе иноязычного образования [Пассов Е. И., 2010].

Что касается задач современного иноязычного образования, то на сегодняшний день они следующие:

- создание у учащихся *адекватной мировому уровню* общей культуры;
- *формирование* у обучающихся общей картины мира, адекватной современному уровню знаний, общей культуры личности, интеграции ее в систему мировой и национальной культур (закон об образовании);
- участвовать в *межкультурном общении* средствами иностранного языка;
- *формирование человека*, интегрированного в современное общество и нацеленного на его совершенствование.

Названные задачи требуют реформирования процесса преподавания иностранных языков в современной школе, что имеет свое отражение в федеральном государственном образовательном стандарте от 2012 года, по которому все образовательные учреждения выполняют переход от обучения иностранному языку к иноязычному образованию.

Человеческая жизнь во всех ее проявлениях невозможна вне сферы общения, которая является необходимым условием любой деятельности, включая образовательный процесс.

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.

В настоящее время иностранный язык как образовательная дисциплина, предполагает не только обучение самому языку, но и иноязычной культуре этого языка, а самое главное умению общения на изучаемом языке. Такое общение может рассматриваться как одновременно межкультурная и межличностная коммуникация.

Общению как особому способу взаимоотношений людей уделяется достаточное внимание в работах философов, психологов, педагогов, лингвистов, социологов, политиков.

Как отмечает Б.Д. Парыгин, «общение – это сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимовлияния друг на друга, и как процесс сопереживания и взаимного понимания друг друга» [Парыгин Б. Д., с. 178].

По определению М. И. Лисиной, общение – это «определённое взаимодействие людей, в ходе которого они обмениваются разнообразной информацией с целью налаживания отношений и объединения усилий для достижения общего результата. С психологической точки зрения общение представляет собой особый вид деятельности, характеризующийся, прежде всего направленностью на другого участника взаимодействия как на субъекта [50, с. 268].

Иноязычное общение по определению И.А. Бодуэна де Куртене и Ф. де Соссюра [62] – это совокупность разнообразных форм отношений и взаимодействия между индивидами, принадлежащих разным культурам, в ходе которого каждый из них исключительно или поочередно является производителем или потребителем информации при использовании вербальных и/или невербальных знаков.

Рассмотрев определения к понятию «общение», мы выявили общие черты. Во-первых, общение является многоплановым процессом, при котором развиваются межличностные контакты. Во-вторых, общение включает в себя три стороны: коммуникативную (обмен информацией); взаимодействие общающихся (обмен поступками, действиями); восприятие общающимися друг друга. Другими словами, в едином процессе общения можно условно выделить три стороны: коммуникативную, интерактивную и перцептивную.

Цель общения заключается в том, что бы побудить другого к определённым действиям, выразить эмоциональное отношение к собеседнику, организовать совместную деятельность. Что касается средств общения, то самым совершенным из них является, конечно, язык.

Таким образом, не вызывает сомнения необходимость внедрения в процесс иноязычного образования приёмов и техник организации иноязычного общения.

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 иностранного языка.

То, что так усердно вкладывается в будущего учителя, 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 социального опыта и духовной культуры. Иначе говоря, между учителем и учениками чаще всего не происходит действительного общения.

Сложность изучения параметров иноязычного общения во многом объясняется тем, что учебный процесс – это процесс общения, а урок иностранного языка – это «обучение основам общения на чужом языке» [О. С. Богданова: 12]. Здесь общение понимается не как синоним говорению, а как приобщение обучаемых к своей культуре, а также культуре, с которой они контактируют, развитие интеллектуальных и лингвистических способностей учащихся посредством всех видов речевой деятельности: говорения, чтения, письма, аудирования.

Таким образом, важной целью в работе учителя иностранных языков становится не набор конкретных умений, а формирование такой языковой личности, которой иностранный язык нужен будет “для жизни”, для “общения в реальных ситуациях” и которая будет в состоянии осуществлять эффективное общение с представителями других культур.

Иноязычное общение включает в себя: а) язык, отражающий культуру народа и выступающий в виде определённой формы культурного поведения; б) культуру, передающую своеобразие общественно-исторических условий и специфику культурной жизни; в) личность коммуниканта, носителя языка и культуры.

Иноязычному общению свойственны определённые отличительные признаки в сравнении с общением на родном языке. Иноязычное общение, по мнению Высоких Е.В. [21], – это, прежде всего, межкультурное общение, так как оно осуществляется между «носителями разных культур». Иноязычное общение – это не только и не столько взаимодействие людей в обществе,

сколько взаимодействие людей как членов общества. Таким образом, иноязычное (межкультурное) общение есть взаимодействие людей как членов разных социумов, где иноговорящий выступает либо как непосредственный участник или посредник общения, либо как «представитель» иного социума.

В нашей работе мы будем использовать определение Богдановой О.С., в котором наиболее полно отражаются сущностные черты рассматриваемого нами процесса. Автор так определяет понятие «иноязычное общение»:

Иноязычное общение – это деятельность, в процессе которой достигаются речевые задачи (пояснить, узнать, аргументировать, обогатить свою картину мира, доказать и т.п.), выполнение которых, возможно только в условиях комфорта, удовольствия, желания, потребности, понимания, преодоления себя и т.п. [Богданова О.С.]

Как полагает Е. И. Пассов [54, с. 76], 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. Но стоит только изменить интонацию обычного вопроса на интонацию возмущения, недоумения и т.п. (пр.: «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 информация «сталкивается» с информацией и происходит ее интерпретация в сознании общающихся. Именно это и есть истинный продукт общения.

Сопоставление модели общения с тем, что имеет место на уроке, неминуемо приводит к выводу: традиционное обучение (имеется в виду «общение» учителя и учеников или учеников между собой) почти полностью лишено тех черт, которые присущи общению, а именно:

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.

В целом процесс обучения иноязычному общению, направлен на формирование образованной личности, развитие ее интеллектуальных и лингвистических способностей, основанных на умении анализировать, обобщать, сравнивать, использовать язык в целях общения, и эмоциональное развитие, что включает понимание и владение собственными чувствами и средствами их выражения, понимание и принятие чувств других, адекватное реагирование на происходящее, и владение системой ценностей.

1.1.1 Иноязычное общение как деятельность

Как ранее было выявлено, иноязычное общение является деятельностью необычной, многогранной, которая имеет множественные связи с другими явлениями.

Деятельность в самом широком смысле определяется как «целесообразно – практическое, преобразующее воздействие субъекта на

объект, в ходе которого изменяются как внешний объект, так и воздействующий на него субъект» [43].

В деятельности следует выделить следующие важные моменты:

1. Деятельность есть активность, при этом активность понимается как *само* движение, движение, идущее изнутри. Движение, навязанное извне, это реактивность. По словам А.Н. Леонтьева, «деятельность – это не реакция и не совокупность реакций» [49, с. 141]. При этом реактивность не является первоначальной и простейшей формой самодвижения.

В данном аспекте не могут быть отнесены к деятельности пассивное состояние человека, созерцание.

2. Деятельность – это не просто активность, а целенаправленная активность, это активность, направленная на достижение сознательно и свободно поставленной цели. Целью при этом понимается планируемый результат созидательной деятельности. Бесцельная деятельность не является деятельностью. Сущность деятельности не в потреблении, а в созидании.

По мнению психологов школы Л. С. Выготского, всякая деятельность, в том числе и речевая, имеет три стороны: мотивационную, целевую и исполнительную, деятельность говорящего, как любая деятельность вообще, рождается из потребности. (Во всех приведенных моделях порождения речевого высказывания первым компонентом выделяется мотив). Затем эта деятельность планируется, в ней определяется конечная цель, и намечаются средства ее осуществления. Наконец, совершается сама деятельность, направленная на достижение намеченной цели. «Единичный акт деятельности есть единство всех трех сторон. Он начинается мотивом и планом и завершается результатом, достижением замеченной в начале цели; в середине же лежит динамическая система конкретных действий и операций, направленных на это достижение» [48,с.26].

Анализируя источники методической литературы, мы установили, что проблему иноязычной деятельности рассматривали многие ученые такие, как А.А.Леонтьев, Б.В. Беляев, Е.И. Пассов и другие.

Само содержание понятия «иноязычная речевая деятельность» совершенно по-разному освещается у многих авторов. Понятие речевой деятельности трактуется в контексте теории А. Н. Леонтьева, что означает фиксирование ее психологического содержания и потребности как предпосылки всякой деятельности. С другой стороны такой подход предполагает анализ процессуальной стороны (фазовости) и внешней структуры [46].

По определению Б. В. Беляева «... в данных случаях мы называем речью определенную деятельность человека как самый процесс общения, осуществляемый средствами языка. В других случаях мы называем речью то, что является конечным результатом этого процесса» [Беляев Б. В., с.25].

В толковании Б. В. Беляева иноязычно-речевая деятельность — это и речь как процесс общения, и иноязычно-речевая практика. Это иноязычно-речевая деятельность как тренировка обеспечивает формирование вторичных умений выражать собственную мысль, читать, писать. «Приобретением теоретических знаний, — подчеркивал Б. В. Беляев, — не может быть обеспечено практическое владение языком.... не навыки приводят к речи, а речевая деятельность приводит к навыкам и что на образование навыков в условиях речевой деятельности положительное влияние оказывают теоретические знания» [8].

Также Е. И. Пассовым предлагается другая трактовка речевой деятельности — в плане соотношения понятия «речевое умение» с понятием «речевая способность». Если, по мнению Б. В. Беляева, речевые умения развиваются на основе речевой способности, то согласно Е. И. Пассову,

речевая способность развивается под влиянием речевого общения: «...развивать эту способность, развивать целенаправленно, планомерно — одна из методических задач, вытекающих из концепции деятельности» [57,с.9].

Совершенно иная точка зрения принадлежит А. А. Алхазидзе. Он доказывает подчиненность речевой деятельности общей структуре человеческого поведения вследствие отсутствия у нее собственной речевой потребности и самостоятельной цели общения. По его мнению, речевая деятельность не представляет собой самостоятельной формы поведения. Она в качестве обслуживающей включена в поведение индивида [1].

Предлагаемый И. А. Зимней подход к исследованию речевых процессов с точки зрения теории деятельности предполагает другое толкование иноязычно-речевой деятельности: а) трактовку речевой деятельности не в отношении к речи, а к процессу выдачи и приема сообщения, и, б) определение речи не как выражения мысли или даже общения, а как способа формирования и формулирования мысли посредством языка в процессах говорения (письма), слушания (чтения).

Иноязычная деятельность представляет собой активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи или приема сообщения, т.е. процесс продукции и рецепции [И.А.Зимняя: 33].

Рассмотрев определения иноязычной деятельности, мы можем утверждать, что иноязычное общение полностью соответствует сути деятельности, это и есть сама деятельность, в которой достигаются речевые задачи.

В иноязычном общении принято выделять два вида средств речевой деятельности: вербальные и невербальные. Рассмотрим каждое из них более подробно.

К вербальным средствам иноязычно общения относятся виды речевой деятельности, из которых, прежде всего наиболее целесообразно выделить:

а) продуктивные виды деятельности: говорение и письмо;

б) рецептивные виды деятельности: аудирование и чтение.

Данные виды необходимо уметь различать, ибо каждый из них специфичен, основан на своих механизмах. Также могут и разливаться виды деятельности, которые входят в одну группу, например, говорение и письмо. Отсюда следует вывод, для каждого вида речевой деятельности существует свой путь усвоения.

Известно, что общение как специфический вид деятельности протекает в двух формах (устной и письменной), которые реализуются в речи определённым способом: через говорение, аудирование, чтение и письменную речь.

Устное общение – это двусторонний процесс взаимодействия говорящего и слушающего. При обучении именно этому виду деятельности возникают трудности, как у учителя, так и школьников. Процесс приобретения навыка диалогического общения продуктивен только тогда, когда носит творческий характер.

Устное общение представляет собой активное взаимодействие говорящего и слушающего в ходе овладения материалом, обеспечивающим участие каждого школьника в данном процессе [О.А. Букичева, с. 52: 15].

Под взаимодействием понимается систематически устойчивое выполнение действий, которые направлены на то, чтобы вызвать ответную реакцию со стороны собеседника, при этом вызванная реакция, в свою очередь, порождает реакцию воздействующего. Речевое взаимодействие находит выражение в воздействии, имеющем в своей основе речевую

стратегию как когнитивный план общения, посредством которого контролируется оптимальное решение коммуникативных задач говорящего в условиях недостатка информации о действиях партнёра. Оно связано как с общением, так и с совместной деятельностью и является обязательным компонентом эффективного обучения устного речевого общению.

Устная форма характеризуется:

- а) богатством интонационного оформления;
- б) большой дозой паралингвистической информации (мимика, жесты);
- в) определенным темпом, иначе будет утеряна временная связь с ситуацией;
- г) высокой степенью автоматизированности, на чем и основан темп;
- д) контактностью с собеседником;
- е) специфическим набором речевых средств и своей структурой;
- ж) линейностью во времени, так как нельзя вернуться к какому либо отрезку речи

Для письменной формы общения характерны несколько иные черты. Основными являются:

- а) специфический набор речевых средств (в письменной речи часто используется то, что в устной не имеет места);
- б) большая, чем в устной форме, структурная сложность;
- в) большая сознательность в оформлении, так как у пишущего есть возможность спланировать, проговорить про себя, оценить адекватность речевых средств и т.п.;

г) полнота и развернутость, поскольку отсутствует постоянная обратная связь с собеседником, а также непосредственная соотнесенность с наличной ситуацией;

д) иной способ интонационного оформления, актуального членения, например порядок слов.

Вполне очевидно, что письменная речь – это не «особым образом фиксированная устная речь» [Б. В. Беляев], а форма речевой деятельности, которая отличается и в психологическом, и в лингвистическом планах, и с точки зрения теории коммуникации. Все это не может не находить отражение в процессе коммуникации.

Говорение как вид речевой деятельности обладает качествами (мотивированность, активность, целенаправленность, связь с коммуникативной функцией мышления, связь с личностью и т. д.), способствующими обеспечению условий для создания речевого продукта (высказывания любого уровня), которому также свойственны определённые качества (структурность, логичность, информативность, выразительность, продуктивность) [Пассов Е.И., 2002].

Чтение – процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка [Клычникова З. И.: 40]. З. И. Клычникова выделяет в чтении два процесса: восприятие текста и осмысление или, иначе, действия и операции перцептивной и смысловой обработки поступающей информации. Процессы перцептивной и смысловой переработки неотделимы друг от друга, они не только происходят одновременно, но и во многом определяют протекание друг друга. Поэтому их выделение носит сугубо условный характер.

Письменная речь – специфический вид речевой деятельности, основная цель которой порождение речи в графическом оформлении, т.е. выражение

мыслей с помощью определённого графического кода, для чего необходимо речевое умение. А для овладения письмом необходимы только графические и орфографические навыки.

Аудирование, как и любой процесс познания, имеет две стороны: чувственную и логическую. Стороны эти качественно различны, но функционируют в неразрывном единстве.

Кроме указанных основных видов речевой деятельности можно выделить и некоторые вспомогательные – чтение вслух, запись речи, перевод и т.п. Вполне понятно, что они вторичны: нельзя осуществлять устный перевод, не владея такими основными видами деятельности, как говорение и аудирование.

Невербальные средства иноязычного общения. К ним относятся средства: 1) паралингвистические (интонация, паузация, дыхание, дикция, темп, громкость, ритмика, тональность, мелодика); 2) экстралингвистические (смех, плач, различные шумы и т.п.) 3) кинесические (жесты, мимика, контакт глаз) 4) проксемические (пространственно-временная организация общения, т.е. позы, телодвижения, дистанция).

Ученые считают, что «коммуникативный процесс оказывается неполным, если мы отвлекаемся от невербальных его средств» [Г. М. Андреева, 2001: 2].

Делая вывод, можно сказать, что невербальные средства акцентируют ту или иную часть вербального сообщения, предвосхищают то, что будет передано вербально, заполняют или объясняют паузы, указывая на намерение продолжить свое высказывание, сохраняют контакт между собеседниками и регулируют поток речи, а также заменяют отдельное слово или фразу.

Но, возникает вопрос, для чего учителю следует владеть средствами невербального общения? Эти умения помогают создавать положительный тонус общения, устанавливать и сохранять контакт, влиять на речевую активность учащихся, способствовать запоминанию речевого материала.

Итак, общение как деятельность предполагает активный и целенаправленный процесс взаимодействия участников коммуникации в ходе которого осуществляется обмен мыслями, чувствами, эмоциями. Мы понимаем, что иноязычное общение не может быть реализовано в полной мере, однако ориентация на естественную ситуацию общения необходима.

1.1.2 Функции, виды и уровни иноязычного общения

Учитывая общую характеристику иноязычного общения, мы видим, что оно выполняет общие функции общения: коммуникативно-познавательную (связанную с передачей и приемом информации, познанием людьми друг друга), регулятивно-коммуникативную (регуляция людьми поведения друг друга, организация совместной деятельности), аффективно-коммуникативную (ценностно-ориентационную, определяет эмоциональные сферы человека) и этикетную. Но, как было доказано ранее, иноязычное общение имеет свою специфику. Во-первых, на уроке иностранного языка реальная ситуация общения затрудняется недостаточным использованием вербальных средств: новая информация, описание явления, суждения и другие речевые действия ограничены рамками словарного запаса. Учебные ситуации, регулирующие и направляющие речевое поведение партнеров по общению (просьба, совет, отказ, объяснение и т.д.) носят обучающий характер в виде модели нереального поведения. «Ученики могут выражать чувства (восхищаться, оценивать, хвалить, критиковать) средствами

иностранного языка, но в процессе учебного иноязычного общения следует учитывать, что именно родной язык является естественной формой существования эмоционально-волевой сферы. Не случайно, люди в совершенстве владеющие несколькими иностранными языками, самое сокровенное, личностно-значимое предпочитают выражать на родном языке» [О. С. Богданова, с. 31: 13].

Иноязычное общение имеет две функции: учебную и коммуникативную. Учебная деятельность выступает в данном случае как та внеязычная деятельность, в которую включено общение, выступающее и как средство, и как цель обучения. Влияние учебной деятельности на учебное общение проявляется в том, что оно приобретает управляемый характер, а также пополняется рядом промежуточных звеньев, имеющих целью ознакомления с языковым материалом. Это ведёт за собой включение его в операции и действия, обеспечивающие возможность общения.

Остановимся подробнее на коммуникативной функции, так как ее объективно можно считать основной.

Процесс обучения иноязычному общению, направлен в целом на формирование образованной личности, развитие ее интеллектуальных и лингвистических способностей, основанных на умении анализировать, обобщать, сравнивать, использовать язык и речь в целях общения (когнитивная сторона), и эмоциональное развитие, что включает понимание и владение собственными чувствами и средствами их выражения, понимание и принятие чувств других, адекватное реагирование на происходящее, владение системой ценностей, независимость мышления и т.п.

Осознание учащимися средств и способов формирования и формулирования мысли на иностранном языке содействует развитию их мышления. С психологической точки зрения, коммуникация означает,

прежде всего, создание на уроке ситуации «обмена мыслями», спонтанной речи. Говоря об интересующем его предмете, ученик часто выходит за рамки непосредственно задания, стремится дополнить его, высказать свое суждение.

Коммуникативная функция не сводится к упрощенному пониманию идеи общения как идеи прагматического использования речевых навыков и умений. В процессе иноязычного общения формируются и развиваются коммуникативные свойства и способности обучаемых, повышается их культурный потенциал, создаются условия для многообразных проявлений личности, развиваются умения слушать, реагировать, комментировать, выражать личностное отношение.

Тем самым, исходя из функций иноязычного общения, мы выделяем следующие **уровни** аппроксимированного (учебного, приближенного) общения:

1. Элементарный уровень иноязычного общения характеризуется достаточно жестким управлением деятельностью общения и свойственен, главным образом, тренировочному режиму работы при ознакомлении с новым языковым материалом. Имитация, подражание учителю иногда не воспринимается как акт общения. Но нельзя не учитывать того, что это акт организованного педагогически целесообразного общения, где непременно присутствует самовыражение учителя, а ученик понимает цель учителя, принимает его стремления и желает ему подражать. Подробнее о роли профессионального дискурса учителя в создании оценочных высказываний мы коснемся в главе II.

Для более наглядного примера обратимся к одной из тем учебников по иностранному языку – «Мой город». Примерные речевые действия учителя и учащихся представлены ниже в таблице.

Речевые действия учителя	Речевые действия учащихся	Комментарий
- Today, we are going to talk about our city. I think that every city has its own attraction, which we admire. Krasnoyarsk also has its own attraction, isn't it?	- That's it (It's true), Krasnoyarsk also has its own attractiveness.	На элементарном уровне иноязычного общения не требуются развернутые высказывания. Это только лишь приобщение учащихся к проблематике общения.

2. Продвинутый уровень иноязычно общения характеризуется постепенным снятием ориентиров, комбинированием материала в процессе репродуктивной деятельности учеников (при выполнении подстановочных, трансформационных, конструктивных упражнений). Примерными упражнениями могут быть следующие:

1. I like our city very much. It is magnificent, especially in the evening. And you, do you like this city?

2. Continue the following sentence: For me, Krasnoyarsk is ...

3. Уровень реального общения, который в условиях школы практически недостижим, но элементы которого могут использоваться в процессе учебного общения: обмен мнениями о прочитанной книге, просмотренном фильме, проведенном празднике класса, школы и др.

На данном уровне управление учебным общением может осуществляться посредством репродуктивных упражнений. Например:

Choose one of the following statements. Express your opinion and ask opinion of your friend:

- *«Life in the center of the city is unbearable».*
- *«It is better to live in the city than in the countryside».*
- *«Fresh air, silence, it's great! »*

Данные упражнения направлены на активизацию самостоятельных суждений учащихся. Ученики с помощью предложенных высказываний оказываются в ситуации необходимости мыслить, рассуждать, сопоставлять. Рассуждая перед ними встает задача найти вариант наиболее верного ответа, осознать *наличие и ценность различных средств и способов* формирования и формулирования одной и той же мысли. При выполнении репродуктивных упражнений, в основе которых лежит проблемный вопрос, спорное суждение происходит обмен знаниями, опытом, суждениями на иностранном языке, что и характеризует иноязычное общение.

Понятно, что данные уровни выделены условно, но их характеристика может в какой-то мере стать ориентиром в определении качества усвоения элементов иноязычного общения. Имеет особую значимость активизация у учащихся самостоятельности суждений, развитие креативного мышления, а не ограниченность механическим, чисто репродуктивным усвоением языковых штампов. Ученики должны находиться в таких условиях, в которых у них возникнет необходимость мыслить, анализировать, сопоставлять, находить варианты наиболее верного ответа, устанавливать и осознавать закономерности этого поиска, осознавать наличие и ценность различных средств и способов формирования и формулирования одной и той же мысли. Иноязычному общению конечно можно учить, но очень важно этим процессом управлять.

В любом общении условно выделяют три стороны данного процесса: интеракцию, перцепцию и собственно коммуникацию [2].

Коммуникативная сторона иноязычной коммуникативной деятельности состоит в обмене информацией между общающимися индивидами. **Интерактивная сторона** заключается в организации взаимодействия, т. е. в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями. **Перцептивная сторона** общения означает процесс восприятия и познания партнерами друг друга и установление на этой основе взаимопонимания. Условное выделение этих трех сторон в процессе общения традиционно [Андреева Г.А.; Леонтьев А.А.; Ломов Б.Ф и др.]. В реальной действительности каждая из этих сторон не существует изолированно от других, они взаимосвязаны.

Специфика иноязычного общения, вызываемая лингвосоциокультурными различиями коммуникантов, может вызывать сбои в общении, как на уровне передачи информации, так и на уровне перцепции и интеракции. Иноязычное общение осуществляется посредством языка и как всякое речевое общение является «наиболее сложной и наиболее совершенной формой общения,...где общие психологические закономерности процессов общения выступают в наиболее характерном, наиболее обнаженном и наиболее доступном исследованию виде» [Рыжов В.В.: 61].

Считается, что иноязычные умения эффективно развиваются через взаимодействие с носителями языка. Если рассмотреть такое длительное неформальное взаимодействие, то выявится целый комплекс социальных и личностных факторов, которые влияют на выбор языковых средств в процессе коммуникации.

В процессе общения на родном языке коммуникант спонтанно и точно выбирает стиль, разновидность языка. В процессе иноязычного общения труднее всего овладеть именно стилистическими и социолингвистическими разновидностями языка.

Н. Курата высказывает мысль о том, что даже для мотивированных обучаемых возможности использовать язык чужой культуры ограничены. Она называет некоторые факторы, влияющие на это и предлагает эффективные формы применения средств иностранного языка, способствующие более продуктивному его использованию, как на уроке, так и вне занятий, в условиях неформального общения учеников между собой [Kurata Naomi].

Отправным пунктом в классификации иноязычного общения по видам выступает ряд принципиально важных характеристик, согласно которым акцентируются следующие моменты, в данном случае мы опирались на классификацию по В. Л. Скалкину[63]:

- количество участвующих в общении, в соответствии с чем выделяют *индивидуальное, групповое, публичное общение*; все эти виды общения являются предметом обучения, совершенствования;

- характер отношений между участниками общения, согласно которому различают *официальное, неофициальное общение*; в обучении необходимо учитывать специфику данных видов общения, акцентировать и дифференцировать их особенности;

- наличие смены ролей говорящего/слушающего в пределах одного акта коммуникации, с учетом чего общение может быть представлено как *монологическое и диалогическое*; своевременная и естественная смена коммуникативных ролей в соответствии с этикетно-процессуальной стороной общения выступает предметом специального научения.

Дополним данную классификацию другими видами общения, приемлемыми для методической типологии, которые выделяет Формановская Н.И. [68]:

- по признаку положения собеседников относительно друг друга – *контактное/дистантное общение*, сопоставимое с непосредственным/опосредованным общением (учитывая названные виды общения, следует уделять внимание проксемическим особенностям, закрепленным в иноязычной культуре, а также специфике опосредованного общения);

- с позиций соблюдения правил построения текста – *свободное/стереотипное общение* (эти виды общения учитывают фактор точного следования или отступления от принятых правил, форм и способов иноязычного общения);

- с точки зрения личностных отношений и оценок в процессе говорения – *кооперативное/конфликтное* (оба вида важны в процессе овладения устным иноязычным общением, поэтому следует органично сочетать их на занятиях, развивать культуру разрешения конфликтов);

- по характеру передаваемого содержания – *информативное/фактическое общение* (передача информации и стремление к установлению контакта требуют владения различными речевыми и неречевыми средствами общения, чему так же необходимо уделять внимание).

Обязательный учет перечисленных видов общения выступает как необходимое условие практической реализации коммуникативной направленности обучения иноязычному общению. Практическая необходимость классификации общения по видам, с одной стороны, заключается в том, что выделяются различные формы общения и акцентируется их специфика, а с другой стороны, такая классификация помогает выработать конкретные методические рекомендации по использованию различных видов общения на практике обучения.

Таким образом, названные виды и уровни общения имеют место на уроке иностранного языка в школе. Зачастую, к сожалению, монологические и диалогические виды общения являются подготовленными на основе заученного текста, взятого из учебника. В результате учащиеся высказывают не свои мысли, а интерпретируют мысли совершенно чужих для них людей. В этом случае пропадает главное – то, что называется общением в его истинном понимании. Нам представляется возможным создать условия на уроке иностранного языка для осуществления устного иноязычного общения. И этот процесс носит поэтапный характер: от элементарного уровня до уровня реального общения. Следует при этом отметить, что на каждом уровне существует свой комплекс речевых заданий, который основывается на соответствующей системе упражнений.

1.1.3 Психологическое содержание иноязычного общения

Наряду со структурным содержанием, общение, в том числе и иноязычное, характеризуется также предметным или психологическим содержанием.

Поскольку ранее мы подчеркивали мысль о том, что иноязычное общение это и есть разновидность речевой деятельности, то всё что сказано о речевой деятельности, характерно и общению.

Предмет иноязычного общения может рассматриваться в качестве основного элемента его предметного содержания, поскольку он во многом определяет сам характер деятельности (в частности, ее цель, вид, форму реализации и т. д.). Именно в предмете реализуется, «находит» себя потребность — мотив деятельности. Как подчеркивал А. Н. Леонтьев, «всякая деятельность организма направлена на тот или иной предмет, непредметная деятельность невозможна» [49, с. 37].

Согласно теоретической концепции И. А. Зимней, предметом речевой деятельности является мысль, как форма отражения связей и отношений, предметов и явлений окружающего нас мира [И.А. Зимняя: 34]. Практический вывод, вытекающий из данного определения предмета речи («для того, чтобы сформировать речевую деятельность, необходимо формировать у ребенка навыки адекватного — полного, точного и ясного — выражения мысли»), хотя и не вызывает никаких возражений, все же не является методической установкой, полностью удовлетворяющей потребностям работы: указанная в нем задача педагогической работы сформулирована в достаточно общем виде. Потребности практики речевой работы определяют необходимость известной конкретизации, уточнения этой задачи через соответствующую возможную конкретизацию самого предмета речевой деятельности.

Следовательно, процесс выражения мысли заключается в том, что, высказывая отдельные предложения, говорящий посредством их раскрывает и общую мысль. Правильно установленные говорящим смысловые связи на всех уровнях высказывания определяют его связность. Но при общении учащимся на иностранном языке, ситуация меняется. Высказывая отдельное суждение, он, как правило, не раскрывает посредством его никакой более общей мысли.

Как отмечает И.А. Зимняя "...мысль как предмет общения — сложная структура отношений, верхний уровень иерархии которой представляет собой самое общее и в то же время самое главное для говорящего. Это — главная общая мысль, идея текста..." [цит. по И. А. Зимней]. Соответственно, трудность и внутренняя противоречивость процесса развертывания, изложения мысли заключаются в том, что, высказывая в каждый отдельный момент этого процесса единичное предложение, говорящий посредством него раскрывает и общую мысль. Другими словами, специфика мысли как

предмета общения заключается в том, что она раскрывается в самом процессе говорения, в ходе установления всех смысловых связей нижележащих уровней вплоть до межпонятийных.

Однако мысль говорящего или пишущего может быть по-разному сформирована и сформулирована при помощи одних и тех же языковых средств, т. е. одного и того же словаря и грамматики. Исходя из этого, можно сказать, что речь (как психофизиологический процесс порождения и восприятия речевых высказываний) «не есть процесс общения, речь не есть и говорение, речь — это способ формирования и формулирования мысли в самом процессе речевой деятельности». Исходя из этого, речь (как психофизиологический процесс), выступающая в качестве способа формирования и формулирования мысли посредством языка, представляет собой внутреннее орудие, инструмент выполнения всех видов речевой деятельности.

Не менее важным элементом предметной деятельности является ее продукт. По определению А. А. Леонтьева, продуктом иноязычного общения является: масса того, что сказано и написано, а также совокупность изменения психического состояния субъектов речевой деятельности. Кроме этого общего определения продукта иноязычно-речевой деятельности, в психолингвистике используются и другие термины-понятия. С точки зрения потребностей методики достаточно удобным является термин-понятие «речевое высказывание». Поскольку этот термин используется в психологии речи и психолингвистике в нескольких смыслах-значениях, здесь следует указать, что в данном случае имеется в виду речевое высказывание в готовом, законченном виде (как реальный, «вещественно материализованный» продукт речевой деятельности говорения и письма).

Вместе с тем необходимо отметить, что продукт общения может быть идеален, вещественно не материализован; так в качестве продукта рецептивных видов иноязычно-речевой деятельности выступает и умозаключение, к которому приходит человек в процессе восприятия речи. Он может осознаваться как продукт деятельности, а может и не осознаваться в качестве такового, являясь в этом случае как бы промежуточным решением, принимаемым субъектом деятельности в ходе ее выполнения. Если продуктом иноязычного общения является целое (развернутое) высказывание, то речевыми действиями, создающими этот продукт, являются фразы (отдельные высказывания) как относительно законченные коммуникативные смысловые образования.

А.А. Леонтьев, раскрывая смысл обучения иноязычному общению, подчеркивал, что нужно вызывать у учащихся стремление не просто сказать то, что надо, но и так, как надо для воздействия и взаимодействия, чтобы поняли и приняли смысл сказанного другие. Формой выражения личностного отношения в квалификативном высказывании является оценочное суждение, в котором и проявляется уровень нравственного сознания, уровень умственного и духовного развития, мировоззрение личности (П.М. Якобсон, С.Л. Рубинштейн).

Таким образом, проанализировав предметное содержание иноязычного общения, мы приходим к выводу о том, что наиболее адекватным продуктом может выступать оценочное высказывание, аспект личностного отношения субъекта к действительности.

В последнее время в методику прочно вошло понятие языковой личности, при воспитании которой иностранный язык призван сыграть важную роль. Языковая личность учащегося провозглашена активным

субъектом учебной деятельности, способным думать и действовать самостоятельно. Развернутая оценка в этом случае неизбежна.

Тем самым, обучение иноязычному общению должно создавать условия для того, чтобы ученик умел высказывать свое мнение, давать советы, строить предположения, выбирать, только тогда это будет вести ребенка вперед, развивать его возможности, побуждать стремление к самосовершенствованию.

Выводы по главе 1

В первой главе мы рассмотрели понятия «общение», «иноязычное общение» на основе анализа исследований в различных областях знаний. В результате мы пришли к выводу, что устное иноязычное общение в истинном его понимании реализуется посредством оценочного высказывания.

Проанализировав процесс и результат устного иноязычного общения, мы пришли к выводу о том, что:

- обучающиеся не умеют четко и ясно выражать свою мысль. Их мысли зачастую заменяются идеями, зафиксированными в учебнике, сами же учащиеся становятся лишь трансляторами данных мыслей;

- речевые высказывания обучающихся эмоционально неокрашенные, зачастую они носят формальный характер, не выражающие «истинных» чувств, эмоций учащихся.

Для того, чтобы найти пути изменения ситуации, в следующей главе мы обращаемся к анализу существующих методик на порождение речевого высказывания, основам обучения оценочному высказыванию и стратегии, которая направлена на более успешную реализацию процесса устного иноязычного общения.

Глава 2. СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ОЦЕНОЧНОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В УСЛОВИЯХ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ

«Не в употреблении готовых фраз, слов, а в порождении себя в высказывании на извилисто-нелинейном пути обучения – смысл речевого общения».

М. М. Бахтин

2.1. Краткий обзор существующих методик обучения речевому высказыванию

Приведенные слова известного отечественного лингвокультуролога подчеркивают идею нашего исследования о том, что основой всякого обучения, всякого подхода, стратегии является установление последовательной цепочки шагов, посредством чего реализуется предмет деятельности.

Обучение - сложный процесс, он предполагает, прежде всего, деятельность учителя и деятельность учащихся. В современных условиях необходимо уделять внимание развитию творческих способностей учащихся, их познавательных потребностей и личностных интересов. Обучение как руководство предполагает преподнесение, сообщение учителем определённых знаний и управление процессом их овладения всеми учащимися класса. Поэтому учитель не только преподносит информацию по своему предмету, но и планирует, организовывает и контролирует учебную деятельность ученика, развивает навыки учебного труда, мышления, способности, умение применять знания на практике.

Особое место в решении этих задач принадлежит методам и приёмам обучения, которыми каждый учитель должен уметь грамотно пользоваться.

Без методов и приёмов невозможно достичь поставленной цели, реализовать намеченное содержание, наполнить обучение познавательной деятельностью.

За всю историю человечества было разработано великое множество различных образовательных методик. Поначалу все способы обучения иностранным языкам заимствовались из программ, разработанных для обучения так называемым "мертвым языкам" - латыни и греческому, в рамках которых практически весь образовательный процесс сводился к чтению и переводу.

В целях логического обоснования актуальности нашего исследования, а также разработки собственной стратегии, мы обратились к изучению разных методик обучения речи, речевым умениям, речевым высказываниям. Что касается методик вообще, то следует заметить, что в конце XX века начали меняться приоритеты (по крайней мере, в России). Раньше все приоритеты отдавались изучению грамматики, лексики, переводу текстов и т.п. И приёмы работы учителя были традиционными: чтение вслух, перевод, ответы на очевидные вопросы, пересказ (чаще всего заученный), грамматические упражнения «вставьте», «замените» и т.д. Сегодня цель в области обучения иностранным языкам иная. В настоящее время цель обучения иностранному языку формулируется так: научить учащихся общаться на английском языке. Но при поставленной таким образом цели она становится самоцелью. Цель же образования намного шире, чем приобретение определенных навыков и умений, а возможности предмета «английский язык» значительно шире. Поэтому цель иноязычного образования в данный момент можно сформулировать следующим образом: научить учащихся не только участвовать в коммуникации на иностранном языке, но и активно участвовать в становлении и развитии личности ученика.

Исходя из этого, большая часть современных методик обучения иностранному языку основаны на принципе активной коммуникации.

Первую строчку в рейтинге популярности методик обучения речи активно удерживает **коммуникативный подход**, который, как следует из его названия, направлен на практику общения. Коммуникативная методика направлена именно на возможность общения.

По мнению Е.И. Пассова, автора коммуникативного метода, «коммуникативность предполагает речевую направленность учебного процесса, которая заключается не столь в том, что преследуется речевая практическая цель (в сущности, все направления прошлого и современности ставят такую цель), сколько в том, что путь к этой цели есть само практическое пользование языком. Практическая речевая направленность есть не только цель, но и средство, где и то, и другое диалектически взаимообусловлено».

В основе коммуникативного метода лежит представление о том, что язык служит для общения и, следовательно, целью обучения языку должна быть коммуникативная компетенция, которая включает в себя языковую компетенцию (владение языковым материалом для его использования в виде речевых высказываний), социолингвистическую коммуникацию (способность использовать языковые единицы в соответствии с ситуациями общения), дискурсивную компетенцию (способность понимать и достигать связности в восприятии и порождении отдельных высказываний в рамках коммуникативно-значимых речевых образований), так называемую «стратегическую» компетенцию (степень знакомства с социально культурным контекстом функционирования языка), социальную компетенцию (способность и готовность к общению с другими). На возникновение коммуникативного метода и самого термина "коммуникативная компетенция" оказала влияние концепция языковой компетенции Н. Хомского, под которой понимается способность говорящего порождать грамматически правильные структуры.

Характерные черты коммуникативного метода: основополагающим является смысл; научение языку это научение коммуникации; целью является коммуникативная компетентность (способность эффективно и адекватно использовать лингвистическую систему); путем попыток и ошибок учащийся возвращает собственную языковую систему.

Лингвистическая концепция метода базируется на идеях коммуникативной лингвистики, а именно:

- единицей коммуникации (а, следовательно, и обучения) являются речевые акты, т.е. регулируемые правилами речевого поведения речевые действия, совершаемые в определенной речевой ситуации и имеющие адресата;

- в качестве единицы отбора речевых актов выступает речевое намерение говорящего и слушающего, которое содержательно организует и регулирует их речевое поведение;

- овладение языком как средством общения предполагает не только знание системы языка, но и способность правильно пользоваться единицами языка для реализации целей общения.

Для психологического обоснования метода был использован личностно-деятельностный подход к обучению, разрабатываемый отечественной психологической школой (Л.С. Выготским, И.А. Зимней, А.Н. Леонтьевым). В контексте этого подхода обучение языку направлено на формирование речевых умений, а в качестве объекта обучения выступает речевая деятельность [77, с. 196-197].

Внедрение в практику обучения иностранным языкам коммуникативно-ориентированного подхода привело к интенсивному обмену информацией, идеями и мнениями в различных областях науки и техники, к

высокими достижениями в области культуры. Увеличился обмен специалистами во многих сферах деятельности. Расширение сферы применения иностранных языков, а также изменения в характере межкультурной коммуникации привели к смещению акцентов в научных исследованиях. Изучение иностранных языков перестало сводиться только к знанию лингвистических правил построения речи. Современная лингводидактика под владением иностранного языка подразумевает адекватное речевое поведение в конкретной ситуации общения, типичной для данного социума в целом, и для определенных профессиональных объединений в частности.

Коммуникативный метод обучения иностранным языкам на сегодняшний день самый популярный в мире. И даже те, кто смутно представляет себе, в чем этот метод заключается, твердо уверены, что он-то и есть самый прогрессивный и самый эффективный метод обучения иностранному языку [59, с. 67].

В связи с изменениями, происходящими в языке, меняется и подход к обучению языковому материалу. Отсюда в рамках традиционного подхода к обучению английскому языку как иностранному выделяют так называемый **«контекстный метод» («Context Approach»)**, который заключается в следующем. Так, все грамматические правила иллюстрируются на примерах, взятых из реальных контекстов – как устных, так и письменных – различных функциональных стилей. Примеры показывают, как то, или иное языковое явление проявляется в различных контекстах, как его употребляют носители языка в соответствующих коммуникативных ситуациях. При этом контексты должны быть подобраны таким образом, чтобы, изучив несколько примеров, обучаемый мог сам прийти к заключению о том, как и когда, употребляется данная форма [78, 84].

Ранее примеры приводились из художественной литературы или

придумывались искусственно. Естественно, что образованные люди в странах изучаемого языка сейчас говорят и пишут совсем не так, как говорили и писали их предшественники столетие или даже 50 лет тому назад. Очевидно, что речь иностранца, изучающего английский язык по таким образцам речи, звучит несколько несовременно. По замечанию Дэвида Кристалла, иностранный акцент (в частности, русский акцент) больше чувствуется не в области фонетики, а в области лексики и грамматики. Изучающие английский язык как иностранный часто говорят и пишут так, как будто постоянно цитируют произведения английских классиков [79].

В области лексики, по мнению Майкла Левиса и Джимми Хилла, основной акцент необходимо сделать на употреблении тех лексических сочетаний, которые используются в реальной коммуникации. При этом надо избегать и другой крайности: чрезмерное использование повседневного, разговорного английского, особенно в сочетании со «слэнгом», в официальной или полуофициальной ситуации [81].

Также, среди множества методов, направленных на активацию речевых умений учащихся, несомненно, выделяется **«метод проблемного обучения»**. Идея проблемного обучения, столь «популярная» в российской дидактике 60-70-х гг., вновь актуальна в теоретико-методической литературе и практике образовательного процесса.

Органичное включение метода проблемного обучения в процесс изучения иностранных языков способствует развитию речевых умений обучающихся, выявлению личностно-развивающего потенциала данной дисциплины, повышению познавательной активности обучающихся. В педагогической литературе имеется ряд попыток дать определение

термину «проблемное обучение» (Бабанский Ю.К., Кудрявцев Т.В., Лернер И.Я., Махмутов М.И. и др.). Как подчеркивал С.Л. Рубинштейн, проблемное обучение связано с проблемной ситуацией – началом развития мысли человека. Оно является основой такой организации учебного процесса, при котором развивается творческая, поисковая, исследовательская деятельность детей [60].

По мнению М.И. Махмутова, основная идея проблемного обучения заключается в том, что знания в значительной части не передаются в готовом виде учащимся, а приобретаются ими в процессе самостоятельной деятельности в условиях проблемной ситуации». Он дал следующее толкование: «Проблемное обучение – это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом принципов проблемности; процесс взаимодействия преподавания и усвоения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащимися, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированной системой проблемных ситуаций» [61, с. 158].

Как видим, сущность проблемного обучения составляют организация педагогом проблемных ситуаций в учебном процессе и управление речевой деятельностью детей по усвоению новых знаний, путем решения учебных проблем, задач и вопросов. Поисковый путь в усвоении знаний, систематическое решение учебных проблем – характерный признак этого обучения.

Основными условиями успешности реализации проблемного обучения в развитии речевых умений учеников являются:

1.Проблемность заданий (докажите, аргументируйте, опровергните и т.п.)

2.Информативность и новизна текстового материала – «мозг не должен переставать удивляться».

3.Соответствие содержания учебного материала и коммуникативно-познавательных заданий возрастным, личностным, психологическим особенностям учащихся [Богданова О. С.].

Так, например, если каждый урок начинается с вопроса о дате, погоде и проверки домашнего задания, если эту проверку мы осуществляем посредством заученного пересказа текста, спряжения глаголов, зачёта по выученной лексике и т.п., то ни о каком проблемном обучении речь идти не может. Проблемное обучение имеет место, когда в экспозиции к уроку учитель интересуется, в какое время года, в какую погоду ученикам грустно, радостно, почему они предпочитают определенное время года (осень, зиму, весну), или когда урок начинается с вопроса о том, что мог иметь в виду автор, используя данный эпиграф к тексту (книге) и др.

Одной из целей проблемного обучения в актуализации речевых высказываний учащихся является, на наш взгляд, опора на мыслительный потенциал деятельности и потребности выражать себя в речи.

Актуализация идеи проблемного обучения в современной практике образовательного процесса обуславливает исследовательский интерес к истории развития этой идеи с тем, чтобы обогатить дидактику и инновационную практику теоретическим и технологическим опытом, накопленным предшественниками – дидактами, методистами и педагогами.

Еще одной из методик овладения устной речью является «**эмоционально-смысловая методика И.Ю. Шехтера**», отечественного лингвиста и педагога. По его мнению, освоение иностранного языка должно осуществляться подобно овладению речью в родном языке.

Речь, как считает лингвист, естественна и свойственна человеку, она рождается сама, когда возникает потребность общаться. Используя данную идею, при обучении иностранному языку необходимо задать такую же мотивацию учащимся и впоследствии развивать их речь и корректировать её. Для этого используются речевые высказывания – осмысленные фразы, имеющие определенную коммуникативную задачу. Такие фразы повторяются вслух, а затем используются в так называемых «этюдах», или ролевых играх. Такая деятельность позволяет добиться естественности в общении учащихся, когда они могут говорить «от себя», исчезает языковой барьер и накапливается опыт общения [И. Ю. Шехтер: 71].

Особую значимость приобретает проблема создания модели обучения самостоятельным иноязычным высказываниям, пользуясь которыми ученик мог бы эффективно воздействовать на речевого партнера (в том числе носителя иностранного языка), выражая свои убеждения, мотивируя и обосновывая их.

Ученики привыкают к тому, что любое высказывание принимается за результат («главное, чтобы ученик говорил» - вот, к сожалению, как часто мы рассуждаем). В связи с этим И.Ю. Шехтером был разработан эмоционально-смысловой подход к обучению иностранным языкам. Девиз эмоционально-смыслового подхода: не только что надо делать с языком, чтобы его освоил человек, а прежде всего, что надо делать с человеком, чтобы он освоил новый для себя язык. Эта цель не грамматическая, не лексическая, не текстовая, она – смысловая» [И.Ю. Шехтер, 2005:71]. Не трудно сделать вывод о том, что реализация эмоционально-смыслового

подхода кроется в отборе информационного, языкового материала, в преобразовании привычных заданий (прочитать, перевести, пересказать и т.п.) в задания, требующих мыслительной деятельности, достижения продукта речевой деятельности (умозаключения, оценочные суждения и т.д.) – аргументировать, доказать, выразить своё отношение, комментировать цитату, составить личную логико-коммуникативную программу для формулирования суждения.

Умение строить самостоятельные иноязычные высказывания является одним из важнейших показателей сформированности иноязычной речевой компетенции учащегося (Бобылева Г.А., Заремская СИ., Слободчиков А. А., Скалкин В.Л., Смирнова Н.И.). Между тем, практика обучения показывает, что устная речь выпускника средней общеобразовательной школы имеет существенные недостатки: в ней отсутствует «чувственная окрашенность», учащиеся зачастую механически воспроизводят заученные тексты (их фрагменты), они не задумываются над тем, для кого предназначено конкретное высказывание, наблюдаются существенные затруднения при выборе иноязычных оценочных средств, при этом часто отсутствует четкое представление о возможных аргументах в защиту выражаемой оценки и о последовательности их изложения.

Анализируя проблему порождения иноязычной речи, И. Ю. Шехтер с огорчением отмечает её подмену речевым суррогатом, исчезновением живого слова, сокрытием смысла речи. Он также подчёркивает истину, что человек-существо смысловое и ему не должно быть безразлично с помощью чего он выражает себя. К сожалению, ученики привыкли к тому, что любое высказывание принимается за результат, но это далеко не так, и главная миссия учителя, строить свою речь так, чтобы она являлась стимулом и речевой моделью для речи учащихся, тем самым научить целенаправленной, логичной, информативной, личностно-наполненной, грамотной речи.

Основной принцип методики И. Ю. Шехтера – это принцип *«живого слова»*.

Согласно, И.Ю. Шехтеру, живая речь – это всегда речь осмысленная, в которой выражается процесс осмысления текущей жизни, мгновения, того, что происходит вокруг учащихся, вокруг нас, это то, что порождает эмоции и мысль. Бессмысленная речь – это искусственная речь. В этой связи необходимо ставить перед учащимися такие задачи, проблемы, которые требовали бы размышлений, рассуждений, осмысления.

Ученики принимают участие в обсуждениях, дискуссиях, не только отстаивая свою точку зрения, но и опровергая точку зрения оппонента. Продолжается просмотр фильмов на языке оригинала, изучение грамматики, предлагается проанализировать прочитанное произведение, добавляется развитие навыков разных видов перевода.

Несомненно, данная методика создает мотивацию для общения учащихся и эффективна не только для детей, но и для взрослых, для которых язык является в первую очередь средством общения.

Главное отличие данной методики состоит в том, что она направлена не на действия, которые необходимо сделать с языком – как обучить грамматике, фонетике, лексике, говорению, **а на то, что нужно сделать с человеком, чтобы он овладел чужим языком.** С этой точки зрения концепция Шехтера уникальна, необычна, нестандартна.

Эта концепция пока еще, к сожалению, не нашла своей реализации в полной мере.

Проектный метод входит в жизнь как требование времени, своего рода ответ системы образования на социальный заказ государства и

родительской общественности. Метод проектов - один из интерактивных методов современного обучения. Он является составной частью учебного процесса. Практика использования метода проектов показывает, как отмечает Е.С.Полат, что “вместе учиться не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее” [59].

Под методом проектов понимается система обучения, при которой подросток приобретает знания и умения в процессе самостоятельного планирования и выполнения, постепенно усложняющихся, практических заданий – проектов.

Проект – это «самостоятельно планируемая и реализуемая школьниками работа, в которой речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности» [И.А.Зимняя, Т.Е.Сахарова: 33].

Основной целью использования метода проектов в обучении иностранному языку является возможность в овладении учащимися коммуникативной компетенцией, т.е. практическому овладению иностранным языком.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся - индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот метод органично сочетается с групповыми (collaborative or cooperative learning) методами. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности, разнообразных методов, средств обучения, а с другой, предполагает необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется,

"осязаемыми", т.е., если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая - конкретный результат, готовый к использованию (на уроке, в школе, в реальной жизни). Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути.

Проекты могут быть различных типов: исследовательские (напр., Российско-немецкие отношения: история и современность»), творческие («По городам Англии»), ролево-игровые (Конференция, Круглый стол по теме «Язык и мир»), информационные («Экологические проблемы нашего края»), практико-ориентированные (Составление программы, документа и др. на основе полученных результатов исследования).

Очевидно, что подобные проекты требуют усилий, времени, поиска. Они обогащают картину мира учеников, обогащают не только информационно, но и лингвистически. Более того, такие проекты возвышают ученика, они понимают, каким серьезным делом занимаются, как важно знание иностранного языка и культуры для выполнения проекта, как развивается их ум, интеллект.

Таким образом, метод проектов является для педагогов хорошей возможностью для поиска нового содержания учебной работы и освоения новых методических решений, а учащиеся в процессе реализации проектной деятельности легко овладевают знаниями, умениями и навыками и развивают личностные качества, необходимые для жизни.

На сегодняшний день, ученые-методисты продвинулись еще дальше в развитии идеи коммуникативного подхода в обучении иностранному языку. Уход от когнитивности, то есть учет психологических аспектов, нежели

лингвистических, сейчас получает распространение среди зарубежных авторов. Их новаторство состоит в полном отказе от каких-бы то ни было учебников, но развитие коммуникативной компетенции, с помощью подхода, который получил название «**TeachingUnplugged**» или «**DogmeTeaching**». Авторами его являются Люк Мэддингс (LukeMeddings) и Скотт Торнбери (ScottThornbury).

Впервые о методе Dogme стало известно в 2000 году из статьи методиста Скотта Торнбери “*A Dogme for ELT*”, где он критиковал чрезмерное использование дополнительных материалов во время обучения иностранному языку, что, по его мнению, усложняет и отягощает процесс обучения.

Принципы, которые составляют основу нового метода Dogme:

- создание благоприятных условий (“the right conditions”), способствующих созданию благоприятной ситуации, располагающей к общению;
- организация процесса общения (“managing conversation”), означающая взаимодействие преподавателя и учащихся, их живое спонтанное общение на темы, волнующие всех участников общения, где преподаватель выступает не только в роли организатора беседы, но и ее непосредственным активным участником;
- подбор стимула для обмена информацией (“selecting stimulus to share”) требует проактивности преподавателя, как важной составляющей успешного общения, основанного на использовании текущей ситуации в качестве темы беседы;

- фокусирование на форме (“focusing on form”) или исследование языка, происходящего непосредственно в ходе беседы - возврат к изучаемому материалу (“learning from lesson to lesson”) и его закрепление при помощи различных техник и упражнений.

Сторонником и приверженцем Скотта Торнбери является Люк Меддингс. Он разделяет точку зрения Скотта Торнбери о том, что современный урок слишком перегружен учебниками, пособиями, распечатками, технологиями. С одной стороны их применение помогает преподавателю разнообразить урок, а с другой стороны не дает возможность отступить от учебного плана, выйти за рамки той или иной темы урока, подавляя инициативу, исходящую непосредственно от учащихся. В качестве альтернативы Скотт Торнбери и Люк Меддингс предлагают отказаться от всех материалов, перейти к живой беседе преподавателя и учащихся, основанной на реальном жизненном опыте, при помощи той грамматики и лексики, которой учащиеся владеют на данном этапе обучения.

Данная точка зрения описана в книге Скотта Торнбери и Люка Меддингса “Teaching Unplugged: Dogme in English Language Teaching” [83], в которой авторы выделяют три основные «заповеди» метода Dogme:

- обучение, основанное на общении;
- минимальное использование дополнительных учебных материалов и технологий;
- использование «живого» спонтанного языка.

Смысл названия книги “Teaching Unplugged: Dogme in English Language Teaching” с учетом значения слова «*unplug*» (англ. «отключиться, выдернуть вилку из розетки») можно толковать, как «обучение без учебника».

Следует отметить, что «обучение, основанное на общении», имеет схожие черты с современным коммуникативным подходом. На данный

момент за рубежом основной акцент делается на психологический фактор преподавания иностранного языка. Преподаватели вовлекают учащихся в процесс общения, основанный на реальной жизненной ситуации, которая происходит здесь и сейчас, тактично и аккуратно подводя учащегося к формированию и грамотному оформлению своего высказывания.

Урок рассматривается в качестве социального события. Об этом говорит и Люк Меддингс, один из авторов подхода, ссылаясь на Л.С. Выготского и его термин – «*зона ближайшего развития*». Согласно этой модели, то, что обучающийся делает совместно с преподавателем сегодня, завтра он сможет сделать сам [Чубарова Е. В.: 69].

К настоящему времени метод «Dogme» пока не получил широкого распространения в России, лишь некоторые принципы данного метода нашли отражение в нашей действительности.

Одной из наиболее эффективных методик следует считать применение дилемм. Прежде всего, дадим определение дилемме и определим ее роль в процессе обучения. **Дилемма** – это некое краткое, но целостное высказывание, несущее в себе оттенок двойственности;

то, что предоставляет возможность выбора на пути достижения чего-либо;

затруднительное положение, требующее выбор. При этом данный выбор должен быть в пользу одного верного на взгляд того, кто стоит перед дилеммой, пути, ответа.

Также дилемма определяется, как гипотетическая конфликтная ситуация, когда участник эксперимента, представляющий себя главным действующим лицом, должен выбрать один из возможных вариантов действия. Решение такой дилеммы связано с трудным моральным выбором, например: «нарушить закон и спасти жизнь человека» или «поступить по

закону и позволить человеку умереть». Решение дилемм дает важную информацию о способе мышления людей, сталкивающихся с нравственными проблемами в реальной жизни [42, с. 176]. Вопросом разработки дилемм занимался ряд как зарубежных ученых, среди которых следует отметить C. Gilligan, L. Kohlberg, E. J. Lemmon и др., так и отечественных: Т. В. Голикова, О. С. Гребенюк, М. И. Рожков, Г. В. Слепухина и др. Особый интерес для нашего исследования представляет методика обсуждения дилемм, разработанная Т. В. Голиковой. Алгоритм работы предусматривает целевую установку, презентацию дилеммы, ее осмысление, первичную диагностику, обсуждение в малых группах, создание воспитывающей ситуации во время дискуссии, коррекцию безнравственных установок, выявление результативности коррекционного этапа, стимулирование социоморальной рефлексии, ролевую игру, актуализирующую необходимость нравственного выбора, приобретение подростками нравственного опыта [26, с. 76–77]. Так как дилеммы являются методикой стимулирования устных высказываний, ее успех зависит от многих факторов: – от степени подготовки класса по иностранному языку; – от речевой готовности учащихся; – от цели, которую поставил перед собой учитель на уроке; – от содержания урока; – от личности учителя, его методики преподавания и педагогического такта.

Приведем пример работы с дилеммой на уроке английского языка.

Цель: Ознакомление учащихся с ситуациями морального выбора и схемой ориентированной основы действия нравственно-эстетического оценивания как базы для анализа дилемм; организация дискуссии для выявления решений и аргументации участников обсуждения.

Возраст: 15–16 лет.

Учебная дисциплина: иностранный язык.

Форма выполнения задания: групповая работа.

Материалы: текст дилеммы—проблемы эвтаназии, список вопросов, задающих схему ориентированной основы действий нравственно-этического оценивания.

Экспозиция к уроку: *Life is a greatest value; the right for life is the major human right. Nobody can deprive of your life. The state must care for that people felt safe. I am sure that the role of relatives in such situations is very important and that support in making serious decisions about euthanasia is very significant. Because it is the close friend or relative who takes responsibility for the death of a loved one, and not everyone will be able to bear such a burden.*

Описание задания: Учитель раздаёт текст дилеммы.

It has occurred in the Netherlands where euthanasia is officially allowed. The doctor has performed euthanasia at the request of relatives with mortally ill patient who was unconscious. As a result relatives of the patient have come into a huge inheritance. This case was written in newspapers and reported on television. A part of audience has condemned the doctor, and a part has supported.

(Это произошло в Нидерландах, где эвтаназия официально разрешена. Врач совершил эвтаназию со смертельно больным пациентом, находящимся без сознания, по просьбе родственников. В результате родственники пациента получили огромное наследство. Об этом случае написали в газетах и сообщили по телевидению. Часть аудитории осудило врача, а часть поддержала).

The question of euthanasia is more and more current in the society. Is it possible to anticipate or to cause death to shorten suffering and/or death throes of an ill incurable? What is your attitude in this question? Assistant hurries up to die: for or against?

Класс делится на 2 группы (5-6 человек). Учащимся в 1-ой группе предлагается встать на позицию поддержки действий врача, совершившим эвтаназию, 2-ой группе встать на позицию против и приводить свои аргументы. Во время дискуссии следует обратить внимание учащихся на неоднозначность того или иного решения проблемы.

Примерный список вопросов:

- 1. What is the attitude of religion to euthanasia?*
- 2. What things should a doctor take into consideration while making his choice?*
- 3. Should euthanasia be legalized in our country?*
- 4. Should greedy relatives be punished?*
- 5. It is inhuman to torture patients with incurable diseases, isn't it?*
- 6. What can be done if painkillers don't help?*



Euthanasia Pros and Cons

Pros

- It provides a way to relieve extreme pain
- It provides a way of relief when a person's quality of life is low
- Frees up medical funds to help other people
- It is another case of freedom of choice
- Only rich people can afford Euthanasia

Cons

- Euthanasia devalues human life
- Physicians and other medical care people should not be involved in directly causing death
- Families should hospitalize and do their best for the patient
- Euthanasia is a murder
- Euthanasia is against Hippocratic oath

Одним из приемов в осуществлении контрольно-оценочной деятельности на уроках является «Синквейн».

Синквейн — это методический прием, который представляет собой составление стихотворения, состоящего из 5 строк. При этом написание каждой из них подчинено определенным принципам, правилам. Таким образом, происходит краткое резюмирование, подведение итогов по изученному учебному материалу. Синквейн является одной из технологий критического мышления, которая активизирует умственную деятельность школьников, через чтение и письмо. Написание синквейна — это свободное творчество, которое требует от учащегося найти и выделить в изучаемой теме наиболее существенные элементы, проанализировать их, сделать выводы и кратко сформулировать, основываясь на основных принципах написания стихотворения.

Считается, что синквейн возник, основываясь на принципах создания восточных поэтических форм. Изначально большое значение придавалось количеству слогов в каждой строчке, расстановке ударений. Но в педагогической практике всему этому не уделяется много внимания. Основной акцент делается на содержание и на принципы построения каждой из строк.

Правила построения синквейна:

- **Первая строчка** стихотворения — это его тема. Представлена она всего одним словом и обязательно существительным.
- **Вторая строка** состоит из двух слов, раскрывающих основную тему, описывающих ее. Это должны быть прилагательные. Допускается использование причастий.

- **В третьей строчке**, посредством использования глаголов или деепричастий, описываются действия, относящиеся к слову, являющемуся темой синквейна. В третьей строке три слова.
- **Четвертая строка** — это уже не набор слов, а целая фраза, при помощи которой составляющий высказывает свое отношение к теме. В данном случае это может быть как предложение, составленное учеником самостоятельно, так и крылатое выражение, пословица, поговорка, цитата, афоризм, обязательно в контексте раскрываемой темы.
- **Пятая строчка** — всего одно слово, которое представляет собой некий итог, резюме. Чаще всего это просто синоним к теме стихотворения.

При написании синквейна в дидактической практике допускаются незначительные отклонения от основных правил его написания. Так, например, может варьироваться количество слов в одной или нескольких строчках и замена заданных частей речи на другие.

На уроках английского языка использование синквейна помогает решить множество различных образовательных задач. Обозначим лишь некоторые возможности данного приема.

1. Синквейн как прием постановки темы урока. При этом в начале урока дети видят на доске синквейн с пропущенной первой строкой и по содержанию других четырех строк пытаются сформулировать тему синквейна, соответственно и урока.

ПРИМЕР. Тема «Hobby», 6класс.

- 1) *(Hobby)*
- 2) *Interesting, popular, favourite.*
- 3) *To collect, to play, to read.*
- 4) *Tastes differ.*
- 5) *Free time.*

2. Синквейн как обобщение работы по тексту. При этом наиболее эффективной представляется парная организация работы. Каждой паре дается 3-4 минуты для составления синквейна, после чего происходит обсуждение нескольких получившихся работ с последующим их объединением в один наиболее четкий синквейн. Впоследствии конечный вариант используется как опора для пересказа изученного текста.

ПРИМЕР. Тема “The Great Fire of London”, 4 класс.

- 1) *Fire.*
- 2) *Great, strong.*
- 3) *Burn, start, build.*
- 4) *2nd September 1666.*
- 5) *Baker.*

3. Синквейн как способ проверки домашнего задания. Здесь возможно организовать работу следующим образом: пока одни учащиеся отвечают на вопросы по тексту, другие – составляют по нему синквейн. Если текст предварительно не был прочитан, – стихотворение не получится, поскольку синквейн требует полного осмысления темы.
4. Синквейн как закрепление вновь изученной лексики. Учащимся предлагается в конце урока вспомнить, какие новые лексические единицы были изучены по теме. Получившуюся работу можно опять же использовать для составления краткого рассказа по теме.

ПРИМЕР. Тема «Earthquake», 8 класс.

- 1) *Earthquake*
- 2) *Violent, destructive*
- 3) *Damage, destroy, break*
- 4) *It may be awful*
- 5) *Disaster*

Тема, выбранная для составления синквейна должна быть близкой и интересной учащимся. Лучших результатов можно достигнуть, если есть простор для эмоциональности, чувственности.

Не всегда дети сразу включаются в работу. Затруднения могут быть связаны с необходимостью анализа, осмысления темы, недостаточностью словарного запаса, непониманием определенных терминов, страхом ошибиться. Чтобы помочь ребятам, возникает необходимость задавать наводящие вопросы, расширять кругозор, поощрять любое стремление учеников, отвечать на возникающие у них вопросы.

Основной задачей учителя, применяющего метод синквейна на уроке, является необходимость продумать четкую систему логически взаимосвязанных элементов, воплощение которых в образы позволит учащимся осмыслить и запомнить материал предмета.

Таким образом, представленные методики обучения иноязычному говорению содержат достаточно ценный материал для учителя. В них отражена концепция авторов, предложены некоторые упражнения, обоснованы важные тезисы относительно того, какими должны быть высказывания обучающихся иностранному языку. Однако, в данных и некоторых других методиках мы не обнаруживаем более строгую, систематизированную стратегию обучения говорению вообще и оценочному высказыванию в частности. В этой связи нами была поставлена задача, разработать такую стратегию и описать её более подробно, что и представлено в следующей части нашей работы.

2.2. Стратегия дедуктивного обучения устному оценочному высказыванию на иностранном языке

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании» образовательная деятельность выдвигает основной целью формирование и развитие коммуникативной компетенции с использованием инновационных подходов: системно-деятельностного и личностно-ориентированного, а также, использование инновационных технологий (стратегий), которые учитывают возрастные особенности, потребности и интересы. Так, основное назначение иноязычного образования, как нам известно, состоит в развитии личности желающей и способной осуществлять иноязычное и межкультурное общение на иностранном языке.

В условиях современного образования, большое внимание в этой связи важно уделять активизации образного и критического мышления, поощрению нестандартного подхода к решению проблем, развитию личности обучающегося, формированию умений самостоятельно организовывать свою учебную деятельность в рамках изучения иностранного языка и умению выбрать собственную траекторию обучения. Следовательно, перед учителем становится задача познакомить учащихся с образовательными стратегиями, позволяющими рационально организовывать процесс выполнения определенных упражнений.

Перемены, происходящие в современном обществе, требуют принципиально новой организации обучения. В этой связи, невозможно не согласиться с мнением Е.Г. Таревой о том, что «переход к постиндустриальному этапу развития государства, цифровая революция, смена базовых видов деятельности человека и квалификационных требований к нему требуют максимального ускорения темпов развития, модернизации всех областей жизнедеятельности общества, и прежде всего –

образования» [Е.Г. Тарева, 2015, с.77: 66]. Данное замечание касается и стратегий обучения оценочному высказыванию и иноязычному общению.

Многие ученые, в том числе методисты, предлагают свои определения понятию «образовательная стратегия» и подчёркивали значение стратегий в обучении иностранному языку. От узкой интерпретации — это специальная работа по созданию средств, содержания, условий и механизмов, иными словами, моделей образовательной деятельности, качества образования, до глобального философского понимания — способ жизнотворчества, средство «социокультурного прорыва».

В зарубежной литературе образовательная стратегия понимается как «широкий диапазон индивидуальных действий субъектов, образовательной политики и запрограммированных подходов к достижению положительных изменений либо в отношении обучающихся к учёбе, либо в учебном поведении» [Вопросы методики преподавания в вузе, 2015, с.41]. Также, в зарубежной литературе, посвященной образовательным стратегиям, мы встретились с таким определением как: «это стратегии, которые участвуют в овладении системой языка и оказывают влияние на процесс обучения»; «особый образ мыслей или модели поведения, которые обучающиеся используют, чтобы помочь восприятию, обучению и усвоению новой информации».

Английский методист Е. Тароне, в своей статье "Некоторые представления о понятии коммуникативной стратегии" (Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy) определяет образовательную стратегию как «попытку развить лингвистическую и социолингвистическую компетенции в сфере изучаемого языка, с целью последующего включения в межъязыковую компетенцию.

Под стратегией мы понимаем путь достижения поставленных цели и задач и за основу берем определение Н. Е. Щурковой: "стратегией является направленное внимание педагога на цель и выстраивание системы педагогических воздействий во взаимодействии с детьми в согласии с идеальным представлением о конечном результате профессиональной деятельности"[76].

При включении современных педагогических стратегий в образовательный процесс некоторые учитывают такие признаки как: диагностическое целеобразование; результативность (эффективность); экономичность (оптимальность); целостность (системность); научность (концептуальность); новизна (современность); гибкость (интегративность); управляемость (корректируемость).

Проанализировав требования к современному уроку иностранного языка, а также к критериям образовательного процесса, мы выделили следующие **основные параметры**, которым должны соответствовать современные образовательные стратегии обучения оценочному высказыванию:

1. оптимальность (экономичность) образовательной стратегии
2. целенаправленность на развитие личностного потенциала учащихся и обогащение качеств би- поликультурной языковой личности
3. активизация речемыслительной деятельности, актуализация оценочного отношения к предмету речи
4. «пошаговость» в реализации стратегии

Таким образом, определив понятие образовательной стратегии, и выявив ее параметры, которые на наш взгляд, являются основными и

главными, мы разработали «стратегию дедуктивного обучения устному оценочному высказыванию на иностранном языке».

2.2.1 Понятие «оценочное высказывание»: анализ точек зрения

Обогатить учебную речевую деятельность, да и вообще речь, можно привлечением средств эмоций: удивления, восхищения, удовольствия... Мозг должен удивляться, «улыбаться», думать.

Бехтерева Н.П.

Суждение известного ученого нейрофизиолога Бехтеревой Н. П. как никакое другое отражает нашу позицию относительно того, как обогатить процесс обучения оценочным высказываниям, как актуализировать личностные установки обучающихся, позволить им выразить свое «Я» через речь.

В последнее время в методику прочно вошло понятие языковой личности, при воспитании которой иностранный язык призван сыграть важную роль. Языковая личность учащегося провозглашена активным субъектом учебной деятельности, способным думать и действовать самостоятельно. Развернутая оценка (т.е. оценочное высказывание) в этом случае неизбежна.

Идея о необходимости обучения оцениванию появилась в опыте ученых-методистов и передовых учителей сравнительно давно, но она не разработана и не представлена как составляющая методической действительности, в том числе в виде учебной модели как целостного образования. В 70-е годы методисты заговорили о том, что «учащиеся старших классов должны уметь не только задавать вопросы и правильно отвечать на них, но и ... выражать свое мнение по поводу фактов и событий,

пояснять, уточнять, аргументировать свои мысли» [Горб Г.А.:26]. Но и эта мысль не нашла категориального оформления в составе методической действительности.

Оценочные свойства различных объектов (субъекта воздействия) подробно рассматриваются в работах лингвистов. Это весьма важно для нас, поскольку методическая наука, решая вопрос «как учить?», не может обойтись без конкретных указаний на то, чему учить. Что касается предмета нашего исследования, то особый интерес представляют работы Н.Д. Арутюновой, Е.М. Вольф, В.Н. Телия, А. А. Ивин.

Е. М. Вольф рассматривает оценку как семантическую категорию, которая подразумевает ценностные значения языковых выражений, основная формула оценочного значения при этом выглядит следующим образом: «А (субъект оценки) считает, что Б (объект оценки) хороший / плохой» [Вольф Е.М., 2006, с. 5]. Как видно из определения, автор выдвигает на первый план субъект оценки. Д. И. Архарова, наоборот, отмечает важную роль объекта как носителя оценки в субъектно-объектных отношениях [Архарова Д.И., 1985, с. 91-92]. Оценка, по ее мнению, «это такое определение объекта, при котором выявляется его положительное (отрицательное) значение для субъекта, при условии, что объект способен удовлетворить потребности субъекта». Оценка имеет место тогда, когда воздействующий субъект выражает (приписывает) одобрение (неодобрение) по поводу качеств объекта или субъекта воздействия.

Существует мнение, что в оценке, прежде всего, отражен внутренний мир человека. Типичный способ выражения оценки, особенно если субъектами являются дети, может быть проиллюстрирован в предложении типа: «Я люблю смотреть на закат», «Этот день мне запомнится на всю

жизнь». Оценка связывает человека с окружающим миром: «Оценка... - это выраженное в словесной форме отношение человека к чему-либо (к предмету, явлению, процессу, состоянию, к другому человеку, к самому себе и т. п.» [Шрамм А.Н.].

В последние годы появилась реальная возможность и необходимость использования иностранного языка для успешной реализации диалога разных культур, т. е. для вступления в непосредственный контакт с людьми из разных стран. Речевое поведение при реализации диалога культур антропоцентрично, личностно направлено, тематическая направленность высказываний связана с поведением человека, с эмоциональной стороной его действий, в том числе речевых действий. Целью высказываний людей, принадлежащих к разным культурам, является часто обмен понятиями о ценностях, которые могут совпадать или не совпадать. Так, американские старшеклассники придают особое значение таким личностным ценностям как: дружба, взаимопонимание, ответственность, доброта, честность. В один ряд с нравственными ценностями американские школьники ставят возможность хорошо зарабатывать, развивать полезные навыки и умения, заниматься любимым делом.

Наиболее актуальными для современной русскоязычной молодежи являются следующие ценностные понятия: эмоциональное мироощущение (жизнерадостность, честность), интеллект (образованность, рационализм, самоконтроль, широта знаний), профессиональная самореализация (интересная работа, ответственность, трудолюбие, дисциплинированность), межличностное общение (воспитанность, чуткость), счастье других, развлечения, собственный престиж, достижения, переживание прекрасного (духовное удовлетворение), креативность (реализация своих творческих возможностей).

Вместе с тем нужно подчеркнуть базальный характер стержневых качеств личности, таких как: сугубо личные ценности человека (логика, память, взгляды, увлечения, нравственная и эстетическая культура), ценности родного дома (семья, квартира, домашние животные), отечественные ценности (школа, искусство, производственная деятельность людей), общечеловеческие ценности (человек и межчеловеческие отношения, жизнь, природа, дружба). Формирование личностной активности школьника средствами иностранного языка становится главной целью развивающего обучения.

Понятие оценки, восходящее к слову «ценности», определяет особенности взаимодействия человека и окружающего мира. Объективный мир делится говорящим с точки зрения его ценностного характера – добра и зла, пользы и вреда, истинности и ложности и т. п.

Фундаментом понятия оценки является философская теория ценностей, что делает оценку универсальной категорией (вряд ли существует язык, в котором отсутствуют понятия «хорошо» и «плохо»), а речевую ситуацию оценки – типовой, требующей отбора и использования определенных языковых средств для выражения оценочного значения.

Слово «оценка» употребляется для номинации ценностного отношения между субъектом и предметом. Категория оценки рассматривается в рамках антропоцентрической, функциональной и когнитивной традиций.

В рамках антропоцентрического направления подчеркивался субъективный характер оценки, поскольку объект оценивается конкретным человеком с уникальным набором качеств и представлений.

Оценка содержится повсюду, где происходит соприкосновение субъекта познания с объективным миром. Специфика оценочной номинации заключается в том, что, употребляя ее, говорящий выражает не только

определенное интеллектуальное содержание, но и закрепленное в речевой практике оценочное отношение к языковой единице и через нее к языковой ситуации. В определении А.В. Кунина «оценка – объективно-субъективное отношение человека к объекту, выраженное языковыми средствами эксплицитно или имплицитно» [Кунин А.В., 1970:43].

Функциональное направление рассматривает оценку как действие, как процесс соотнесения явления или предмета с элементами оценочной шкалы «хорошо-безразлично-плохо». По мнению А.А. Ивина, Е.С. Ильюшиной, оценка представляет собой отношение говорящего носителя языка к объекту высказывания (неязыковому объекту) [35;36].

Она содержится в высказываниях, выражающих представления о том, что есть добро, а что есть зло. На это указывает и М.А. Минина: «оценка – сложное действие, производимое сознанием субъекта при восприятии и обработке информации о внешнем мире» [Минина М.А., 2000].

Оценка считается специфическим компонентом познания, получающим отражение в языке. Категория оценки имеет особый когнитивный статус, обусловленный диалектическим взаимодействием мыслящего индивида с объективной действительностью. Оценочные признаки как признаки когнитивные имеют как прагматический, так и эмотивный характер. Оценка – наиболее яркий показатель прагматического значения, но «максимум контекстной зависимости делает оценку одним из наиболее трудно определяемых типов прагматического значения» [Арутюнова Н.Д.:3].

Итак, оценка – это компонент прагматического значения слова, выражающий отношение субъекта оценки к объекту внеязыковой действительности посредством соотнесения отдельных его признаков с системой ценностей, принятых в данном языковом коллективе.

Исследованию языковой оценки посвящены работы многих исследователей. Изучаются вопросы формирования оценочного значения на разных языковых уровнях (морфологическом, лексическом, синтаксическом), функционирования оценочных единиц в тексте и дискурсе, ведется поиск связей языковой оценки и различных характеристик личности (гендерных, национальных, психологических) и т. д. Несмотря на довольно широкую изученность этой категории, существует множество спорных или открытых вопросов. К таким можно отнести проблему определения границ оценочной семантики и отсутствие единой всеобъемлющей классификации оценок. В зависимости от поля научных интересов, исследователи в работах, посвященных оценке, при анализе языковых явлений обращаются к различным классификациям оценок, в основу которых заложены различные критерии. Первый критерий – аксиологическая интерпретация. Два значения аксиологического оператора – «хорошо / плохо» – позволяют выделить два типа оценки: – положительную; – отрицательную.

Ср.: Handsome (красавец)! («+»),

Fool (болван) («-»).

Данная классификация носит наиболее обобщенный характер, т. к., опираясь на аксиологическую основу категории оценки, позволяет ответить на вопрос: положительно или отрицательно относится автор высказывания к объекту действительности, признает или не признает его ценность.

Второй критерий – наличие эмотивного компонента. В зависимости от наличия или отсутствия эмотивного компонента оценка бывает – рациональной (интеллектуально-логической); – эмоциональной. Первая опирается на социальные стереотипы и выражается оценочным суждением.

Вторая предполагает непосредственную реакцию на объект, характеризуется экспрессивностью.

Ср.: *In general opinion, he has acted badly;*

Villain! (Негодяй!)

Третий критерий – соотношение объективного и субъективного факторов. Сложное взаимодействие объективных и субъективных свойств объекта позволяет говорить о его дескриптивных (собственные свойства объекта: красное, круглое, спелое яблоко) и оценочных признаках (свойства, приписываемые субъектом: хорошее яблоко). Обозначения первого ряда, содержащие оценочный компонент (талантливый, усердный, добрый, нахальный, глупый и т. д.), называют частнооценочными, а слова второго ряда (хороший, отличный и т. п.) – общеоценочными. Таким образом, в зависимости от характера оценочного признака, обусловленного взаимодействием объективных и субъективных факторов, выделяют две разновидности оценок: – общая оценка (холистическая оценка, аксиологический итог); – частная оценка.

Финский логик Г. фон Вригт выделил общие и частные типы оценочных значений на основании концептов добра (на основе анализа прилагательного *good*).

Н. Д. Арутюнова критикует классификацию оценок Г. фон Вригта, говоря о том, что при анализе употребления прилагательного *good* в большинстве случаев имелось в виду такое его использование, при котором оно эквивалентно более конкретным синонимам (например: *useful* «полезный», *beneficial* «благоприятный» и т. п.). То есть в данной классификации имеет место не всегда допустимая замена общей оценки частной. Беря за основу характер основания оценки, Н. Д. Арутюнова предлагает свою классификацию частнооценочных значений. В данной

классификации представлены три группы частнооценочных значений (сенсорные, сублимированные, рационалистические оценки), которые в свою очередь могут быть конкретизированы категориями частнооценочных значений (так, сенсорные оценки делятся на сенсорно-вкусовые и психологические) [3].

Классификация оценок Н. Д. Арутюновой является наиболее детальной, затрагивает ряд аспектов и позволяет: – во-первых, разграничить чисто оценочные признаки («хорошо / плохо») и признаки, сочетающие оценочный смысл с дескриптивным; – во-вторых, определить характер дескриптивного признака (сенсорно- вкусовой, утилитарный и т. д.); – в-третьих, проследить уровень эмоционального / рационального в частных оценках (в сенсорных оценках будет выше уровень эмоционального, нежели рационального).

Четвертый критерий – способ оценивания. В зависимости от формулировки оценочного высказывания выделяют два типа оценки: – абсолютная оценка; – сравнительная оценка [Вольф Е. М.:17]. В формулировках первой используются такие термины, как «хорошо / плохо», второй – «лучше / хуже». При абсолютной оценке речь идет, как правило, об одном оценочном объекте, при сравнительной – имеются по крайней мере два объекта или два состояния одного и того же объекта.

Ср.: *He is a good athlete;*

This runner is better than that.

Приведенная классификация позволяет говорить о конструктивно различных оценочных высказываниях (для выражения сравнительной оценки используются более сложные конструкции), а также о различии в семантике этих двух типов оценки (абсолютная оценка оказывается более сложной по

семантике, т. к. в ней сравнение присутствует имплицитно и предполагается наличие фоновых знаний об объекте оценки).

Лингвистический словарь называет оценкой «суждение говорящего, его отношение – одобрение или неодобрение, желание, поощрение и т.п.». Как правило, человек выражает оценочные суждения при общении с другими людьми. На основе потребности общения возникают коммуникативные эмоции. Далек не все эмоции, возникающие при общении людей, являются коммуникативными, а только те из них, «которые возникают как реакция на удовлетворение или неудовлетворение стремления к эмоциональной близости (иметь друга, сочувствующего собеседника и т.п.). В целях практического обучения студентов оценочному высказыванию на английском языке Латыпов Р.А. предложил модель эмотивно-оценочного высказывания. Даная модель включает в себя два обязательных и один факультативный компонент: 1) информативная загрузка (мотив оценки или ее основание); 2) эмотивный компонент (собственно оценочный компонент); 3) интенсификатор как факультативный элемент эмотивного высказывания [Латыпов 2012:45].

Таким образом, проанализировав работы, в которых определяется понятие «оценка», и рассматривается ее классификации, мы обнаружили, что оценочному высказыванию чаще всего даются определения философского плана, лингвистического контекста. Определения с точки зрения методики обучения оценочному высказыванию мы не встретили. В нашей выпускной квалификационной работе за основу мы принимаем определение научного руководителя О. С. Богдановой.

Оценочное высказывание – это суждение, достаточно аргументированное и смысловое по содержанию и целенаправленное по форме, которое отражает как оценочные, так и личностные установки говорящего, способные вызвать отклик (Богданова О.С.).

Исходя из характеристики определения оценочного высказывания, мы выделяем следующие основные параметры, которые должны быть присущи оценочным высказываниям:

1. **Целенаправленность.** Любое высказывание должно преследовать какую-нибудь цель. Бесцельное произнесение предложений есть проговаривание, а не говорение. Говорящий всегда хочет достичь своим высказыванием определенной цели: убедить или разубедить собеседника, вызвать сочувствие или разгневать его, поддержать его мнение или высмеять.
2. **Ёмкость** (ёмкий – обладающий большой ёмкостью, вместительный, просторный; *перен.* охватывающий множество смыслов, многозначный). Следуя этому параметру, речь характеризуется конкретностью, доступностью для выражения и понимания мысли.
3. **Логичность.** Свойство, которое обеспечивается определенной последовательностью изложения.
4. **Аттрактивность** (лат. *Attraho* – притягивать), то есть речь эмоционально-достаточная, привлекающая внимание. Может проявляться в выразительности речи: а) интонационное оформление, б) логическое ударение, в) паралингвистические средства, г) прагмемические средства, д) эмоциональная окраска. Интонация играет первостепенную роль в управлении поведением собеседника. Более того, интонация способна даже нейтрализовать семантическую и грамматическую структуру высказывания.

Данное качество речи свойственно, скорее всего, учителю. Но в условиях системного обращения к этому качеству, не исключена возможность перехода его в речь ученика. Заметим, что *речь учителя,*

являясь речевым образцом для учащихся, играет очень важную роль в порождении оценочного высказывания учащимися. Обычно ученикам свойственно желание «повторять» учителя, заимствовать у него обороты речи, лексику и т.п.

5. **Субъектность**, является одним из самых важных параметров и предполагает наличие собственной оценки в высказывании.
6. **Смысловая наполненность**, является всеобъемлющим параметром, предполагает глубину подачи материала и его связность, и эмоциональное воздействие на слушателя.

Приведем примеры высказываний учеников, в которых содержатся данные параметры:

- *Тема: Дружба (10 класс)*

What is friendship? I believe that it is a great pleasure! Huge joy of communication! The joy of the fact that there is a person close to you who will help with advice, will always listen and certainly support in everything. Only him I can trust completely.

I think true friendship, like true love, is a rare phenomenon. But if it does exist, then we must protect it, like the apple of our eye. After losing a friend, we lose a part of ourselves. And we must always remember that it is easy to lose a friend, but it's very difficult to find him.

(Что такое дружба? Я полагаю, что это великое удовольствие! Огромная радость от общения! Радость от того, что рядом есть близкий тебе человек, который поможет советом, всегда выслушает и непременно поддержит во всем. Только ему (другу) я могу полностью довериться.

Я думаю, настоящая дружба, как и настоящая любовь, явление достаточно редкое. Но если она все же есть, то надо ее беречь, как зеницу ока. Ведь, теряя друга, мы теряем частицу себя. И всегда надо помнить, что потерять его легко, а вот найти безумно трудно).

В примере можно выявить смысловую наполненность и логичность подачи мысли, также такое высказывание субъектно, так как ученик выражает свои мысли относительно вопроса «Что такое дружба?».

- *Тема: Родина(6 класс).* Представленный пример был заимствован у учителя французского языка и переведен.

"Я очень люблю Россию, это моя Родина. Поля, леса, реки – всё люблю. И людей люблю. Удивляюсь, почему так много людей уезжает из России. Наверное, они потом скучают. Они не видят красот нашей Родины, не слышат родной язык. Я никогда не покину Россию, потому что это моя родная земля".

В данном примере ярко выражены такие параметры, как субъектность, присутствует выражение собственной оценки, ученик показывает свое отношение к Родине. Ёмкость и аттрактивность, такое высказывание привлекает внимание, мысль излагается конкретно и в доступной для понимания форме.

Ожидается, что при воспроизведении заданных образцов высказываний, учащийся будет добавлять несколько оценочных реплик. Однако, несмотря на многочисленные упоминания разными авторами о необходимости выражать свое отношение, нет явной направленности программ и учебников на обучение развернутому оценочному

высказыванию. Хотя при целеустановке на «языковую личность» такая направленность представляется самоочевидной. Более того, необходимым становится развернутое оценивание со сложной структурой, включающей в себя обуславливающий, собственно оценочный и разъяснительный компоненты. Эта сложная структура получила в нашем исследовании наименование оценочного высказывания.

2.2.2 Сущностные характеристики дедуктивной стратегии обучения оценочному высказыванию

В чем заключается сущность дедуктивной стратегии? Для начала рассмотрим определение понятия «дедукция».

Понятие дедукция (от лат. *deductio* – выведение) – это движение знания от более общего к частному, выведение следствия из посылок. Также дедукцию иногда приравнивают к умозаключению.

Согласно Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics [81, С. 158], дедуктивное обучение — это подход в обучении языку, в котором учащимся преподают правила и предоставляется специфическая информация о языке. Эти правила применяются в языковой практике, что лежит в основе грамматико-переводного метода.

При дедуктивном методе первый этап формирования навыков и умений – ознакомление, реализуется в процессе знакомства с правилом и примерами, второй этап – тренировка, включает отработку изолированных формальных операций, третий этап – речевая практика, организуется на базе

переводных упражнений. Данный метод эксплицитного подхода (дедуктивный) был взят за основу в нашем исследовании.

При использовании дедуктивного метода, деятельность преподавателя и учеников носит следующий характер: вначале преподаватель сообщает общее положение, формулировку или установку, а затем постепенно начинает выводить частные случаи, более конкретные задачи. Ученик воспринимает общие положения, а затем усваивает следствия, вытекающие из них.

Основным является то, что у учеников всегда должен быть сначала образец того, что от них в конечном итоге требуется, то есть само оценочное высказывание.

Основываясь на сущности дедуктивной идеи познания, мы разработали **стратегию дедуктивного обучения оценочному высказыванию**, которая базируется на следующих теориях:

А) теория эталонов и антиэталонов в деятельности человека

Б) теория иноязычно-речевой деятельности

Основу данной стратегии составляет ряд этапов:

1. МОТИВАЦИОННО-ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП:

Формулирование речемыслительной установки;

Снятие образовательных, лингвистических трудностей;

Пояснения культурологической информации.

2. РЕЦЕПТИВНЫЙ ЭТАП:

Восприятие речевых моделей оценочного высказывания (через профессиональный дискурс учителя, графический текст, аудиотекст и т.д) и контроль их понимания.

3. АНАЛИТИЧЕСКИЙ ЭТАП:

Анализ семантической и структурной организации речевой модели, анализ оценочных средств;

Показ антимодели и сравнение двух речевых моделей.

4. РЕПРОДУКТИВНЫЙ ЭТАП:

Выполнение подготовительных заданий, вопросно-ответная работа репродуктивного характера с необходимостью включения в ответы личностного отношения, мнения и т.п.

5. ТВОРЧЕСКИЙ ЭТАП:

Создание собственных оценочных суждений, формулирование личностного отношения к предмету обсуждения, оценка творческих речевых произведений учащихся.

Относительно работы с оценочным высказыванием, мы выделяем три группы упражнений:

1) Адаптивные упражнения

Происходит своего рода подражание за учителем.

Установки учителя:

"Переведите высказывание"

"Выделите оценочный аспект"

"Выскажитесь подобным образом"

Данная группа предполагает работу с учениками с использованием аутентичных текстов, высказываний английских детей, видеоматериала с реальной оценочной речью.

Выполняются упражнения по выявлению уровня понимания информации, отбору фактов, выделению общей идеи, нахождению

предложений, отражающих авторское мнение, подчеркивание оценочных средств и перевод отдельных фрагментов.

Понимание и осознание приведенных образцов, это необходимое условие для возникновения отношения к ним, но этого недостаточно для личностного применения в собственной речи ученика.

Примером таких заданий может быть:

- *The generation gap is the difference in ideas, feelings and interests between older and younger people, especially considered as causing a lack of understanding. Do you think it is necessary for young people to find a mutual language with adults? Why?* (Конфликт поколений - различие в идеях, чувствах и интересах между пожилыми людьми и молодежью, которую особенно рассматривают как порождение отсутствия понимания. Вы думаете, это необходимо для молодых людей найти взаимный язык со взрослыми? Почему?). *Мы посмотрим видео о том, как мальчик и взрослый мужчина разговаривают о жизни (A boy and a man talk about life), далее выскажем свое мнение, на проблему, заложенную в данном фрагменте.*

2) Репродуктивные упражнения (новокомбинирование высказываний, изменение их, дополнение оценочными средствами и т.п.)

На этапе развития способности к построению оценочного высказывания, учащиеся овладевают различными приемами варьирования содержанием и структурными компонентами высказывания. К числу таких приемов относятся: перифраз, завершение начатого, подбор накопленных фактов из аутентичного текста.

- *In some years you'll be parents yourselves.*

Don't repeat the mistakes of your parents. Let's learn how to bring up children. Match the wise advice in English with Russian equivalent.

If children live with tolerance, they learn to be patient.	Если детей принимать такими, какие они есть, они учатся видеть в мире любовь.
If children live with praise, they learn to appreciate.	Если детей хвалить, они учатся ценить.
If children live with encouragement, they learn confidence.	Если дети живут в атмосфере терпимости, они учатся быть терпеливыми.
If children live with approvals, they learn to like themselves.	Если детей подбадривать, они вырастут уверенными в себе.
If children live with acceptance and friendship, they learn to find love in the world.	Если детей одобрять, они учатся нравиться себе.

3) Собственно продуктивные, речевые, самостоятельные упражнения

Обучение собственно оценочному высказыванию при выполнении речевых упражнений.

Данная группа может включать следующие упражнения:

- Прокомментируйте следующие **пословицы и цитаты** и дайте их эквиваленты на русском языке. Составьте ситуацию, используя одну из пословиц (цитат).
 1. It's easy to govern a kingdom but difficult to rule one's family. (*Легко управлять королевством, но трудно управлять семьей*)
 2. Every family has its black sheep. (*В каждой семье есть своя белая ворона*)
 3. «The happiest moments of my life have been the few which I have passed at home in the bosom of my family». (Thomas Jefferson)

(«Самые счастливые моменты моей жизни были те, которые я проводил дома в кругу моей семьи»)

4. «There are secrets in all families». (George Farquhar) *(«Во всех семьях есть тайны»)*

5. «Call it a clan, call it a network, call it a tribe, call it a family. Whatever you call it, whoever you are, you need one». (Jane Howard)
(«Назовите это кланом, назовите это сетью, назовите это племенем, назовите это семьей. Независимо от того, как вы это назовете, кем бы вы ни были, вы нуждаетесь в этом»)

1. Do you think the generation gap is a natural phenomenon? Why? *(Вы думаете, что конфликт поколений - природное явление? Почему?)*
2. Explain the following words which belong to Janush Korchak: «There are no children — there are people, but with their own thoughts, their own source of experience, their own desires and feelings». *(Объясните следующие слова, которые принадлежат Janush Korchak: «Нет никаких детей — есть люди, но с их собственными мыслями, их собственным источником опыта, их собственными желаниями и чувствами»)*
3. Do you have problems of misunderstanding with your parents? *(У Вас есть проблемы недопонимания с Вашими родителями?)*

Как мы видим, дедуктивная стратегия способствует быстрому прохождению учебного материала, активнее развивает абстрактное мышление. Новым в этой стратегии является показ оценочных высказываний и работа с ними, посредством этого ученик, опираясь на речевую модель, как учителя, так и примеров из аутентичных материалов, учится воспроизводить собственные оценочные высказывания. Применение его особенно полезно при изучении теоретического материала, при решении задач, требующих

выявления следствий из некоторых более общих положений. Это метод учебного анализа, следственного синтеза, учебной аналогии, выявление причинно-следственных связей.

2.2.3 Предварительные результаты исследования дедуктивной стратегии обучения устному оценочному высказыванию

Эксперимент по проверке эффективности дедуктивной стратегии обучения оценочному высказыванию проводился в десятом классе, в гимназии №9 города Красноярск. Наши наблюдения в течение педагогической практики, знакомство с видеоуроками в интернете, с опытом студентов-коллег, которые также проходили практику в гимназии, позволили нам сделать вывод, что ученики почти не используют в своей речи оценочные высказывания, некоторые просто ограничиваются словами “Да/Нет”, или кивают головой, другие пользуются заученными, шаблонными фразами, которые не отвечают параметрам иноязычного высказывания в целом, но есть и достаточно неплохие высказывания, однако, в них отсутствует личностное отношение, как правило, нет оценки.

Цель опробования:

- выявить, возможно ли формирование оценочного высказывания и может ли речевое высказывание учащихся на иностранном языке быть «живым»;
- доказать, что дедуктивная стратегия порождает оценочное высказывание;
- выявить влияние работы по стратегии на мотивационную сторону обучения.

В качестве критериев анализа речевых высказываний учащихся являются параметры оценочного высказывания.

Параметры оценочного высказывания
- Целенаправленность;
- Ёмкость;
- Логичность;
- Аппрактивность;
- Субъектность;
- Смысловая наполненность

В процессе использования дедуктивной стратегии, мы проводили урок по теме: “**Man – the Seeker of Happiness!**” («**Человек – творец своего счастья!**»).

Работа с обучением оценочным высказываниям строилась в пять этапов (мы о них писали ранее).

На первом этапе («мотивационно-подготовительный») осуществляется мотивация учащихся с помощью экспозиции и речемыслительной установки учителя, и введение в проблемную ситуацию.

Экспозиция: - Recently, I have read that the word happiness in the Ethics is a translation of the Greek term *eudemonia*. This implies that to be happy is to be successful and fulfilled. I was really surprised because was new for me.

You know that happiness can be understood and interpreted in various ways. There is no magic formula for happiness but some of the aspects are universal. They are freedom, the sense of belonging, an interesting occupation and so on. And what is happiness for you? How is it possible to define happiness?

На втором этапе («рецептивный») формулируется речемыслительная установка на просмотр видеофрагмента, в котором содержатся оценочные высказывания.

PMU: You are going to watch a small video film. Be attentive and try to remember what happiness is for different people and what makes them happy? Add some ideas to your list.

(видеофрагмент <https://www.youtube.com/watch?v=hfklQ0l6RFk>)

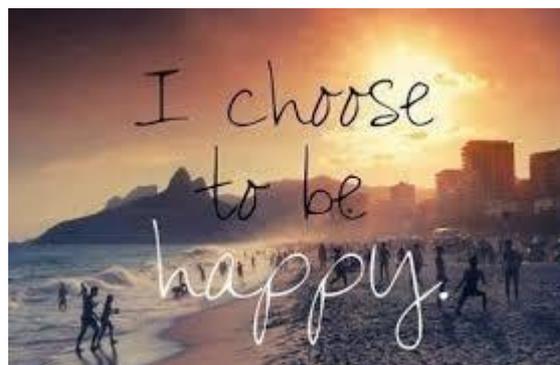
- Беседа на основе просмотренного материала
Учащиеся называют услышанные слова, учитель записывает на доске.

На *аналитическом этапе* учитель предлагает сравнить две речевые модели, проанализировать их и выделить оценочные средства.

Now I would like you to look at these two different opinions about what is happiness. Compare them and tell me what do you like the most and why, how do they differ?

Модель речевого высказывания	Антимодель
<p>Lara, 20. Germany. To me happiness means being content. It is living a moment fully, taking everything in, without comparing. It is a stage of doing, saying or experiencing something wholeheartedly. It is not the absence of anger, fear or anguish but the awareness that everything is worth it even if it's just for this very moment. Genuine happiness comes in a whisper but sometimes turns your world around. Happiness is a heart filled to the brim. In Germany happiness is often mistaken for joy or excitement, both of</p>	<p>Min, 30. China. Happiness for us is very much about, well, fitting in. You want to appease other people. Making other people happy is your happiness. I theorize it kind of stems from ancient Eastern religions and the idea that we are all one (make your neighbor happy, you will be happy.)</p>

whom are limited and more superficial. There is often one specific reason for happiness. A person, a vacation, a letter, new shoes. People struggle to find happiness in the ordinary.



Далее на *репродуктивном этапе* выполняются подготовительные задания. На данном этапе учащимся были представлены речевые клише для введения своего личностного отношения.

<ul style="list-style-type: none"> - I think... - I guess... - I suppose... - I feel that... - I feel like to say that... - In my opinion... - In my view... - To my mind... - As for me... - It seems to me that... - I believe... 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>To list view points:</u> Firstly, In the first place, To begin with, Secondly, Thirdly, Finally, etc. - <u>To add viewpoints:</u> What is more, not only...but also, In addition, Furthermore, Besides, not to mention the fact that, etc. - <u>To present the other side of the argument:</u> Contrary to what people believe, As opposed to the above ideas, Some people argue that ...
--	--

Answer the questions:

- 1. Do you consider yourself a happy person? Why?
- 2. What do you need to do or to have to become happy?
- 3. What things usually make you happy? unhappy?
- 4. Which things help you to cope with a black mood?
- 5. In your future life which will be more important for your happiness – your work, your family or anything else?
- 6. How can you create happiness for other people?



Complete the sentences:

- 1. Happiness is
- 2. The heart is happiest when
- 3. makes us happy.
- 4. makes us lonely.
- 5. The place to be happy is The time to be happy is The way to be happy is
- 6. Happiness will never come to those who
- 7. When we are happy we
- 8. To learn to be happy and optimistic you should



Последний *творческий этап* предполагает создание собственных оценочных суждений, формулирование личностного отношения к предмету обсуждения.

Речевая модель учителя: *What is happiness? It's a difficult question and I'm definitely sure that happiness can't mean the same to all people. According to WordNet, happiness is a "state of well-being characterized by emotions ranging from contentment to intense joy". That's the best one I found online that reflects my own perception of happiness. Happiness makes me want to wake up to get my day started. Things don't always go right. Sometimes I have situations that are downright stressful. But with it all, I have an overall feeling of contentment with my life.*

So, to me, happiness is an overall feeling of consistent contentment and pleasure in being alive, despite day-to-day situations, opportunities, and getting past obstacles.

What about you? What is happiness for you? What makes you happy?

Приводим ответы учащихся.

Ответ 1:

Happiness is something that lives inside each of us, but not all the people are able to feel it. I'm sure that I'm a happy person: I have many friends, loving parents, goals in my life, etc. As one of my friends says if you are not a handicapped person you are a really lucky and happy one. And I think that is true. I try to enjoy every day of my life and be happy all the time: to smile when I wake up because of the bright sun shining directly into my window, to feel happiness somewhere deep inside playing snowballs or swimming in the sea, to feel pleasure when I see a child happily laughing or when I look at a large rainbow after a downpour. So be happy!

ОТВЕТ 2:

We're constantly surrounded by things that make us happy. It goes without saying that being happy is a good thing. If everyone was unhappy the world would be a very gloomy and sad place, because everyone would be depressed.

For me happiness is about peace, love, making your dreams come true, health and wealth of my family, my friends and I think that many people will agree with me. I personally believe that real happiness displayed in our feelings, our environment and even our health. To be happy in life, you must find out who you are and appreciate what you have. I think that it is a state of soul and mind, an inexplicable feeling inside us, a moment of joy and pleasure. Happiness is priceless.

ОТВЕТ 3:

What is happiness? Everybody understands the concept of "happiness" in one's own way.

As for me, happiness is the fact that I live, that I have got a lovely grandfather, grandmother and parents. My best friends always help and support me, they are very outgoing and responsive. Personally I can't be in a company where someone doesn't understand me. In my opinion, happiness is when you are in a company that understands and shares your interests in something.

Happiness is when you realize that someone needs you, when you can fully satisfy your needs.

Happiness is when you can be happy looking at the sun, the earth, looking at the world with healthy eyes.

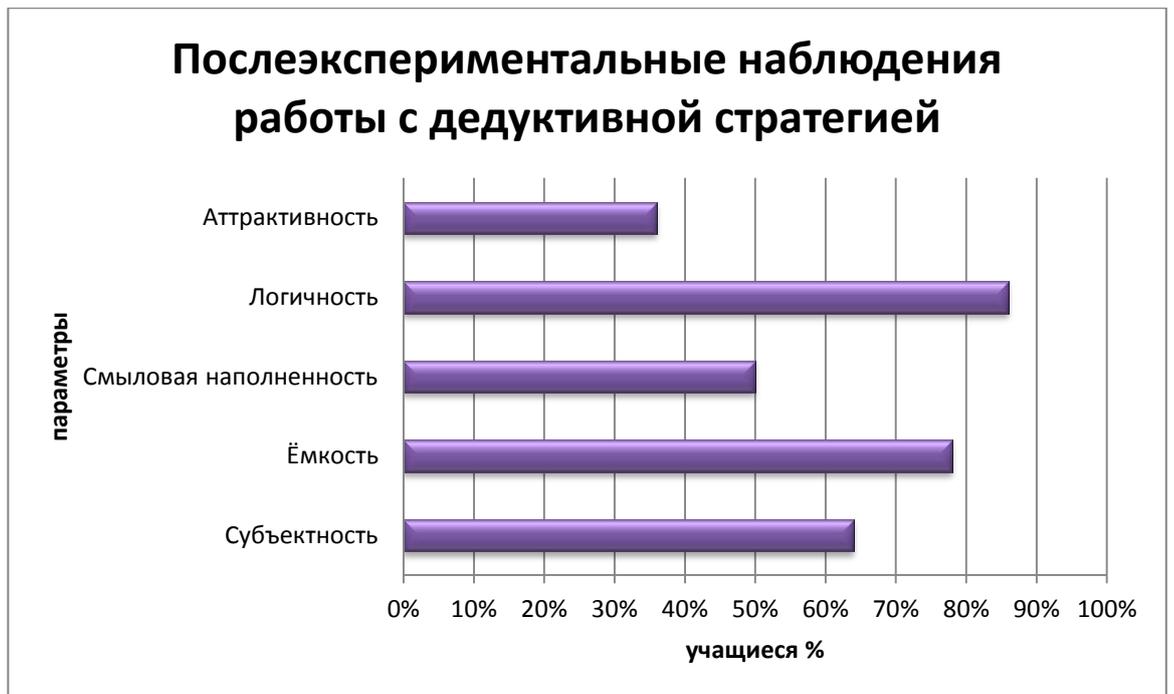


Рис.1

Как видно из графика работа по дедуктивной стратегии позволила обогатить речевые высказывания учащихся с позиции следующих параметров оценочного высказывания:

- смысловая наполненность прослеживается в 7 высказываниях, что составляет 50 % от общего количества учащихся;
- субъектность – 9 высказываний, 64 %;
- аттрактивность – 5 высказывания, 36 %;
- ёмкость высказывания – 11 высказываний, 78 %;
- логичность – 12 высказываний, 86%;

Что касается анализа речевых высказываний учащихся, то можно сделать следующие выводы:

- речевые высказывания характеризуются естественностью. Это не искусственные, заученные фразы, а непосредственно мысли самих учащихся;
- работа по дедуктивной стратегии активизировала речемыслительную деятельность учащихся, что способствовало порождению осмысленных и лично значимых оценочных высказываний;

- в процессе работы, отмечался высокий уровень личной заинтересованности учащихся, что отражается и на повышении мотивационной составляющей в обучении иностранному языку. Однако, такая работа требует длительного опробования, поэтому в полной мере наша стратегия еще не реализована.

В приложении к данной выпускной квалификационной работе мы прилагаем фрагменты уроков иностранного языка в общеобразовательной средней школе.

Выводы по главе 2

Во второй главе мы обратились к краткому рассмотрению методик обучения речевому высказыванию отечественных и зарубежных авторов, и пришли к выводу о том, что такие методики дают представление, какими должны быть речевые высказывания обучающихся и предлагают некоторые упражнения, но в рассматриваемых методиках нами не было выявлено систематизированной стратегии, направленной на изучение оценочного высказывания. Что привело нас к разработке дедуктивной стратегии обучения оценочному высказыванию.

Мы полагаем, что оценочное высказывание – это «живое» высказывание, содержащее в себе личностные установки говорящего, в совокупности с такими параметрами как целенаправленность, ёмкость, логичность, аттрактивность, субъектность, смысловая наполненность. Важное место в данной главе отводится стратегии в обучении устному иноязычному общению, в частности оценочному высказыванию. Нами разработана дедуктивная стратегия, которая легла в основу опробования и показала достаточно высокую степень продуктивности в порождении оценочного высказывания.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В связи с тем, что целью иноязычного образования в настоящее время является формирование личности, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации и совершенствоваться в приоритетных видах речевой деятельности, иноязычное общение выходит на первый план.

В нашей работе представлены результаты теоретико-практического исследования процесса обучения устному оценочному высказыванию как речевой единицы иноязычного общения.

Мы рассмотрели данный процесс через теоретический анализ феномена «общение» и сущностных характеристик иноязычного общения. В результате пришли к выводу, что устное иноязычное общение в истинном его понимании реализуется посредством оценочного высказывания. Проанализировав процесс и результат устного иноязычного общения, был сделан вывод о том, что:

- обучающиеся не умеют четко и ясно выражать свою мысль. Их мысли зачастую заменяются речевыми клише, зафиксированными в учебнике;
- речевые высказывания обучающихся эмоционально неокрашенные, зачастую они носят формальный характер, не выражающие «истинных» чувств, эмоций. В этом случае позволительно говорить об отсутствии мысли в речевых высказываниях обучающихся.

Для того чтобы найти пути изменения ситуации, мы изучили логико-философские и лингвистические дефиниции ценности и оценки, и дали определение понятию «оценочное высказывание». Для раскрытия данного понятия был разработан ряд параметров, с позиции которых стало возможным проанализировать речевые высказывания учащихся.

Умение создавать оценочное высказывание представляет собой комплекс осознанных оценочных и речевых действий, осуществляемых на

основе знаний в практической деятельности ребенка, содержание знаний и умений, необходимых для создания оценочного высказывания, конкретизировано нами в соответствии с особенностями оценки как философской и психолого-педагогической категории, в соответствии с теорией речевой деятельности.

Важное место в нашей работе уделено описанию стратегии обучения устному оценочному высказыванию.

Нами разработана дедуктивная стратегия обучения оценочному высказыванию, которая легла в основу опробования и показала достаточно высокую степень продуктивности в порождении смылосодержащего, оценочного высказывания.

Знакомство с литературой по заявленной проблеме показало явную недостаточность разработки технологического аспекта этой проблемы: не представлен опыт работы учителей, а также самих методик (стратегий), направленных на порождение оценочного высказывания. В нашей работе, опираясь на а) теорию эталонов и антиэталон в деятельности человека и б) теорию иноязычно-речевой деятельности, мы сделали попытку обозначения основных этапов обучения оценочному высказыванию.

В процессе эксперимента мы убедились в продуктивности работы с использованием дедуктивной стратегии как одним из средств реализации устного иноязычного общения. Подобная стратегия в свою очередь активизирует мыслительную деятельность обучающихся, которая находит свое воплощение в оценочном высказывании, на основе которого возможно реализовать устное иноязычное общение.

Поставленные в работе цель и задачи, на наш взгляд, выполнены. Нам удалось теоретически обосновать эффективность применения стратегии в обучении устному иноязычному общению и практически доказать выдвинутые предположения. На основе изученной литературы и

экспериментальным путем мы разработали собственную методику (стратегию) и доказали ее эффективность в ходе проведенного нами опробования.

Считаем разработанный нами материал, продуктивным для использования на уроках иностранного языка в средних и старших классах. Следует заметить, что работа с дедуктивной стратегией может быть реализована на всех ступенях обучения иностранному языку. Главное, чтобы такая работа носила системный характер.

Данная стратегия представляет интерес не только для учащихся, но и для учителя. Подготовка по дедуктивной стратегии, так же как и непосредственно работа с ней, захватывает, увлекает, одним словом, представляет возможность для продуктивного творческого процесса речепорождения.

Наша работа завершена, но проблема порождения оценочного высказывания имеет продолжение для следующих исследований. Так, было бы интересно исследовать данную проблему в рамках высших учебных заведений, языковых и неязыковых факультетов.

Список литературы

1. Алхазишвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью. М., Просвещение, 2004. 334 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 2001. 384 с.
3. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. М.: Наука, 1988. 339 с.
4. Архарова Д.И. Оценочная экспрессия диалектных качественных прилагательных // Слово в системных отношениях на разных уровнях языка. Свердловск, 1985. С. 91-92.
5. Архарова Д.И. Типология оценочных значений (на материале диалектных качественных прилагательных) // Слово в системных отношениях на разных уровнях языка. Сб. научн. тр. Свердловск, 1986. С. 22-31.
6. Бабанский Ю.К. Выбор методов обучения в средней школе. М., 1981. 176 с.
7. Белкина Е.П. Обучение квалификативному высказыванию на английском языке с использованием аутентичных текстов в одиннадцатом классе средней общеобразовательной школы: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург, 2002. 203 с.
8. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам // Психологические основы обучения неродному языку: Хрестоматия / Сост. А.А.Леонтьев. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2004.
9. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Просвещение, 2002. 278 с.
10. Бим И.Л., Миролубов А.А. К проблеме уровня обученности иностранным языкам выпускников полной средней школы // Иностранные языки в школе. 1998. № 4. С. 3 – 10.
11. Богданова О. С. Лингводидактическое обоснование продуктивности обучения иноязычной текстовой деятельности // Текст: дискурсивное

- проявление и коммуникативная практика: сб. науч. ст. в честь юбилея Л. Г. Викуловой / М., 2017. С. 203-210.
12. Богданова О.С. Пока не начался урок: разговор с учителем. Красноярск: РИО КГПУ, 2005. 104 с.
13. Богданова О.С. Лингводидактика и методика иностранных языков в схемах и комментариях; текст лекций / О.С. Богданова. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2011. 176 с.
14. Богданова О.С. Формирование личностного отношения учащихся к знаниям при обучении иностранному языку / О.С. Богданова // Иностр. яз. в шк., 1989. №6. С. 24-28.
15. Букичева О.А. Коммуникативно – ориентированный подход при обучении диалогической речи//Иностранный язык в школе. 2006. С. 50-52.
16. Ветчинова, М.Н. Развитие иноязычного образования в России в середине XIX-начале XX вв. : дис. ... канд. пед. наук. - Курск, 2002. - 259 с.
17. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки / Е. М. Вольф; вступ. ст. Н. Д. Арутюновой, И. И. Чельшевой. Изд. 3-е, стереот. М., 2006. 280 с.
18. Вопросы методики преподавания в вузе / СПб.: Изд. Политехн. Ун., 2015. 32-61 с.
19. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956. 193 с.
20. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Национальное образование, 2016. 368 с.
21. Высоких Е.В. Влияние родной культуры на иноязычное общение студентов: Психолого-педагогический анализ: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1999. 150 с.
22. Гальскова Н.Д. Проблемы иноязычного образования на современном этапе и возможные пути их решения [Текст] / Н. Д. Гальскова. 2012 // Иностранные языки в школе: научно-методический журнал, 2012. № 9.

- С. 2-9.
23. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. [Текст] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. // Лингводидактика и методика. 2006 г. 335 с.
24. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. М., 2004. 287 с.
25. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А., Фоломкина С.К., Шатилов С.Ф. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник. М.: Высш. школа, 1982. 373 с.
26. Голикова Т. В. Повышение воспитательного потенциала уроков английского языка при обсуждении моральных дилемм // Иностран- ные языки в школе. 2012. №2. С. 74–80, С. 76–77.
27. Горб Г.А. Отбор и методическая классификация языковых средств выражения уверенности-сомнения в диалогической речи (На материале учебника английского языка для старших классов средней школы) // Содержание и методика преподавания иностранных языков в средней школе: Республиканский сборник. Горький, 1974. С. 30-43.
28. Грабарь И.Н., Красинская К.А. Некоторые положения выборочного метода в связи с организацией изучения знаний учащихся. М., 1993. 198 с.
29. Гурвич П.Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах. ч.1. Владимир, 1972. С. 34-42.
30. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. / Под ред. М.И. Скаткина. – М., 1992. 319 с.
31. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология: учебное пособие / Т. М. Дридзе. Москва: Высшая школа, 2009. 240 с.
32. Заремская С.И., Слободчиков А.А. Развитие инициативной речи учащихся: (На материале английского языка). Книга для учителя. М.: Просвещение, 1983. 127 с.
33. Зимняя И.А., Сахарова Т.Е. Проектная методика обучения английскому языку // Иностр. Яз. В школе.-1991. № 3. с.9-15.

34. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1985. 160 с.
35. Ивин А.А. Основания логики оценок. М.-Берлин: Директ-Медиа, 2015. 337 с.
36. Ильюшина Е.С. Лексические средства положительной оценки человеческих качеств: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2001.
37. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: Учебное пособие 5-е изд. М.: Флинта: Наука, 2003. 496 с.
38. Карасик В.И. Характеристики педагогического дискурса // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики. Волгоград: Перемена, 1999. С. 3 – 17.
39. Карташова, В.Н. Раннее иноязычное образование. Теория и практика. Елец: ЕГУ им. И.А.Бунина, 2001. 149 с.
40. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Пособие для учителей. / З.И. Клычникова. М.: Просвещение, 1973. 223с.
41. Кордуэлл М. Психология. А – Я: словарь-справочник / пер. с англ. К. С. Ткаченко. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. 448 с.
42. Коршунов А.М., Мантатов В.В. Диалектика социального познания. М.: Политиздат, 1980. С. 31.
43. Кунин А.В. Английская фразеология. М.: ВШ, 1970. 346с.
44. Кушнир А.М. Педагогика иностранного языка // Школьные технологии. 1997. №6. 192 с.
45. Латыпов Р. А. Комплекс функционально-познавательных упражнений для обучения студентов неязыковых направлений подготовки иноязычным эмотивным высказываниям // Концепт: научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад «Совёнок» и «Прорыв». Март 2012.
46. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: учебник для студ. вузов,

- обуч. по спец. "Психология"/Леонтьев А.А. 5-е изд., стер. М.: Смысл, 2008. 287 с.
- 47.Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М.: Знание, 1979. 48 с.
- 48.Леонтьев А.А. Язык. Речь. Речевая деятельность /А.А. Леонтьев. М.: Либроком, 2014. 216 с.
- 49.Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики /А.Н. Леонтьев. М., 1981. 280 с.
- 50.Лисина М.И. Этапы генезиса речи как средства общения. // Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов Семенюк Л.М. /Под ред. Д.И. Фельдштейна: издание 2-е. [Электронный ресурс]. URL: http://pedlib.ru/Books/1/0374/1_0374-175.shtml (дата обращения: 03.10.2017).
- 51.Махмутов М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории / М. И. Махмутов; Академия педагогических наук СССР. М.: «Педагогика», 1975. 367 с.
- 52.Минина О.Г. Обращение в современном английском языке. Коммуникативно-прагматический аспект / Автореф. дис. ...канд. филол. наук. Белгород, 2000. 15 с.
- 53.Парыгин Б.Д. Анатомия общения. СПб.,1999. 301 с.
- 54.Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования/ Е.И. Пассов. М., 2000. 170 с.
- 55.Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур / Е.И. Пассов. Мн.: Лексис, 2003. 184 с.
- 56.Пассов Е.И. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. Ростов н /Д.: Феникс; М.: Глосса - Пресс, 2010. 640 с.
- 57.Пассов Е.И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению/ Е.И. Пассов. Воронеж:изд-во Воронеж.ун-та, 1983. 238 с.
- 58.Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению/ Е.И. Пассов.2-е изд. М.: Просвещение,1991. 234с.
- 59.Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка//Иностр. Яз. В школе. 2000. №2,3. С.3-10, 2-9.

- 60.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2007. 720 с.
- 61.Рыжов В.В. Взаимосвязь общения и свойств личности студентов в процессе профессиональной подготовки студентов: Автореф.дис....канд.псих.наук. М.,1980.
- 62.Сальная Л.К. Обучение профессионально ориентированному иноязычному общению/Под ред. И.А. Цатуровой. Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2009. 198 с.
- 63.Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М.: Русский язык, 1981. 248 с.
- 64.Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопр. психол. 1998. № 6. С. 317.
- 65.Смирнова Н.И. Объем и содержание коммуникативной компетенции школьников (для курса русского языка в школах США) / Дис. ... канд. пед. наук. М., 1993. 216 с.
- 66.Тарева Е.Г. Развитие лингвообразовательных практик: оптимистичная проекция. Тарева Е.Г. Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2015. № 2 (18). С. 75- 85.
- 67.Телия В.Н. Типы языковых значений. Связное значение слова в языке / В.Н. Телия; отв. ред. А.В. Уфимцева. М.: Наука, 1981. 270 с.
- 68.Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. М.: Высшая школа, 2005 160 с.
- 69.Чубарова Е. В. Метод Dogme: обучение без учебника // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 3. С. 253–257. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770273.htm>
- 70.Шехтер И.Ю. Живой язык. М., 2005. 240 с.
- 71.Шехтер И.Ю. Подход к обучению иностранному языку // Экспресс-информация, Серия: Актуальные проблемы учебного процесса. Опыт Кафедры Новых Методов Обучения иностранным языкам. - Информационный центр Высшей Школы. Министерство Высшего и

- Среднего Образования СССР. Москва, 1973 г. [Электронный ресурс]. URL: www.shekhter.ru
- 72.Шехтер И.Ю. Роль смыслообразовательных процессов при речепорождении // Вопросы философии. №12. 1977. // [Электронный ресурс]. URL: www.shekhter.ru
- 73.Шехтер И.Ю. Эмоционально-смысловое обучение чужому языку // Лингва (Таллинн). 1989 // [Электронный ресурс]. URL: www.shekhter.ru
- 74.Шрамм А.Н. Очерки по семантике качественных прилагательных (на материале современного русского языка). Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1979. 134 с.
- 75.Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. М., 2003., С. 196-197
- 76.Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. М.: Педагогическое общество России, 2002. 224 с.
- 77.Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника / П.М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1966. 158 с.
- 78.Carter Ronald, Hughes Rebecca, McCarthy Michael. Exploring Grammar in Context. Cambridge University Press, 2000.
- 79.Crystal D. The English Language. 2-d edition, 2002.
- 80.Kurata Naomi. Foreign language Learning and Use: Interaction in Informal Social Networks. 2011.
- 81.Lewis M. and Hill J. The English Verb: an Exploration of Structure and Meaning. Language Teaching Publications, 1996.
- 82.Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Pearson, Fourth edition, 2010. С. 158
- 83.Thornbury S., Meddings L. Teaching Unplugged: Dogme in English Language Teaching. – DELTA Publishing, 2009. 104 p.
- 84.Willis D. Rules, Patterns and Words: Grammar and Lexis in English Language Teaching. Cambridge University Press, 2003.

Стратегия обучению оценочному высказыванию по проблеме
“Man – the Seeker of Happiness!” («Человек – творец своего счастья!»).

«Мотивационно-подготовительный этап»

Учитель вводит учеников в тему, начиная с экспозиции:

Recently, I have read that the word happiness in the Ethics is a translation of the Greek term eudemonia. This implies that to be happy is to be successful and fulfilled. I was really surprised because was new for me.

You know that happiness can be understood and interpreted in various ways. There is no magic formula for happiness but some of the aspects are universal. They are freedom, the sense of belonging, an interesting occupation and so on. And what is happiness for you? How is it possible to define happiness?

«Рецептивный этап»

Формулируется речемыслительная установка на просмотр видеофрагмента, в котором содержатся оценочные высказывания.

PMY: *You are going to watch a small video film. Be attentive and try to remember what happiness is for different people and what makes them happy? Add some ideas to your list.*

(видеофрагмент <https://www.youtube.com/watch?v=hfklQ0l6RFk>)

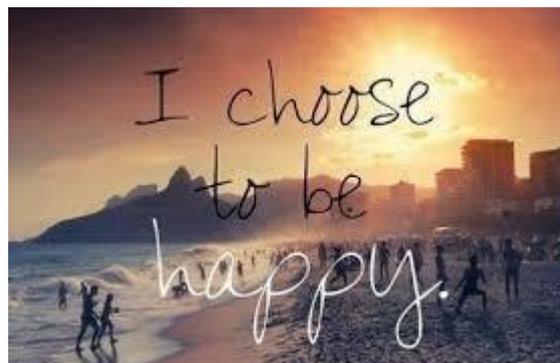
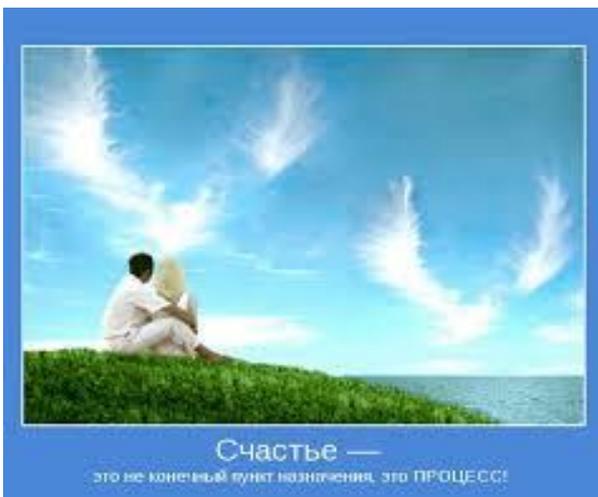
- Беседа на основе просмотренного материала
Учащиеся называют услышанные слова, учитель записывает на доске.

«Аналитический этап»

Учитель предлагает сравнить две речевые модели, проанализировать их и выделить оценочные средства.

Now I would like you to look at these two different opinions about what is happiness. Compare them and tell me what do you like the most and why, how do they differ?

Модель речевого высказывания	Антимодель
<p>Lara, 20. Germany. To me happiness means being content. It is living a moment fully, taking everything in, without comparing. It is a stage of doing, saying or experiencing something wholeheartedly. It is not the absence of anger, fear or anguish but the awareness that everything is worth it even if it's just for this very moment. Genuine happiness comes in a whisper but sometimes turns your world around. Happiness is a heart filled to the brim. In Germany happiness is often mistaken for joy or excitement, both of whom are limited and more superficial. There is often one specific reason for happiness. A person, a vacation, a letter, new shoes. People struggle to find happiness in the ordinary.</p>	<p>Min, 30. China. Happiness for us is very much about, well, fitting in. You want to appease other people. Making other people happy is your happiness. I theorize it kind of stems from ancient Eastern religions and the idea that we are all one (make your neighbor happy, you will be happy.)</p>



«Репродуктивный этап»

Выполняются подготовительные задания. На данном этапе учащимся были представлены речевые клише для введения своего личного отношения.

<ul style="list-style-type: none"> - I think... - I guess... - I suppose... - I feel that... - I feel like to say that... - In my opinion... - In my view... - To my mind... - As for me... - It seems to me that... - I believe... 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>To list view points:</u> Firstly, In the first place, To begin with, Secondly, Thirdly, Finally, etc. - <u>To add viewpoints:</u> What is more, not only...but also, In addition, Furthermore, Besides, not to mention the fact that, etc. - <u>To present the other side of the argument:</u> Contrary to what people believe, As opposed to the above ideas, Some people argue that ...
--	--

Answer the questions:

- 1. Do you consider yourself a happy person? Why?
- 2. What do you need to do or to have to become happy?
- 3. What things usually make you happy? unhappy?
- 4. Which things help you to cope with a black mood?
- 5. In your future life which will be more important for your happiness – your work, your family or anything else?
- 6. How can you create happiness for other people?



Complete the sentences:

- 1. Happiness is
- 2. The heart is happiest when
- 3. makes us happy.
- 4. makes us lonely.
- 5. The place to be happy is The time to be happy is The way to be happy is
- 6. Happiness will never come to those who
- 7. When we are happy we
- 8. To learn to be happy and optimistic you should



«Творческий этап»

создание собственных оценочных суждений, формулирование личностного отношения к предмету обсуждения.

Речевая модель учителя: *What is happiness? It's a difficult question and I'm definitely sure that happiness can't mean the same to all people. According to WordNet, happiness is a "state of well-being characterized by emotions ranging from contentment to intense joy". That's the best one I found online that reflects my own perception of happiness. Happiness makes me want to wake up to get my day started. Things don't always go right. Sometimes I have situations that are downright stressful. But with it all, I have an overall feeling of contentment with my life.*

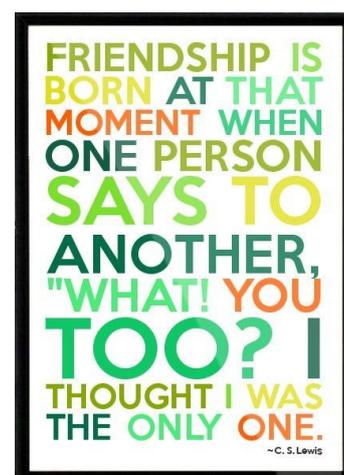
So, to me, happiness is an overall feeling of consistent contentment and pleasure in being alive, despite day-to-day situations, opportunities, and getting past obstacles.

What about you? What is happiness for you? What makes you happy?

Стратегия обучению оценочному высказыванию по проблеме “The only unsinkable ship is friendship”

«Мотивационно-подготовительный этап»

Экспозиция: *What is friendship? Some people will say that it is a feeling of mutual liking between two or more people, other will add that it is a state when one person understands and supports the other one.*



«Рецептивный этап»

Работа с текстами в группах. Каждая группа получает по три текста по изучаемой теме, в которых рассматриваются разные подходы к проблеме «Дружба». Группы получают по два задания. Первое – прочитать тексты и подобрать заголовки к каждому из них из предложенных ниже (один заголовок лишний). Второе задание – прочитать тексты ещё раз, выбрать один, который больше отражает их отношение к дружбе, и прокомментировать его.

Учитель: *Now you'll work in three groups. Take cards №1, please. There you'll see three texts containing different ideas of friendship. And each of them includes proverbs. Your first task is to look through the texts, understand them and then match these texts to the titles given bellow. Mind, please, one title is extra. Your second task is to look through the texts again and choose the one which catches your spirit best. You will present your opinion or your commentary.*

1. It's a common knowledge that very often friends don't leave each other any chances for other relationships: they get jealous of each other's social life, try to control each other and as a result they break up. I don't believe in any true friendship. Friends can betray you at any time. There are lots of books films about this. They can envy your success at school and your success with girls, and even your cool outfit. Very often your new phone or a new computer can make them feel jealous. I'm sure all our friends transform into fair weather friends as they mind only their own business and turn up just to have fun. I agree with the proverb, "Friends are thieves of time".

2. Life isn't worth living without friends. I would feel absolutely lonely if I didn't have friends. I'm not sure that my parents can hear my questions and answer them but my friends CAN. My friend is my helper, adviser and supporter, who can always give me a helping hand. I can always trust my friend and share my hardships with him. The proverb says, "One loyal friend is worth ten thousand relatives". My friend is usually ready to acknowledge his fault if he is wrong and apologize. Besides, he can forgive me if I have hurt his feelings or if I have given him a lot of trouble. I don't expect my friend to always agree with me. We can even fall out but we make up as I don't believe that my friend means to hurt me. Life is cool with him!

3. We never choose our parents, but we can choose our friends. And it's great! I would like to say that everyone dreams of having a true and faithful friend, but not all of us are lucky enough to find one. It's not easy to find a real friend but it is more difficult to be a true friend. And if we get that luck, we need to work hard not to let it go but try to be there for him when he is in trouble. I understand that not all guys we go out with can be called friends. Real friends are very rare and we should cherish them. And if you happen to find a Friend, you should take care of him or her never hurt them and try not to lose them. Remember, "Friends are our estate".

**READ THESE THREE TEXTS AND MATCH THE TITLES TO EACH OF THEM.
ONE TITLE IS EXTRA.**

- a) *Friends are everything to me.*
- b) *A friend in need is a friend indeed.*
- c) *Friends are good for nothing.*
- d) *We can choose friends and that's the thing!*



«Аналитический этап»

Учитель предлагает посмотреть видео фрагмент «*What Does Friendship Mean To You?*» (<https://www.youtube.com/watch?v=5-NKS6A5qAc>), и проанализировать высказывания говорящих людей, используют ли они в своей речи оценочные средства.

Now I would like you to watch these video of different opinions about what is friendship. Compare them and tell me what do you like the most and why?

«Репродуктивный этап»

Введение новых пословиц и поговорок и работа с ними.

Перед тем, как ввести пословицы и поговорки, учащиеся под руководством учителя определяют роль пословиц в нашей речи при размышлении и разговоре о дружбе.

УЧИТЕЛЬ: *When we speak about friends and friendship, we can't do without Russian and English proverbs. I'm sure you know lots, let's remember some of them.* You can see a list of English proverbs which are divided into two parts and mixed. Match the right and the left columns to make up a proverb and then try to find an appropriate Russian equivalent.

MATCH THE PARTS OF SENTENCES FROM THE TWO COLUMNS TO MAKE PROVERBS ABOUT FRIENDSHIP. TRY TO FIND THEIR RUSSIAN EQUIVALENTS.

- | | |
|---|--|
| <i>1 The best mirror is...</i> | <i>a) a friend to none.</i> |
| <i>2 Books and friends...</i> | <i>b) when your face is dirty.</i> |
| <i>3 My friends are...</i> | <i>c) who believes in you when you have ceased to believe in yourself.</i> |
| <i>4 A true friend is one.....</i> | <i>d) my estate</i> |
| <i>5 A friend to all is.....</i> | <i>e) should be few but good.</i> |
| <i>6 Where there are friends....</i> | <i>f) are the best.</i> |
| <i>7 Old friends and old wine.....</i> | <i>g) there is wealth</i> |
| <i>8 Only your real friend tells you.....</i> | <i>h) an old friend.</i> |
| <i>9 The only unbreakable ship is.....</i> | <i>i) to lose friendship</i> |
| <i>10 To tell the truth is</i> | <i>j) friendship.</i> |

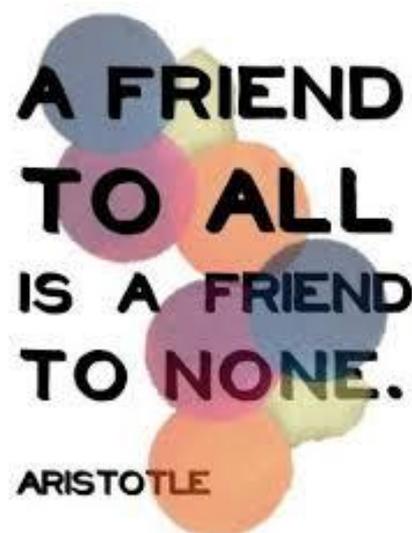
HOW DO YOU UNDERSTAND THESE ENGLISH PROVERBS?

- 1 Better be alone than in bad company.*
- 2 Tell me with whom you go, and I'll tell you what you do.*
- 3 Better an open enemy than a false friend.*

«Творческий этап»

Высказывания по теме «Дружба» с использованием английских пословиц. Ученикам предлагается ситуация, выраженная пословицей, для создания собственного оценочного высказывания.

1. *A friends to all is a friends to none*
2. *A hedge between keeps friendship green*
3. *Friendship isn't a big thing – it's a million little things*



Речевая модель учителя: *To my mind friendship can be compared to a tree. Its seed should find good soil and under good conditions it will grow into a tree. As the years go by the tree stands firmer and firmer on the ground. And if it is strong enough, it will survive all the storms and winds. But to help it, we should take care of it and love it. Friendship is a bridge between loneliness and fellowship, frustration and confidence, despair and hope, setbacks and success. That's why a true friend is a priceless gift. They are rich who have true friends, says a proverb and I agree.*