

## **ИЗ ИСТОРИИ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

*Зупарова Саодат Шариповна*

*Каюмова Гулноз Абдухалиловна*

*Чирчикский государственный педагогический институт*

*Ташкентской области*

*Кафедра Иностранных языков*

*Республика Узбекистан*

*Аннотация:* В статье рассматриваются методы и приёмы в преподавании английского языка с учётом коммуникативно-ориентированной направленности обучения учащихся грамматике, то, прежде всего, стоит уделить должное внимание «технологии коммуникативного обучения» и современным концептуальным принципам коммуникативного обучения иностранным языкам.

*Ключевые слова:* методы обучения, педагогика, лингвистика, грамматика.

## **FROM THE HISTORY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES**

*Zuparova Saodat Sharipovna*

*Kayumova Gulnoz Abdukhaliilovna*

*Chirchik State Pedagogical Institute, Tashkent Region*

*Department of Foreign Languages*

*The Republic of Uzbekistan*

*Abstract:* In article are considered methods and acceptance in teaching of english with account communication-oriented directivities of the education учащихся grammatics, that, first of all, cost(stand)s to spare due attention " technologies of the communication education" and modern conceptual principle of the communication education foreign language.

**Keywords:** *teaching methods, pedagogy, linguistics, grammar.*

### **Грамматико-переводной метод**

В начале 60-х годов прошлого века были предприняты попытки определить в методике обучения иностранным языкам метод как совокупность приемов обучения. Так возникли методы ознакомления с языковым материалом, методы тренировки и тому подобное. В связи с этим возникла двойственность в понимании данного термина. Рассмотрению методических направлений необходимо предпослать некоторые разъяснения относительно самого термина «метод».

В отечественной методической литературе этот термин имеет два значения: метод как методическое направление и метод как способ — совокупность приёмов обучения. Двойственность значения этого термина связана со следующими обстоятельствами. Первоначально из методической литературы пришло первое значение этого термина: натуральный метод, прямой метод и тому подобное. Под этим термином подразумевалась определенная система обучения, характеризующаяся набором специфических принципов обучения, то есть основных руководящих указаний. Следует заметить, что метод в этом значении характеризуется комплексом принципов, ибо отдельные принципы в разных методических системах могут совпадать (9;с.26).

Рассмотрение методических направлений начинается с наиболее старого метода — грамматико-переводного, просуществовавшего два века и уже не используемого с начала XX века. Представители этого направления полагали, что изучение иностранного языка в средних учебных заведениях имеет исключительно общеобразовательное значение, которое сводится к гимнастике ума и развитию логического мышления, достигаемых в результате систематического изучения грамматики. Формирование мышления на основе изучения грамматики

пришло из латинского языка, когда изучение его грамматики считалось лучшим средством развития логического мышления.

Основные принципы обучения данного метода состояли в следующем.

1. В основу курса была положена грамматическая система, которая определяла отбор материала, в том числе и отбор лексики, построение курса в целом. Подобное положение оправдывалось тем, что изучение грамматики обеспечивает решение общеобразовательной задачи — развития мышления.

2. Основным материалом, на котором строилось обучение, являлись тексты, ибо письменная речь отражала, по мнению преподавателей того времени, подлинный язык.

3. Лексика рассматривалась лишь как иллюстративный материал для изучения грамматики. Поскольку считалось, что слова разных языков отличаются друг от друга только звуковым и графическим образом, а не значением, сочетаемостью и, то их рекомендовалось заучивать вне контекста как изолированные единицы.

4. Ведущими процессами логического мышления признавались анализ и синтез. В этой связи в процессе преподавания много внимания уделялось анализу текста с точки зрения грамматики, заучиванию правил и построению на этой основе иноязычных предложений. Иногда этот метод называли аналитико-синтетическим.

5. Основным средством семантизации языкового материала являлся перевод (с иностранного на родной и с родного на иностранный).

Обратимся к рассмотрению процесса обучения по этому методу. Как уже указывалось, основу обучения составляли тексты, подобранные так, чтобы иллюстрировать подлежащий изучению грамматический материал. Значительное место в процессе обучения занимали анализ текста и перевод. Некоторые методисты, например Г. Оллендорф, считали, что

содержательная сторона переводов должна быть нелепой и отталкивать учащихся, чтобы они сосредоточили свое внимание на грамматической стороне предложений. Нетрудно заметить, что при подобном «методе» невозможно было обеспечить даже элементарного владения языком (2; с.27).

В конце XVIII века появляется другая разновидность переводного метода - текстуально-переводной метод. Представители этого направления также полагали, что основная цель обучения - общеобразовательная. Однако они понимали ее как общее умственное развитие обучаемых на основе изучения подлинных художественных произведений. Основные положения этого метода сводились к следующим принципам:

1. В основу обучения кладется оригинальный иностранный текст, который содержит все языковые явления, необходимые для понимания любого текста.

2. Усвоение языкового материала достигается в результате анализа текста, механического заучивания и перевода, как правило, дословного.

3. Основной процесс обучения связан с анализом - главным приемом логического мышления. Из этих положений вытекает, что текст есть центр всей работы над языком - положение, которое потом долго бытовало в методике.

Следует отметить, что, несмотря на определенные недостатки, ряд приемов, разработанных текстуально-переводным методом, вошел в арсенал последующих методических направлений. Так, работа над текстом послужила основой для формирования таких видов обучения, как статарное (или объяснительное) чтение. В методику вошла практика обратных переводов (9; с.28).

Оба рассмотренных выше метода имеют много общего и относятся к переводным, так как основным средством семантизации и усвоения

языкового материала является перевод. Для обоих методов характерен отрыв формы от содержания. Так, в грамматико-переводном методе все внимание направляется на грамматику, а содержательная сторона текстов и лексика игнорируются. В текстуально-переводном методе все внимание обращается на содержание и особенности текстов, грамматика изучалась бессистемно, а правила давались от случая к случаю.

В конце XIX эти методы стали приходить в противоречие с социальным заказом общества и постепенно утрачивать своё место в обучении иностранным языкам.

### ***Натуральный метод***

В 70-х годах XIX века происходят серьёзные экономические изменения в странах Западной Европы. Развитие капиталистических отношений, сопровождавшееся борьбой за рынки сбыта и сырьё, потребовали от достаточно широких слоев общества владения устной речью на иностранных языках. В связи с этим меняется социальный заказ общества к школе в отношении обучения иностранным языкам. Бытовавшие тогда методы не отвечали этим требованиям. Не была подготовлена и педагогическая наука. В связи с этим новое направление в методике обучения иностранным языкам стали сначала разрабатывать практики и некоторые методисты без достаточного научного обоснования. Этот новый метод получил название натуральный. По мысли сторонников этого направления М. Берлица, М. Вальтера, Ф. Гуэна, обучение устной речи, а это, по их мнению, являлось главной задачей, должно осуществляться так, как в жизни ребенок изучает родной язык (как это происходит в природе)(10; с. 26).

Основные принципы, положенные в основу преподавания по методу М. Берлица, были следующими:

1. Цель обучения - развитие устной речи.

2. Восприятие языкового материала должно осуществляться непосредственно. Слова иностранного языка должны связываться с предметом или действием, а грамматика должна усваиваться интуитивно, ибо подобный процесс характерен для овладения ребенком родной речью.

3. Освоение материала должно происходить на основе подражания и аналогии. Поэтому сравнения с родным языком и правила излишни.

4. Раскрытие значения слов, грамматики должно осуществляться с помощью Наглядности (предметы, действия, картины).

5. Основная форма работы - диалог.

6. Весь материал языка предварительно воспринимается на слух (овладение произношением), затем отрабатывается устно (у разных авторов по-разному в смысле продолжительности) и через значительное время чтение, начиная с от дельных слов.

В соответствии с указанными принципами строилось и все обучение. Так, в учебнике М. Берлица первые страницы книги заполняли рисунки с подписями, изображавшими отдельные предметы, главным образом школьной аудитории. Такое устное начало, которое касалось введения нового материала и в последующих параграфах, оправдывалось автором тем, что ученик должен прежде всего слышать оригинальное произношение и образец, которому следует подражать. Семантизация лексики осуществлялась с помощью наглядности, большую роль при этом играла мимика. В тех случаях, когда указанные средства не могли помочь, преподаватель обращался к семантизации с помощью контекста. В качестве упражнений широко использовались вопросно-ответные упражнения. Любопытно строилось обучение чтению. Первоначально читались выученные ранее слова без их расчленения, и лишь через несколько уроков разъяснялось чтение отдельных букв, словосочетаний. Иными словами, разучивание чтения слов, вопросов и ответов происходило как бы «с голоса» преподавателя. Таким образом, основное

внимание уделялось диалогической речи. Живучесть школ М. Берлица объясняется тем, что на небольшом материале достигалось умение вести диалог, то есть то, что требовалось в связи с борьбой за рынки сбыта товаров(3;с.27).

В отличие от М. Берлица Ф. Гуэн был преподавателем и, по его собственному признанию, использовал разные методы. В целом он пришел к выводу о их непродуктивности. Однажды, наблюдая за детьми, он обнаружил, что, обучаясь родному языку, дети сопровождают свои действия с игрушками комментариями в хронологической последовательности типа: «Мишка ложится спать. Мишка засыпает. Мишка крепко спит» и тому подобное. Поэтому основное место в системе Ф. Гуэна занимает положение о том, что естественно обучать языку на действиях человека, его ощущениях в хронологической последовательности. Из этого вытекало и второе положение его системы - учебной единицей, вокруг которой строится обучение, является предложение, соединяющее и грамматику, и лексику. Ф. Гуэн впервые стал различать в словарном запасе три группы понятий: объективные, субъективные и образные. В соответствии с этими группами строились серии на основе разложения действия. Поясним это на конкретном примере «написание письма»: Я беру бумагу. Я достаю перо. Я снимаю крышку с чернильницы. Я макаю перо в чернильницу и тому подобное. Он предлагал в учебнике до 75 серий, состоящих из ряда предложений. Ход работы над такой серией сводился к следующему. Сначала учитель выполняет действия и их одновременно комментирует. Затем учащиеся вслед за учителем повторяют каждое предложение. После этого учитель произносит отдельные фразы, а учащиеся выполняют действия. Затем сильный ученик произносит предложения, а другие выполняют действия. Завершается устная работа называнием действий (всеми учениками) и их выполнением. После подобной отработки учащиеся записывают серию в

тетради. После подобной тренировки на основе полумеханического подражания учащиеся овладевали на ограниченном материале в основном устной речью. В остальном Ф. Гуэн придерживался тех же методических принципов, что и М. Берлиц (10; с.27).

Крупным представителем натурального метода являлся М. Вальтер. Он, подобно Ф. Гуэну, связывал обучение иностранному языку с активной деятельностью учащихся, придавая большое значение чувственной стороне восприятия окружающего мира. В соответствии с этим он пытался приблизить обучение к ознакомлению учащихся со страной изучаемого языка. Так, преподавая немецкий язык в Шотландии, он оборудовал свою аудиторию в виде немецкой пивной. Если на начальном этапе овладение материалом языка строилось на действиях и их комментариях, то на продвинутых ступенях учащиеся разыгрывали сценки, изображали определенные персонажи. Таким образом, М. Вальтер шел несколько дальше Ф. Гуэна по связи обучения с имитацией деятельности, поступков. Интересным в его методических приёмах является рекомендация по работе с картинкой. Так, по его мнению, при описании картины надо акцентировать внимание на частях предмета, их признаках (размер, форма, цвет), на действиях с этим предметом и, наконец, на его применении. Нельзя не отметить, что М. Вальтер впервые систематизировал упражнения в группировках, как средство для запоминания лексики. Так, он предлагал группировать слова по принципу синонимов и антонимов, по тематическому принципу, однокоренные слова. Основой для запоминания слов служило создание ассоциаций, как это предлагала ассоциативная психология, настаивавшая на том, что прочность запоминания повышается при опоре на ассоциации. В остальном М. Вальтер придерживался тех же позиций, что и другие создатели натурального метода, что позволяет объединить их, несмотря на использование разных приёмов и упражнений (10;с.28).

Завершая краткое рассмотрение основ натурального метода, следует отметить, что, хотя он и не имел достаточного научного обоснования, а его авторами были простые преподаватели, он достаточно много внес в методику того, что осталось в ней до наших дней.

· Прежде всего, следует отметить, что представители натурального метода предложили систему беспереводной семантизации лексики:

1) показ предмета, его изображение, демонстрация действия с использованием мимики;

2) раскрытие значения слов с помощью синонимов, антонимов или дефиниций;

3) раскрытие значения с помощью контекста.

Все эти способы семантизации пережили многие методические направления и вошли в нашу методику. Безусловно, современная методика использует разного рода группировки, предложенные М. Вальтером, как одно из возможных путей систематизации лексики, прежде всего по тематическому принципу. Нашло свое место в современной методике и комментирование действий, особенно на начальном этапе, а также и разыгрывание сценок.

Все это позволяет утверждать, что наследие натурального метода не пропало(3; с.28).

### ***Прямой метод***

Этот метод возник на базе натурального метода. Отличие его от последнего состояло в том, что принципы его обосновывались данными лингвистики и психологии того времени. Недаром среди его создателей были такие крупные ученые - лингвисты, как Фиестер В., Пасси П., Суит Г., Есперсен О. и другие. Название данного метода связано с тем, что его сторонники требовали связывать прямо и непосредственно слово иностранного языка с понятием, минуя слово родного языка.

Основной целью обучения иностранным языкам представители этого направления считали обучение практическому владению изучаемым языком. Первоначально такое «практическое» владение отождествлялось с владением устной речью, что нередко встречается и сейчас. Однако представители прямого метода понимали под ним и обучение чтению (например, Суит Г.).

Методические принципы обучения прямому методу сводились к следующему:

1. В основу обучения кладется устная речь, так как любой язык по своей природе звуковой и ведущее место занимают звуковые и кинестетические ощущения (ощущения речевого аппарата), что доказывала психология.

2. Исключение родного языка и перевода. Это положение основывалось на исследованиях о том, что слова родного языка не совпадают со словами изучаемого по объему значения, выражают разные понятия и тому подобное, так как каждый народ имеет свое мировоззрение, систему понятий, отражаемые в языке.

3. Особое значение придавалось фонетике и постановке произношения, поскольку овладение звуковой стороной речи - неперемное условие устного общения. Данный вывод был сделан на основе исследований звуковой стороны языка. В результате были разработаны способы постановки произношения.

4. Исходя из положения гештальтпсихологии о том, что целое не есть сумма

его составляющих, и лингвистического положения о многозначности слов, представители прямого метода рекомендовали изучать слова только в контексте.

5. В этом методе предлагалось изучать грамматику на основе индукции. На основе хорошо изученного текста учащиеся проводили

наблюдения над текстом и извлекали правила. Есперсен О. называл это «наблюдательной грамматикой». В дальнейшем эти правила приводились в систему (11;с.15).

В отличие от прямого ортодоксального метода, распространенного на Западе, в нашей стране он приобрел несколько иной вид. Если в дореволюционной России еще имелись приверженцы прямого ортодоксального метода, то в 20-е годы XX века все методисты, исповедующие прямой метод, а он тогда был господствующим, окончательно определили особенности использования прямого метода в России.

- Во-первых, для методистов этого периода характерно значительно большее использование родного языка как средства семантизации и контроля понимания.

- Во-вторых, в русских условиях допускалось сравнение с родным языком.

- В-третьих, методисты отмечали, что использование родного языка при изучении иностранного больше применяется на начальном этапе, а затем оно все более и более сокращается.

Эти особенности в традиции обучения иностранным языкам сказались и на дальнейшем развитии методики (4;с.16).

### **Метод как способ обучения (совокупность приёмов обучения)**

В общей методике обучения иностранным языкам метод рассматривается как способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся (внутри какой-либо системы). В этом значении метод реализуется через приёмы, выбор которых определяется принципами, лежащими в основе системы обучения.

В настоящем параграфе речь пойдёт о методах и приёмах, используемых учителем в преподавании и учащимися в овладении иностранным языком. Подойдём к обучению как к системе, в которой

действуют два компонента: обучающий (учитель) и обучаемый (учащийся), и рассмотрим их взаимодействие. Обучающий призван стимулировать учение обучающегося, направлять его и управлять им. Учение же представляет собой активный процесс, осуществляемый через вовлечение учащегося в различного рода деятельность, таким образом делая его активным участником в получении образования(17; с.78).

В большинстве существующих классификаций методы деятельности учителя (методы преподавания) и методы деятельности учащихся (методы учения) не разграничиваются. Такое разграничение, однако, необходимо для более глубокого их изучения и для организации эффективного управления учением.

Совокупность приёмов преподавания и учения, то есть комплексы наиболее устойчивых, наиболее обобщённых, стандартизированных и повторяющихся действий (приёмов) составляют не что иное, как методы деятельности учителя и учащихся, как путь и способ достижения определённой цели в преподавании и учении (2; с.23). Данное понимание метода является наиболее общим и универсальным.

При обучении иностранным языкам мы выделяем в качестве таких относительно универсальных методов следующие основные и сопутствующие методы. ***В деятельности учителя основными методами являются:***

1. показ;
2. объяснение (выделение ориентиров или организация их поиска самими учащимися);
3. организация тренировки;
4. организация применения.

Сопутствующим каждому из данных основных методов является контроль, включающий коррекцию и оценку.

***В деятельности учащихся основными методами являются :***

1. ознакомление (включающее чувственное восприятие, осмысливание, проговаривание), соотносящееся с наблюдением;
2. размышление (включающее осознание выделенных ориентиров или их самостоятельный поиск, иногда развёрнутое рассуждение);
3. тренировка;
4. применение разных видов речевой деятельности.

Сопутствующим каждому из данных основных методов является самоконтроль, включающий самокоррекцию и самооценку (2; 23).

Рассмотрим каждый из указанных методов преподавания и учения в их сопоставлении, так как они тесно взаимодействуют друг с другом.

Под **показом** понимается любая форма предъявления конкретной задачи, иноязычного учебного материала и действий по его реализации. Показ как пишет И.Л. Бим, адресуется главным образом к чувственному восприятию учащихся (слуховому, зрительному, моторному). Учитель может просто показать, например, предмет, действие и назвать его на английском языке или показать произнесение звука, слова, сочетания слов. Он может изобразить ситуацию рисунком на доске, «создать» её на столе, на магнитной доске и так далее, сопровождая соответствующим высказыванием на английском языке.

С показом соотносится первый из выделенных основных методов учения – **ознакомление**. Ознакомление с единицами иноязычного учебного материала и действиями по его реализации основано на их чувственном восприятии, осмысливании и сопровождается, как правило, проговариванием во внутренней и внешней речи. Как метод учения ознакомление характеризуется наличием направленного внимания учащихся, активностью процессов восприятия, интереса, осознания стоящей перед ним задачи и приёмов по её реализации.

Следующий метод преподавания – **объяснение**. Под объяснением понимается не только раскрытие того или иного речевого действия или серии действий, не только выделение их существенных признаков (ориентиров), но и организацию путём соответствующего инструктажа самостоятельного поиска учащимися этих ориентиров. Таким образом, объяснение побуждает обучаемого к размышлению, оно необходимо и достаточно для понимания и осознания воспринимаемого материала в целях его последующей осмысленной тренировки и применения (2;с.24).

**Размышление** как метод учения – это целый комплекс целенаправленных действий на пути активного присвоения иноязычного речевого опыта, стимулируемых, как правило, объяснением учителя или установкой на самостоятельный поиск существенных характеристик единиц материала и действий реализации.

Размышление используется, когда необходимо глубокое проникновение в суть явлений и процессов. Оно применяется учеником не только тогда, когда тот имеет дело с правилами языка, но и во всех тех случаях, когда необходимо за внешней формой увидеть внутреннюю, когда, например, из текста необходимо извлечь глубинные смысловые связи, когда нужно подобрать и скомбинировать материал для связного сообщения и тому подобное.

**Организация тренировки** направлена на закрепление материала и действий по его реализации. Одним словом, создаются условия для организации многообразного употребления единиц материала в рамках узких задач и в искусственных условиях.

Этому методу преподавания соответствует следующий основной метод учения – **тренировка**. Это специальный комплекс приёмов, в основе которого лежит многократное воспроизведение отдельных действий с единицами материала. При тренировке обеспечивается не просто запоминание, а поэтапность усвоения действий, постепенный,

управляемый переход их в личный опыт учащихся. И чем расчленённой и дробней эти действия, чем более они целенаправленны, тем быстрее происходит этот переход, тем скорее формируются навыки и умения (2;с. 25).

С помощью **организации применения** обеспечивается использование языка в собственно коммуникативных целях. Языковая форма, то есть средства языка, в значительной мере перестают быть актуально осознаваемыми. С помощью организации применения учитель переводит учащихся на более высокую ступень обучения – обучение целостной иноязычной речевой деятельности (чтению, устной и письменной речи).

**Применение** представляет собой комплекс сознательных действий ученика, направленных на использование в основных видах речевой деятельности приобретённых знаний, навыков и умений, причём в ситуациях, приближенных к условиям реального общения.

Выделение, помимо основных методов преподавания, сопутствующего метода – **контроля** обусловлено значимостью этого способа деятельности учителя. Контроль результатов любого педагогического воздействия, осуществляемый в адекватной форме, направлен, как правило, на проверку усвоения, на коррекцию и оценку действий учащихся. Следовательно, коррекция и оценка выступают, с одной стороны, как сопровождающие контроль приёмы его реализации, с другой стороны как одна из задач контроля. Этот метод сопутствует каждому основному методу и всем методам в целом.

С контролем соотносится **самоконтроль** как сопутствующий метод учения. В практические цели обучения иностранным языкам входит формирование умения самостоятельно работать над языком, но это осуществимо только в том случае, если учащиеся будут адекватно использовать приёмы и методы работы, если они научатся самостоятельно

контролировать свои действия, причём не столько с точки зрения правильности речи в формальном плане, сколько с точки зрения адекватного в целом выражения её содержания (2;с.27).

Нет сомнения в том, что обучение, организованное на активном использовании всех методов учения, включая самоконтроль, более управляемо, а потому и более эффективно.

Таким образом, находясь в состоянии корреляции друг с другом, методы преподавания (научения) и методы учения обладают некоторыми общими характеристиками, а именно: они характеризуются известной универсальностью применения и относительной инвариантностью (устойчивостью). Именно благодаря своей инвариантности в целом выделенные выше методы присущи любой системе обучения иностранным языкам. Однако данные методы обладают и определённой вариативностью, которая проявляется в том, как эти методы используются: в какой степени и в какой сочетаемости друг с другом, какие приёмы выделяются в них в качестве доминирующих в зависимости от социально обусловленной цели обучения, от уровня развития науки и так далее, то есть вариативность эта обусловлена спецификой той или иной системы обучения (2;с.28). Следовательно, в каждой системе обучения методы по-разному интерпретируются, а поскольку они выступают в сложном взаимодействии и представляют собой все вместе систему, то есть основание утверждать, что каждой системе обучения присуща своя система методов. Итак, под системой методов понимается социально обусловленная, зависящая от целей, содержания и средств обучения целостная совокупность методов преподавания и учения, основанная на взаимодействии методов друг с другом и на иерархии приёмов внутри них (2;с.29). Таким образом, методы складываются из основных и второстепенных приёмов, используемых в организации обучения учащихся, осуществляемого ими через решение множества

конкретных задач, связанных с мыслительными операциями и восприятием органов чувств. Приёмы, так же как и методы, являются структурно-функциональными компонентами обоюдного действия обучающего и обучаемого. Но если метод называет основную, доминирующую деятельность, то приём связан с конкретным действием, составляющим суть формируемой учебной деятельности и входящим в неё в качестве компонента, например, таковы приёмы беспереводной семантизации; приёмы формирования диалогической речи; приёмы извлечения смысловой информации из текста; приёмы, формирующие навык структурного оформления высказывания на уровне предложения и так далее. Именно конкретное содержание используемых приёмов определяет эффективность метода. «Чтобы лучше понять отвлечённый обобщённый «характер» метода и его соотношение с приёмами, представим метод как некую ёмкость, а приёмы заполнителями этой ёмкости. Совершенно очевидно, нам далеко не безразлично, чем ёмкость будет заполнена-«низкокалорийными» или «высококалорийными продуктами». Подобным образом нам важно, чтобы и приёмы, наполняющие метод, были бы высокоэффективными»(5;с.85). Очень важно, чтобы приёмы, которые применяет учитель, ставили учащихся перед необходимостью решения мыслительных задач, а не только требующих простого запоминания, хотя и это нужно; чтобы учащийся не только воспроизводил речевую единицу, но и создавал сам «речевое произведение», то есть мог, используя единицы языка, построить высказывание в связи со стоящей перед ним коммуникативной задачей. Естественно, приёмы могут быть разные «по весу», так же как различны по своей сложности задачи, которые решает учащийся в учении.

Из сказанного выше можно заключить, что приёмы – это конкретное содержание действий с учебным материалом, которые сильно различаются в зависимости от направления и системы обучения этому

предмету в школе. Конкретное содержание приёмов непосредственно определяется методическими принципами, лежащими в основе обучения иностранным языкам в рамках системы, по которой идёт обучение (7;с.85).

### **Литература:**

1. Беседы об уроке иностранного языка: пособие для студентов педагогических институтов / Пассов Е.И., Колова Т.И., Волкова Т.А., Добронравова Т.Н., Воронова О.М., Крайнова Е.А. – Л., «Просвещение», - 1975.

2. Бим И.Л. К вопросу о методах обучения иностранным языкам. // ИЯШ.-1974.- № 2.-С.19-32.

3. Воловин А.В. Коммуникативный подход к изучению иностранным языкам в методических системах Великобритании и США // Коммуникативный подход к изучению иностранным языкам: сб. науч. трудов, вып. 275 – М., 1985.

4. Введение в коммуникативную методику обучения английскому языку: пособие для учителей России – OxfordUniversityPress, 1997.

5. Дюфо Бернард. Взаимодействие и воображение обучающихся в практике преподавания языков // Коммуникативное обучение иностранным языкам: межвуз. сб. научн. трудов ПГТУ – Пермь, 1998.

6. Методические рекомендации по организации исследовательской работы студентов в педагогическом колледже./ Под ред. Ощепкова Л.С., Шистерова Е.А.- Пермь, 2002.- 43с.

7. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам.// ИЯШ.- 2000.- №4 – С.9-15, №5 – С.17-22.

8. Мильруд Р.П. Коммуникативность языка и обучение разговорной грамматике (упрощённым предложениям).// ИЯШ.- 2002.- № 2.- С.15-21.