**Технология создания учебно–методического обеспечения в формировании межкультурной коммуникации**

**Меситская Ф.М.**

ГПА (филиал)ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» в г. Ялта

Решение на иностранном языке организационных вопросов урока и учебы, хотя и является важным компонентом обучения реальной коммуникации, во-первых, в принципе не представляет собой методической проблемы, и, во-вторых, не может занимать по времени, отводимом на него, сколько-нибудь значительного места в процессе обучения. Обсуждение на иностранном языке посильных для учащихся и интересующих их проблемных вопросов выходит в целом за рамки нашего исследования, поскольку элементы этой формы проявления межкультурной коммуникации могут появиться не ранее, чем на III году обучения. Отражение в речи учащихся заданного содержания (прежде всего прочитанного) в целом не является проявлением реального общения, поскольку содержание произведений для домашнего чтения известно всем учащимся класса. Это же касается обсуждения этого содержания, обмена на иностранном языке мнениями о нем, то учащимся второго года обучения по силам лишь отдельные элементы такого вида работы. Поэтому только об информативных беседах из жизни учащихся можно говорить как об основной форме проявления межкультурной коммуникации в школьных условиях, и, следовательно, как о важнейшем компоненте обучения устной речи, в методическом плане мало изученном, "хотя его методические потенции представляются весьма перспективными"[[1]](#footnote-1).

Информативные беседы о событиях из жизни учащихся в вышеизложенном понимании могут быть классифицированы по различным критериям. Так, по степени и характеру подготовки они могут подразделяться на подготовленные (как в содержательном, так и в языковом плане, или только в каком-либо одном, чаще всего содержательном) и неподготовленные (экспромтные). Это деление несколько условно - ведь любая групповая беседа возможна постольку, поскольку учащиеся уже овладели необходимыми для ее ведения речевыми умениями и навыками. С этой точки зрения беседы всегда подготовленные. Вместе с тем обсуждение повседневных событий может предваряться непосредственной подготовительной работой, и в таком случае можно говорить о подготовленных информативных беседах. По характеру подготовки беседа или какая-то ее часть может быть подготовлена через домашнее задание или же непосредственно на уроке перед ее проведением, далее, по степени управляемости со стороны учителя беседы могут быть жестко управляемыми, при непосредственном участии учителя, а также могут управляться им косвенно, почти без его речевого вмешательства, главным образом с помощью паралингвистических средств. Пo представленности различных опор беседы могут характеризоваться как их наличием, так и их полным отсутствием. Пo удельному весу монологической и диалогической речи такие беседы могут быть преимущественно диалогическими или же, напротив, характеризоваться преобладанием монологической формы общения. Следует, однако, отметить, что применяя вышеперечисленные критерии, мы получаем не деление бесед на виды или подвиды, а такие их разновидности, по которым возможно проследить линию их усложнения и развития, т.е. эволюцию обучения межкультурной коммуникации, причем не только по годам обучения, но и в пределах одного года.

Неразрывное единство диалога и монолога не означает, что следует отказаться от раздельного обучения каждой из этих форм общения. Однако, монолог в принципе должен иметь подготовительный характер по отношению к последующей групповой беседе как наиболее естественной и часто встречающейся форме общения. В то же время по ряду причин ошибочно было бы представлять себе групповую беседу как простое чередование сменяющих друг друга монологов. Причины эти следующие: во-первых, при обстоятельных монологических высказываниях учащихся резко сокращается время говорения на каждого отдельного ученика; т.е. первой причиной являются условия обучения, и прежде всего количество недельных часов. Во-вторых, любая беседа обладает своим внутренним механизмом протекания и развития, включающим умения свободного и логически последовательного расспроса собеседника о фактах, представляющих интерес, умение быстро и логично реагировать на встречные вопросы, давая развернутые ответы и в случае необходимости переходя от ответа к контрвопросу, реагировать на высказывание собеседника противопоставлением своего мнения, встречной информацией, согласием, добавлением и т.п., инициативно начать беседу и переключаться с темы на тему. Таким образом, монолог как одна из форм общения либо трудно отличим от развернутой диалогической реплики, либо представляет собой элемент подготовки к последующей беседе.

Групповая многотемная беседа (полилог)[[2]](#footnote-2) является высшей формой диалогического общения на занятиях, тогда как другие типы диалогов (однопарный, симультанно-парный, подгрупповой) должны играть подчиненную роль в процессе обучения устной речи. Действительно, парный диалог перед аудиторией крайне "нерентабелен" с точки зрения временных затрат, всегда несет на себе явный отпечаток искусственности. Его основное назначение - контроль качества диалогов, подготавливаемых одновременно. Симультанно-парный диалог, напротив, чрезвычайно рентабелен, поскольку резко увеличивает время говорения на каждого ученика, но его главным недостатком является невозможность адекватного контроля со стороны учителя за правильностью речи учащихся. Симультанные диалоги могут, тем не менее, с успехом применяться в целях подготовки к групповым беседам или же быть их компонентом, служащим для подготовки очередного ее этапа. Что касается так называемого подгруппового диалога, предполагающего одновременное проведение на уроке нескольких групповых диалогов, то из-за невозможности управления ими учителем такой вид общения вряд ли уместен на начальной ступени обучения

С учетом вышесказанного основным способом осуществления межкультурной коммуникации в средней школе может быть только групповая беседа с участием всего класса, с более или менее обстоятельными монологическими укладами, но с преобладанием в целом диалогической формы общения. Такой групповой диалог по форме должен представлять собой многотемную информативную беседу о событиях из жизни учащихся на материале окружающей их действительности. Важнейшим условием проведения таких бесед является естественная мотивированность высказываний учащихся, сознание личностной ценности обсуждаемого содержания. Роль учителя в проведении таких бесед постепенно сводится к общему управлению ее протеканием путем, главным образом, обеспечения логических, ассоциативно - обусловленных переходов от темы к теме. К концу начального этапа обучения она все еще довольно существенна, но постепенно уменьшается, приобретая более скрытые, косвенные формы естественного вовлечения учащихся в беседу с помощью условных сигналов, жестов и т.п. Не менее важным следует считать умение коммуникантов инициативно включиться в разговор в силу возникшей внутренней потребности высказаться. В целом можно сказать, что групповая беседа, протекающая при соблюдении всех вышеперечисленных условий, приближается по своим параметрам к подобной беседе, которая могла бы иметь место на родном языке учащихся.

Проведение групповых бесед в рамках каждой культурно-бытовой темы предполагает овладение определенным набором частных речевых умений, к освоению которых в течение всего дальнейшего периода обучения тема должна готовить и которые в своей совокупности должны представлять сумму всего того, что в последующем может быть предметом классных бесед в пределах данной темы. Так, например, по теме "Кино" к концу 5 класса это могли бы быть: (1) умение расспросить и ответить на вопросы о своем отношении к кино.- Do you like to go to the cinema? ; Do you often go there? (2) умение расспросить и рассказать о том, какой именно кино или телефильм учащийся видел последний раз. -What film did you see (watch on TV) last time?; (3) умение сказать, в какой кинотеатр и с кем ходил.- What cinema did you go to? ; With whom did you go there? ; (4) умение кратко аннотировать фильм, т.е. сказать в двух-трех фразах, о чем (о ком) он. - What (who) was it about? ; (5) умение дать и узнать у собеседника самую простую оценку игры актеров, сказать, кто исполнял главную роль. -actors and actresses played their rules well; X. played the leading role. (6) умение дать оценку просмотренному фильму с кратким ее обоснованием; сказать и расспросить о том, какие фильмы нравятся, назвать свой любимый фильм. - like, dislike, interesting, dull, funny. I like films about... My favorite film is...[[3]](#footnote-3)

Каждое такое частное умение - это умение решать определенное речевое задание, и поэтому оно может быть сформулировано соответствующим образом, как это было сделано в приведенных выше примерах. Их можно назвать узловыми речевыми заданиями по теме. В таком случае тема "Кино" может быть разделена на шесть последовательно реализуемых частей или звеньев, каждое из которых посвящено подготовке учащихся к решению в реальном речевом общении одного из узловых речевых заданий темы. В каждое звено входят подготовительные упражнения к узловому речевому заданию и само задание как итог. Легко убедиться, что овладение умениями решать эти узловые речевые задания необходимо и достаточно, чтобы на протяжении всей учебы возвращаться к теме "Кино" в информативных беседах. Нетрудно убедиться также и в следующем: если по каждой культурно-бытовой теме выделить узловые речевые задания, в ходе работы над темой целенаправленно готовить учащихся к их решению, а затем обеспечить отражение повседневных событий по этим темам в периодически повторяющихся беседах, то этим в значительной степени была бы обеспечена межкультурная коммуникация на уроках. В этой связи важное значение приобретает последовательность этих звеньев, их взаимосвязь и взаимодействие. Ведь ограниченность времени исключает повторение предыдущих речевых заданий перед каждым новым. Поэтому основным критерием определения этой последовательности является подготовка последующих узловых речевых заданий через предшествующие, вмещение элементов предыдущих заданий в последующие, что обеспечивает необходимое повторение языкового и речевого материала и сокращает непосредственную подготовку к каждому новому заданию. Деление каждой культурно-бытовой темы на ряд последовательно реализуемых речевых заданий подготавливает и тем самым обеспечивает многотемность информативных бесед о событиях из жизни учащихся.

Подготовка к участию в информативных беседах, выходящая за рамки бесед как таковых, осуществляется также за счет специального обучения основным умениям диалогической речи, выделение которых явилось реакцией на "засилье" вопросно-ответной структуры при обучении диалогу.

В целях устранения этого недостатка сначала С. М. Мануйлов в 1963 году предложил отобрать другие, более типичные "диалогические пары": вопрос - ответ + контрвопрос, вопрос - ответ + дополнительное высказывание, констатация - встречная констатация и др. Высказывалась уверенность, что в результате этого диалогическая речь учащихся станет более похожей на естественную, утратит характер "допроса". Действительно, как было показано многими исследователями, диалогические единства не ограничены структурой "вопрос - ответ", поэтому впоследствии еще ряд авторов предложили построить обучение диалогической речи по таким диалогически - функциональным единствам.[[4]](#footnote-4) Однако, этот путь обучения вызывает ряд возражений. Во-первых, при попытке "втиснуть" обучение диалогической речи в рамки диалогически - функциональных единств речь учащихся становится неестественной, поскольку ее содержательная сторона уходит на задний план, и вместе с тем исключается прицел на реально-информативную коммуникацию. Во-вторых, стремление вытеснить вопросно-ответные пары другими типами диалогически - функциональных единств само по себе неверно, ибо ущербно не преобладание вопросно-ответного диалога как такового, а тот факт, что вопросы в большинстве случаев задаются учителем, что ведет в целом к преобладанию реактивной речи учащихся над инициативной, причем в большинстве случаев их ответы не содержат ничего, кроме непосредственной минимальной реакции на вопрос, в связи с этим и была сделана попытка выделения основных умений диалогической речи с целью придания обучению диалогически -функциональным единствам межкультурного характера. Эти умения следующие: а) умение инициативно задавать вопросы (умение расспроса); б) умение давать развернутые ответы; в) умение высказаться без прямого или косвенного побуждения, т.е. умение инициативно начать беседу и умение противопоставить информации собеседника свою собственную, встречную; г) умение инициативного переключения с темы на тему. Эти умения являются по своей сути внешним выражением базисных умений, обеспечивающих любую естественную речевую деятельность. Развитию умений участвовать в групповой беседе должно служить целенаправленное обучение вышеуказанным умениям, которое может осуществляться двумя путями: опосредованно, с помощью выполнения специальных упражнений на развитие речевой инициативы учащихся, и непосредственно, с помощью системы приемов управления групповой беседой.

В целях обучения инициативному расспросу возможны также упражнения, когда учитель или кто-то из учащихся делает начальное сообщение на определенную тему, например, "Вчера я ходил в кино", к которому нужно задать серию вопросов. Вопросы эти должны отвечать ряду требований: они должны задаваться в логической последовательности; каждый последующий вопрос по возможности должен вытекать из предыдущего ответа; вопросы желательно формулировать так, чтобы ответы на них были предельно краткими. Возможна также усложненная модификация этого упражнения; учащимся объясняется, что они должны прослушать сообщение учителя и задавать ему вопросы всякий раз, когда он прерывает свой рассказ. При этом сообщения учителя могут быть связаны единой темой (например, как он провел вчерашний день), или всякий раз содержать информацию, не связанную с предыдущей. В этом случае сообщения учителя могут быть более пространными и состоять из 3-4 предложений. Начальные монологические сообщения могут даваться кем-либо изучащихся и по сигналу учителя прерываться для расспроса остальными учениками. Описанные выше упражнения могут сопровождаться опорами содержания в виде пунктов плана, ключевых слов на русском или английском языке. Одной из разновидностей этого вида работы является взаимный расспрос со сменой ролей при работе в парах: один из учащихся делает начальное сообщение, а затем расспрашивается соседом по парте, после чего партнеры меняются ролями.

Для подготовки к расспросу собеседника в классе в домашнем задании могут быть упражнения на письменный или устный перевод вопросов по той или иной теме с русского языка. Возможны подсказы наиболее трудных грамматических структур или лексических единиц на английском языке. Подобное же упражнение может быть выполнено и в классе с помощью учителя с последующим использованием этих вопросов в парной работе или же в групповой беседе, допросы могут задаваться и по опорным словам на русском языке или с помощью пунктов плана, например: "Задайте возможно большее количество вопросов об уроках физкультуры (как часто, где - в спортзале или на спортплощадке, что делаете зимой, весной, осенью; как зовут учителя, когда был последний урок и т.п.).

Упражнением, непосредственно предваряющим групповую беседу, может быть расспрос учителя по плану на русском языке, например, по теме "Чтение книг": отношение к чтению; какие книги нравятся; кто любимый писатель; какая любимая книга и т.д. Подготовка к расспросу может осуществляться "про себя" : "Подумайте, какие вопросы вы могли бы задать учителю по следующим пунктам - коллекционирование чего-либо; отношение к музыке, спорту и т.п.

В соответствии с этими требованиями обучаемые учатся последовательно, вопрос за вопросом узнавать содержание незнакомой книги или фильма, новости школьной жизни, если они не были какое-то время в школе, и т.п.

Контрвопрос**,** который может задаваться как по сигналу учителя, так и впоследствии без него. В этом упражнении первым вопрос задает обычно учитель. Учащиеся отвечают на него и тут же задают контрвопрос. Ответив на него, учитель обращается к учащимся со следующим вопросом. Контрвопрос учащегося может как полностью повторять вопрос учителя, так и представлять собой сокращенную его форму, характерную для естественного диалога - And (What about) you?

Другие специфические умения инициативного расспроса, на которые указывается в методической литературе, такие как прерывание собеседника вопросами, вклинивание вопросов в сообщение рассказчика, так называемый "перекрестный допрос" также требуют специального обучения, однако ввиду многочисленности задач начального этапа они выходят за его рамки.

Умение давать развернутые ответы. Обучение этому умению следует начинать уже с момента введения в практику обучения вопросно-ответных упражнений. Последовательность упражнений здесь может быть следующей, после прочтения какого-либо краткого тематического текста учащимся предлагается устно ответить на вопросы по этому тексту с условием, что каждый ответ должен содержать не менее двух логически связанных предложений. Образец такого ответа может быть приведен в учебнике. Учащимся может быть предложен диалог - образец с развернутыми ответами; после его прочтения они должны изменить и дополнить этот диалог, обращая особое внимание на развернутые ответы. Позже на основе этого упражнения учащиеся могли бы составить собственный диалог с развернутыми ответами одного из собеседников. Впоследствии количество предложений в развернутых ответах на вопросы по тематическим текстам следует постепенно увеличивать с двух до 3-4-5. Естественно, текст должен содержать достаточно информации для таких ответов.[[5]](#footnote-5)

Одним из упражнений для обучения данному умению может быть требование дать развернутые ответы на ряд вопросов учителя, носящих реально-коммуникативный характер. С этого момента выработка навыков развернутого ответа должна осуществляться поочередно как в рамках реальной, так и условной коммуникации. Для облегчения составления развернутых ответов на единичный вопрос в подобных упражнениях могут предусматриваться опоры в виде плана или опорных слов на русском языке, например, What is your favorite film? (название; почему; сколько раз смотрел, о ком, о чем, как играли актеры, кто играл главную роль и др.). Подобные упражнения могут выполняться письменно как в классе, так и в домашних заданиях.

Что касается умения инициативно переключаться с темы на тему, то на начальном этапе это остается пока прерогативой учителя, и целенаправленного обучения этому умению не проводится.

Таким образом, соответствующая организация культурно-бытовых тем устной речи с делением их на узловые речевые задания и последующим отражением повседневных событий в периодически проводимых многотемных групповых беседах обеспечивают реально-информативную коммуникацию на уроках. Перечисленные выше умения инициативной речи составляют ту основу, на которой строится проведение и развитие таких бесед. Развитие этих умений обеспечивает протекание информативных бесед, которые в целом не теряют характер обычного диалога "Учитель - класс" и включают разносторонние речевые контакты: учителя с отдельными учащимися, учеников между собой, отдельного учащегося с остальным классом.

Таким образом, мы попытались описать, как может осуществляться подготовка к ведению групповых бесед, лежащая за пределами самих бесед, организационно с ними не связанная. Теперь мы переходим к описанию подготовки, либо непосредственно предшествующей информативным беседам, либо осуществляемой в ходе самих бесед, т.е. прямо связанной с их проведением. Первый из этих двух видов подготовки носит открытый, эксплицитный характер: учащиеся в каждом случае четко осознают направленность такой подготовки, нацеленность ее на последующее участие в групповой беседе. Она осуществляется главным образом через домашние задания на составление монологических сообщений о последних событиях в жизни учащихся по отдельным темам с использованием различных опор, в том числе исходного микротекста - образца, предназначенного для последующей актуализации.

Подготовка, осуществляемая в ходе информативных бесед, напротив, может иметь скрытый, имплицитный характер и не восприниматься обучаемыми как подготовка, хотя по сути являться таковой. Этот вид подготовки в значительной мере тождествен приемам управления групповой беседой со стороны учителя, хотя полного совпадения не происходит. Так, если групповая беседа предусматривает развернутые монологические сообщения, не подготавливаемые дома, их можно подготовить в ходе беседы серией вопросов учителя с последующим специальным вопросом обобщающего характера, Для подготовки следующего этапа беседы может использоваться симультанно -парная работа по той или иной подтеме как компонент групповой беседы как с опорами, так и без них.

Для подготовки к беседам не исключены и аспектно - направленные упражнения, относительно изолированные от общего процесса обучения проведению групповых бесед. Они проводятся по усмотрению учителя, считающего нужным повторить тот или иной плохо усвоенный или давно не встречавшийся языковой материал. Сюда относится повторение в различных упражнениях какого-либо грамматического явления или его части (например, форм прошедшего времени неправильных глаголов), а также лексических единиц. В целом при организации такого повторения необходимо придерживаться следующего принципа: если на уроке предусматривается повторительная работа с лексикой, не следует в этот же урок включать повторение грамматического материала, и наоборот.

Существенное значение имеет также умелое применение учителем специальных приемов управления групповой беседой. Выше уже говорилось о способах словесного управления речевой деятельностью обучаемых в подготовительных упражнениях к групповым беседам. Все они остаются в арсенале учителя и при проведении групповых бесед. Однако, особо необходимо отметить все возрастающую роль паралингвистических средств управления, т.е. конвенциональных сигналов, выработка системы которых начинается уже на этапе подготовительных упражнений по обучению умениям диалогической речи. Сигналы становятся наиболее часто используемым способом управления ввиду того, что они все более заменяют собой прямое словесное вмешательство учителя в ход беседы, становясь привычным и естественным для учащихся явлением. С их помощью учитель может руководить ходом беседы: указания рукой, глазами, кивок головы могут означать сигнал к началу речевой деятельности, адресат высказывания, необходимость сообщения дополнительной информации и т.п. Используя другие условные знаки, учитель может указать на характер ожидаемой реплики (вопрос, развернутый ответ и т.д.). Не следует думать, что система условных сигналов должна быть столь же разветвленной, как и набор ожидаемых реакций: один и тот же сигнал можно использовать в различных целях, поскольку его значение становится понятным из общего контекста происходящего. Разумное сочетание условных сигналов по включению коммуникантов в беседу и, если необходимо, словесного вмешательства является эффективным средством управления групповой беседой.

Чтобы проведение информативных бесед стало действительно привычным, важно соблюдать определенную градацию в усложнении их структуры: от подготовленной беседы к экспромтной, от однотемной к многотемной, от преобладания кратких монологических сообщений к диалогической форме речи, а в ее рамках - от фронтальной беседы "Учитель - класс" через управляемый и инициативный взаимный расспрос и расширенный ответ к групповой беседе, от предопределения участников беседы к свободному участию в ней, от использования жестких и полных опор к безопорной беседе, от заученных реплик ко все более свободному их варьированию, от словесных стимулов для управления беседой ко все более широкому применению системы условных сигналов и т.п[[6]](#footnote-6).

Итак, говоря о дальнейших перспективах информативных бесед, можно выделить следующие основные линии их усложнения: расширение тематического диапазона групповых бесед; совершенствование умений диалогической и монологической речи; органическая взаимосвязь монологических и диалогических элементов, их слияние и взаимодействие; развитие умений инициативного, ассоциативно-органического переключения с одной темы на другую; неуклонное увеличение удельного веса инициативной речи учащихся по сравнению с реактивной; все большая естественность их самостоятельного включения в групповую беседу; сокращение действий по открытой подготовке к участию в групповой беседе, все большая замена их имплицитной, закамуфлированной подготовкой; дальнейшее возрастание роли паралингвистических средств включения коммуникантов в беседу при одновременном сокращении словесного вмешательства учителя. Развитие групповых бесед по всем указанным линиям в их взаимодействии приводит ко все более полному соответствию подобным по содержанию беседам, имеющим место на родном языке.

1. Теллер, Дедс, Грей, Пета. Как через Internet войти в ELT/на англ.яз./ Эдинбург,2000 [↑](#footnote-ref-1)
2. Теллер, Дедс, Грей, Пета. Как через Internet войти в ELT/на англ.яз./ Эдинбург,2000 [↑](#footnote-ref-2)
3. Cutting Edge by Sarah cunningham and Peter Moor Oxford 1998 [↑](#footnote-ref-3)
4. Верещагин Е.М. Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова - М., Рус. яз., 2000.543с [↑](#footnote-ref-4)
5. Выборова Г.Е. и Мельчина О.П. 70 устных тем по англ.яз.(I и II уровни). Пособие к базовому курсу "Easy English" М.: АСТ-Пресс,1998 [↑](#footnote-ref-5)
6. Выборова Г.Е. и Мельчина О.П. 70 устных тем по англ.яз.(I и II уровни). Пособие к базовому курсу "Easy English" М.: АСТ-Пресс,1998 [↑](#footnote-ref-6)