

**References**

1. Robert T. Smith, Roland B. Minton. Calculus. Second edition. McGraw-Hill Companies, Inc. 2002.
2. Stanley J. Farlow, Gary M. Haggard. Applied Mathematics for management, life sciences and social sciences. Random House, Inc. 1, New York, 1988.
3. <http://en.wikipedia.org/wiki/Infinity>
4. Andrew Schotter. Microeconomics. A modern approach. Second edition. New York University. An imprint of Addison Wesley Longman, Inc. 1996.
5. Richard A. Brealey, Stewart C. Myers, Alan J. Myers Marcus. Fundamentals of Corporate Finance. Second edition. Irwin McGraw-Hill. 1998.
6. Reid Hastie, Robyn M. Dawes. Rational choice in an uncertain world. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data. Sage publications, 2000.
7. Empirical Political Analysis: Research Methods In Political Science, Fourth edition. Addison Wesley Longman Inc. New York. 1996.
8. Lutz Kruschwitz. Finanzierung und Investition. R. Oldenbourg Verlag Munchen Wien. 2000.

**С.А. Шаманаева,**  
*старший преподаватель  
программы "Американоведение",  
Американский университет в Центральной Азии*

## *Коммуникативный метод: за и против*

Идея коммуникативности в практике преподавания иностранных языков в Советском Союзе стала приобретать популярность еще в 50-х гг. XX века. Был выдвинут принцип коммуникативности обучения, а также говорилось о коммуникативном подходе к обучению. В конце 60-х гг. Е. И. Пассовым был разработан коммуникативный метод, который впоследствии стал довольно популярен. Зарубежные методисты тоже активно развивали идею коммуникативного обучения (Communicative Approach, Communicative Language Teaching). Однако наряду с единодушным признанием многих достоинств коммуникативного метода существует значительная критика некоторых его аспектов, как у нас (А. А. Леонтьев, Б. В. Беляев, М. К. Кабардов, П. В. Сысоев), так и на Западе (Stephen B. Ryan, Bayram Pekoz, R. Ellis, N. Spada, P. Lightbown). Методисты либо отвергают коммуникативный метод и ищут ему более эффективную замену, либо возвращаются к идее смешанного или комбинированного метода и пытаются разными способами улучшить коммуникативный метод за счет внедрения в него компонентов из других методов. Основным их аргументом является утверждение, что коммуникативный метод пригоден лишь для развития беглости речи и не уделяет достаточного внимания усвоению грамматики.

П. В. Сысоев пишет, что коммуникативный метод позволяет учащимся говорить непринужденно, но не гарантирует грамотности их высказываний (52). Род Эллис в своей работе демонстрирует, что многие воспринимают коммуникативный метод как отход от грамматики в сторону исключительно содержательной стороны речи (44). У

Фрэнсиса Нунана мы также находим, что недостаточное освещение грамматических правил в рамках коммуникативного подхода приводит к тому, что студенты, которые умеют хорошо общаться на изучаемом языке, допускают много лингвистических ошибок (46).

Б.В. Беляев говорил, что учащиеся различаются по своим психологическим характеристикам, и то, что хорошо для одних, может оказаться не только неэффективно, а даже плохо для других. В частности, он выделил два противоположных типа учащихся – “интуитивно-чувственный” и “рационально-логический” (4), причем второй тип учащихся характеризуется тем, что для них необходимо изучение правил. М. К. Кабардов, занимающийся той же проблемой, назвал их соответственно “коммуникативный” и “некоммуникативный” типы и заявил, что второй тип “это учащиеся, которые не только не могут обойтись без сознательной систематизации языкового материала, но для которых она является обязательным условием формирования коммуникативных умений!” (19, с. 31-32). Стефен Райан отмечает, что “еще одной слабой стороной коммуникативного подхода является то, что это всего лишь набор принципов, едва ли связанных между собой и предлагающих недостаточно целевой направленности учащимся” (50).

Даже А. А. Леонтьев, вплотную занимающийся разработкой идеи коммуникативности, то выступает в ее защиту, заявляя, что “далеко не всюду и не всегда этот принцип [коммуникативности] реализуется достаточно и полно и правильно, что естественно вызывает негативную реакцию у части преподавателей и методистов, неточности и ошибки в истолковании и реализации принципа коммуникативности относятся порой на счет самого принципа” (8, с. 72), то сам же пишет, что “нет оснований объявлять коммуникативный подход своего рода универсальной отмычкой [к учащимся], ... и что принцип коммуникативности не имеет оснований претендовать на ту исключительную роль, которая ему порой приписывается” (19, с. 32). И. Л. Бим вообще пришла к выводу, что “преподаванию чрезвычайно вредит тенденция замыкаться в рамках какого-либо одного “милого сердцу” метода, ... только многообразие приемов и упражнений, приведенных в систему и многообразно воздействующих на учащихся, может обеспечить выполнение поставленных задач” (6, с. 20-21).

Как видим, львиная доля критических замечаний относится к неадекватному обучению грамматике или даже ее игнорированию, то есть к несоблюдению общедидактического принципа сознательности обучения. И действительно, как коммуникативность соотносится с сознательностью? Каково место и роль коммуникативности в системе обучения? Вполне очевидно, что многие разногласия в трактовке и понимании коммуникативности и ее взаимосвязи с другими принципами – это результат терминологических неясностей. А. А. Леонтьев тоже приходит к выводу, что “научное обоснование ... принципа [коммуникативности] во многом оставляет желать лучшего. Принцип коммуникативности – такой же методический принцип, как принцип сознательности, и один не исключает, а предполагает другой” (19, с. 32).

Так каково же место **коммуникативности** в методике? Что это – подход, принцип, метод? Ответ на этот вопрос позволит прояснить, как идея коммуникативности взаимосвязана с другими категориями методики и педагогики и как ее наилучшим образом реализовать на практике.

Ф. Нунан говорит о коммуникативном подходе, так же как и С. Райан, который часто равноценно заменяет этот термин коммуникативной методологией (Communicative

methodology). Коммуникативную методологию наряду с коммуникативными методами (Communicative methods) мы также находим у Сары Вилльерс (53). В. Л. Скалкин и Р. К. Миньяр-Белоручев выделяют частнометодический принцип коммуникативной направленности (34; 26). У А. Н. Щукина принцип коммуникативности является общеметодическим. Он же дает краткое описание коммуникативного метода, не показывая, однако, как он соотносится с вышеупомянутым принципом (42). А. А. Леонтьев употребляет и подход, и принцип, причем для него эти понятия взаимозаменяемы (18; 19; 20). И. Л. Бим использует те же термины, но описывает отдельно коммуникативный подход и общеметодический принцип коммуникативной направленности обучения иностранному языку, не показывая между ними четкой связи (6). Некоторые авторы, признавая важное значение коммуникативности для изучения иностранных языков, вообще не оперируют ни одним из вышеуказанных терминов и просто говорят о коммуникативных задачах (38), о коммуникативной направленности обучения и коммуникативном минимуме (11).

Такую же неразбериху с терминами можно встретить у Е. И. Пассова в 70-е годы, когда он использовал все три понятия – подход, принцип и метод (30). Однако уже к 90-м годам он окончательно определяется и говорит лишь о коммуникативном методе (32). К современному этапу обучения иностранным языкам идея коммуникативности уже настолько разработана, что следует говорить именно о коммуникативном методе. В данной статье мы тоже будем придерживаться этой точки зрения, и это позволит установить более четкие связи коммуникативности с другими ключевыми методическими понятиями.

Рассмотрим, что такое метод. В методическом контексте существуют разные определения этого понятия. Согласно определению Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, метод – это “некоторый сущностный подход, в основе которого лежат теоретические взгляды..., в самом общем значении – способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность” (1, с. 144). То есть метод организует всю учебную деятельность строго определенным образом на основе выделенных теоретических положений для достижения цели (в нашем случае это обучение коммуникации или общению на иностранном языке).

А. Н. Щукин отмечает также следующие “особенности, присущие каждому методу обучения:

- 1) наличие основного стержня, ведущей идеи...;
- 2) направленность метода на достижение определенной цели...;
- 3) независимость метода от условий и этапа обучения...;

4) наличие четко выраженной методической, психологической и лингвистической концепций, используемых в качестве теоретической базы метода” (43, с. 35-36).

Как видим, теоретическое обоснование метода является центральным понятием, “основным стержнем” и не зависит ни от каких условий, постоянно реализуясь в организации всего процесса обучения, включая изучение грамматики.

А. А. Леонтьев также заявляет, что “метод без дидактико-психологической концепции, лежащей в его основе, – не метод” (20, с. 18) и что “методические принципы – это своего рода дифференциальные (различительные) признаки различных методов” (20, с. 19). С ним согласен и Е. И. Пассов, вкратце определяющий метод как “совокупность принципов” (32, с. 32). По словам М. Н. Вятютнева, “метод отличается от подхода своей упорядоченностью и “отталкиванием” (неприятием) всего того, что не вписывается в

него, даже если это что-то нужное и полезное” (6, с. 19). И. Л. Бим утверждает, что “метод ... должен занимать верхний ярус в иерархии основных методических категорий, ... подчиняя себе все нижние ярусы”, куда входят принципы обучения, система обучения, цели, содержание, способы, приемы, форма и средства обучения (6, с. 19-20).

Итак, теоретические взгляды, лежащие в основе метода, выражаются через принципы. В словаре принципы обучения определяются как “методическое отражение познанных законов и закономерностей ... психологии, педагогики, лингвистики” (1, с. 252). То есть это обобщенные законы методики и смежных с нею наук. Р. К. Миньяр-Белоручев назвал принципы “правилами игры”, за границы которых метод, принявший данный принцип, выходить не имеет права” (26, с. 21). Е. И. Пассов тоже рассматривает принципы как законы и утверждает, что “закон не всеобъемлющ, он действует в определенной сфере. Но в каждой сфере проявление закона обязательно всегда” (30, с. 105) (разрядка моя – С. Ш.). Следовательно, те закономерности, на которых построен какой-либо метод, должны определять все стороны и компоненты процесса обучения. Более того, исходя из вышеупомянутого утверждения М. Н. Вятютнева, метод нельзя “засорять” какими-то элементами, не вписывающимися в его правила, какими бы нужными и полезными эти элементы не казались в другом месте, поскольку в этом случае происходит нарушение принятых методом закономерностей. А ведь именно это очень часто происходит при реализации коммуникативного метода на практике.

Итак, для того, чтобы понять, почему коммуникативный метод не всегда эффективен при обучении общению на иностранном языке и почему часто страдает именно грамматический аспект, необходимо четко уяснить, что такое коммуникативный метод и каковы же те самые теоретические принципы, которые отличают его от других методов, как они соотносятся с другими (дидактическими, психологическими и лингвистическими) принципами и как они соблюдаются на практике.

Ряд методистов (Е. И. Пассов, А. Н. Шукин, Б. А. Лапидус, В. П. Кузовлев, В. С. Коростелев, David Nunan, Jack C. Richards, Theodore S. Rodgers и др.) сходятся на мысли, что коммуникативный метод – *это совокупность принципов построения урока таким образом, чтобы максимально приблизить процесс обучения к процессу реального общения* (14; 16; 32; 43; 47; 49).

Проанализируем несколько описаний принципов коммуникативного метода. Д. Ричардс (Jack Richards) и Т. Роджерс (Theodore Rodgers) выделяют три принципа:

- 1) *коммуникативный принцип* (the communication principle), означающий, что деятельность, основанная на реальном общении, активизирует процесс обучения;
- 2) *деятельностный принцип* (the task principle), то есть, когда язык используется для выполнения какого-либо задания/деятельности;
- 3) *принцип значимости* (the meaningfulness principle) – это когда речевая деятельность должна быть значимой для обучающегося (49, с. 72).

Е. И. Пассов выделяет пять принципов коммуникативного метода. Причем его классификация со временем претерпела некоторые изменения. В 70-х годах в этот список входили:

- 1) принцип коммуникативности – стремление к максимальной адекватности процесса обучения процессу коммуникации по его основным параметрам;
- 2) принцип опоры на систему речи – когда учащиеся должны усваивать речевые образцы, а не лингвистические знания о языке;

3) принцип ситуативности, состоящий в том, что речевая деятельность осуществляется в соответствующих речевых ситуациях;

4) принцип новизны, предусматривающий, что один и тот же языковой материал используется в новых условиях и передает новое содержание;

5) принцип комплексности, предполагающий совместное усвоение всех видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) (30, с. 118-119).

Позднее, в 90-х годах, Е. И. Пассов пересмотрел свою классификацию, поскольку, по его словам, “нечеткие, неправильные, неадекватные принципы столь же опасны, как опасен кривой или непрочный фундамент для здания. Ибо принципы – фундамент здания, имя которому процесс обучения” (30, с. 106). Его обновленный список принципов коммуникативного метода включает:

1) принцип речемыслительной активности, то есть речь учащихся на иностранном языке должна быть не только конечной целью, но и средством ее достижения;

2) принцип индивидуализации, при ведущей роли его личностного аспекта рассматривающий каждого учащегося как личность и учитывающий все его свойства;

3) принцип функциональности, означающий, что форма любой речевой единицы (лексической или грамматической) должна усваиваться вместе с ее функцией;

4) принцип ситуативности, гласящий, что “все обучение говорению происходит на основе и при помощи ситуаций” (32, с. 93);

5) принцип новизны, вытекающий из эвристичности общения и предполагающий, что в процессе коммуникации постоянно что-то меняется – предмет разговора, условия ситуации, собеседники, задачи общения и т.п. (32, с. 35-42).

Анализируя изменения, внесенные Е. И. Пассовым, мы увидим, что они незначительны. Принципы ситуативности и новизны остались нетронутыми, принцип коммуникативности был выделен, скорее, в основную, по М. В. Ляховицкому, “доминирующую идею” (22, с. 30-31), которая, по его [Пассова] собственным словам, “цементирует все входящие в метод принципы” (32, с. 33). Принцип опоры на систему речи был трансформирован в принцип речемыслительной активности. Поскольку основная идея (коммуникативность) уже исключает изучение *языка* как такового в пользу изучения иноязычной *речи*, то и нет необходимости включать еще и принцип, повторяющий эту идею. Зато он счел нужным уточнить, что речевая деятельность должна быть не только целью, но и средством ее достижения, причем, как видно из названия, в процессе овладения речью должно быть задействовано мышление обучающегося. Принцип комплексности был исключен также вследствие того, что изучение *языка* уступило место овладению *речью*, поскольку речь и так включает в себя все четыре вида речевой деятельности в их взаимосвязи. Самым значительным изменением является то, что Е. И. Пассов добавил принцип индивидуализации, никак не учтенный в предыдущей классификации, однако неотъемлемый от процесса общения, а потому соответствующий основной идее метода и являющийся главным средством создания мотивации и подлинной внутренней активности.

Что касается классификации Т. Роджерса и Д. Ричардса, то она не настолько детализирована. Их коммуникативный принцип полностью соответствует принципу коммуникативности из первой классификации Е. И. Пассова, то есть является на самом деле не принципом, а “доминирующей идеей”. Принцип значимости, по сути, совпадает с принципом индивидуализации по Е. И. Пассову. А деятельностный при-

нцип напоминает принцип речемыслительной активности Е. И. Пассова, однако у Т. Роджерса и Д. Ричардса он более размыт: во-первых, они не делают различий между речью и языком, а во-вторых, не очень понятно, что имеется в виду под “значимыми заданиями”. И, как видим, у них полностью отсутствует упоминание о принципах новизны, функциональности и ситуативности. А ведь именно последний, как мы увидим далее, является ключевым для адекватной реализации метода коммуникативности в педагогической практике.

В данной статье мы примем за основу второй пересмотренный список Е. И. Пассова в силу того, что он является наиболее полным и обоснованным, и рассмотрим подробнее содержание вышеперечисленных принципов и их взаимосвязь.

**I. Принцип речемыслительной активности.** Многие методики ставят своей целью практическое овладение речевой деятельностью. Коммуникативный же метод, как уже отмечалось ранее, рассматривает практическую речевую направленность не только как цель обучения, но и как средство для достижения этой цели. Поскольку закономерность действует всегда, в любой момент обучения, то и этот принцип нельзя рассматривать лишь как планируемый результат. Речемыслительная активность должна пронизывать весь процесс обучения, то есть являться не только и даже не столько конечной целью, сколько средством ее достижения, тем путем, по которому должны следовать учащиеся вслед за преподавателем. Следовательно, на уроке должна постоянно присутствовать речевая практика учащихся, причем основываться она должна на мышлении. Именно эта связь с мышлением обеспечивает активность учащихся (32, с. 45-51). Аналогичное утверждение мы находим у Е. А. Маслыко, который говорит, что для эффективности обучения “все речевые действия и операции [должны проходить] через речедейственное закрепление в процессе решения надречевых задач. Чаще всего в восприятии коммуникантов они ассоциируются с работой мышления, воображения, памяти, внимания и т.д.” (24, с. 214).

Е. И. Пассов говорит о двух видах активности: внешней и внутренней. Традиционно целью педагога является достижение внешней активности, т.е. когда учащийся что-то говорит, а точнее, произносит на изучаемом языке. При этом часто не уделяется внимание работе мышления, а она, кстати, может совсем отсутствовать. Это происходит, когда ученик что-то произносит, или, как назвал это Е. И. Пассов, проговаривает, не осознавая, зачем он это произносит, а иногда даже и что он произносит. Таким образом, отсутствует преобразующий характер речевой “деятельности” обучающегося. Деятельность заключена в кавычки вследствие утери ее основного компонента, так как по определению любая деятельность, в том числе и речевая, – это “взаимодействие человека с окружающей действительностью, в процессе которой человек сознательно и целенаправленно изменяет мир и себя... Деятельность направлена на познание и преобразование внешнего мира и человека” (1, с. 69). Он также утверждает, что “мы говорим не в целях сообщения какой-то информации, как иногда кажется, а сообщаем эту информацию в целях преобразования, изменения поведения или образа мыслей собеседника в нужном нам направлении” (32, с. 47-48). О каком преобразовании может идти речь, когда учащийся безжизненно отвечает на какой-либо вопрос, зная, что эта информация уже известна учителю или даже всему классу, или когда он механически повторя-

ет за педагогом, потому что ему так сказали и поставят потом оценку. При этом многие преподаватели боятся и стараются избежать тишины на уроке, поскольку это производит впечатление пассивности учащихся. Часто это доходит до таких крайних форм, что учитель, дав какое-то задание, даже не дает учащимся время обдумать свой ответ, требуя от них немедленной реакции. А ведь даже на родном языке человеку необходимо время, чтобы сосредоточиться, обдумать свою мысль, взвесить различные аргументы и сделать свой выбор. Так почему же мы лишаем этой возможности учащихся, пытающихся говорить на иностранном языке? Хотя обучающийся и молчит в данном случае, его мышление, а точнее «речемышление» работает, ибо в нем появилось свое собственное отношение к происходящему, к сказанному (32, с. 48). Данный процесс речемышления Е. И. Пассов называет внутренней активностью, и здесь налицо и мотив, и целенаправленность действия, и попытка понять или преобразовать окружающий мир или себя и воздействовать на собеседника. Если человека можно что-то заставить повторять без всякой цели, то вот заставить его бесцельно думать невозможно. Поскольку психологи понимают общение как «процесс решения коммуникативной задачи» (37, с. 163), то истинной речемыслительной активности можно добиться лишь при наличии у говорящего коммуникативной задачи.

Поскольку основным видом работы учащихся, как в учебном заведении, так и дома, являются упражнения, то, согласно Е. И. Пассову, именно их и необходимо оснастить коммуникативной, то есть речевой задачей. Это явление он назвал оречевленностью упражнений (32, с. 37). Причем этим качеством должны обладать не только упражнения, направленные на развитие речевых умений, но и те, что предназначены для выработки речевых навыков (лексических и грамматических). Тогда как во многих случаях происходит лишь включение некоторых оречевленных упражнений в контекст языковых упражнений, в которых автоматизируются навыки. Даже А. А. Леонтьев поддерживает эту неверную позицию, заявляя, что «идея коммуникативности важна, прежде всего, не для интериоризации знаний и отработки речевых навыков, а для формирования коммуникативно-речевых умений» (19, с. 31). Возвращаясь к тому, что принцип, как закономерность, должен присутствовать всегда и везде, становится понятно, что нескольких коммуникативных упражнений на уроке не только недостаточно, а что это прямое нарушение принятых нами «правил игры» и что все упражнения, включая отведенные для самостоятельной работы дома, должны быть речевыми, то есть иметь речевую задачу. Это значит, что учащийся должен быть поставлен перед необходимостью не построить предложение с определенной грамматикой или лексикой, а выполнить какой-либо речевой акт, например, пообещать что-то сделать или высказать свое несогласие с высказыванием. К сожалению, реальная речевая задача, «возникшая как результат мотивированности речевого поступка» (32, с. 46–47), явление редкое и не всегда осуществимое. А потому методисты рекомендуют использовать условную речевую задачу, то есть заданную в условиях упражнения или учителем (7; 20; 27; 36; 41).

Принцип речемыслительной активности влияет также на отбор материала: он должен обладать «коммуникативной ценностью для предлагаемой сферы общения (ситуации) и для данной категории учащихся» (32, с. 50).

Е. И. Пассов, являясь противником тематичного отбора материала, выдвигает действительные проблемы и предметы обсуждения, которые составляют содержательную сторону общения, в качестве критерия для выбора языкового, а точнее, речевого материала. То есть необходимо учитывать, в каких сферах или ситуациях будет проходить общение, какие проблемы актуальны для коммуникантов, к примеру, это могут быть общественно важное событие (развязка военной операции в Ираке), чей-то личный поступок (российская шестиклассница спасла утопающего шестилетнего ребенка), “ненормированное” поведение, отражающееся на других (сын-наркоман ворует деньги и вещи из дома), объективная сентенция, годная не для всех случаев жизни (правда всегда лучше лжи) и т.п.

В. Л. Скалкин выделил 8 сфер устного общения: 1) сервисная сфера (роли покупателя, пассажира); 2) семейная сфера (роли отца, сына, сестры); 3) профессионально-трудова (роли руководителя, ученика, коллеги); 4) социально-культурная (роли знакомого, друга); 5) сфера общественной деятельности (роли публициста, политика); 6) административно-правовая (роли посетителя госучреждения); 7) сфера игр и увлечений (роли коллекционера, рыболова); 8) зрелищно-массовая (роли зрителя в театре, цирке, телезрителя) (34, с. 9). Поскольку учащиеся в данные сферы общения включены в разной степени, то необходимо определить, какие сферы наиболее актуальны для данного контингента учащихся, и именно они должны стать отправной точкой для отбора материала для обучения.

Да и весь урок в целом, включая его формы организации и поведение преподавателя, должны носить речевой характер.

**II. Принцип индивидуализации** при ведущей роли ее личностного аспекта рассматривает каждого учащегося как личность и учитывает все его свойства: его природные способности, его умения общаться и учиться и его личностные качества, основанные на жизненном опыте, сфере деятельности и интересов, мировоззрении, системе ценностей, эмоциональных качеств, а также статуса в коллективе.

Очевидно, что принцип индивидуальности является главным средством создания мотивации и подлинной внутренней активности (32, с. 37).

В. П. Кузовлев и Е. И. Пассов выделяют три вида индивидуализации: *индивидуальную, субъективную и личностную*. *Индивидуальная индивидуализация* учитывает природные способности учащегося: его темперамент, задатки (память, речевой слух и т.п.) и органические потребности. Согласно этому принципу, поскольку очень трудно изменить заложенные природой качества, необходимо, главным образом, выявлять сильные стороны индивидуальности и развивать их.

*Субъективная индивидуализация* изучает умения студента, его умение трудиться, то есть заниматься речевой и учебной деятельностью. “У каждого ученика”, по утверждению В. П. Кузовлева, “есть свой способ овладения знаниями, своя [учебная] стратегия” (14, с. 24). Естественно, они также разнятся как и индивидуальные способности. Но только в этом случае нужно выявлять слабые стороны ученика и помогать ему развивать умение быстро и эффективно обучаться, умение самостоятельной работы, снабжая его опорами для выполнения каждого задания, развивая, таким образом, рациональные приемы учения. Опоры должны постепенно сокращаться с их последующим исключением, когда умение будет сформировано.



*Личностная индивидуализация* должна стать ведущей, поскольку она не только делает процесс обучения более интересным, но и более эффективным, так как человек воспринимает и усваивает то, что имеет жизненно важное значение для его деятельности. Данный вид индивидуализации учитывает интересы, ценности, опыт, знания, эмоции, чувства и желания учащихся. Учет личностных качеств лучше всего пробуждает интерес и активизирует внимание учащихся и вовлекает их в речемыслительную деятельность (14, с. 21–29; 32, с. 51–62).

**III. Принцип функциональности** означает, что любая речевая единица (лексическая или грамматическая) выполняет в процессе коммуникации определенные функции (сомнение, одобрение, порицание, просьба, запрос информации и т.п.). А потому форма речевой единицы должна усваиваться вместе с ее функцией, “в их единстве” (42, с. 62–63), а не заранее, как это часто происходит, и как это, например, предлагает В. С. Цетлин, заявляя, что сначала нужно ознакомить учащихся с формой изучаемого материала, отработать ее в языковых упражнениях и лишь “после них следует переходить к упражнениям, в которых внимание переносится на содержание речи” (39, с. 32). Причем при такой последовательности усвоения материала часто содержательных упражнений бывает недостаточно или вообще до них не доходит дело по разным причинам (не хватило времени, такие упражнения не включены в учебник и т.п.). В таком случае получается, что человек овладевает не речью как средством общения, а языком как системой лингвистических знаний, которые впоследствии он оказывается неспособным употребить в общении. К примеру, обучающийся знает, как образуется время *Present Perfect Continuous*, но не пользуется им в речи, поскольку не знает, зачем оно нужно и что оно выражает.

Принцип функциональности должен учитываться не только при разработке способа подачи и закрепления материала, но и при его отборе и определении последовательности его подачи. Обучение, являясь упрощенной моделью процесса коммуникации, должно, с одной стороны, настолько минимизировать объем изучаемых речевых средств, чтобы его можно было усвоить в рамках курса а с другой стороны, снабдить учащегося всеми необходимыми средствами для выполнения основных речевых функций при общении. Это возможно за счет большой функциональной синонимии языка: в языке обычно есть несколько способов выразить одну функцию, к примеру, просьбу. В задачу педагога входит снабдить обучаемого хотя бы одним способом. Как видим, “функция речевой единицы – это та коммуникативная задача, которую говорящий решает с ее помощью” (32, с. 85). И если представлять форму речевой единицы параллельно с ее функцией, мы еще и придадим речевой характер упражнениям по выработке навыков.

Очень хорошо проблема коммуникативных задач (КЗ) разработана у И. Л. Бим и З. В. Корнаевой. Они выделяют четыре обобщенных типа коммуникативных задач, исходя из четырех основных функций общения. Эти обобщенные типы делятся дальше на более дробные действия, так называемые конкретизированные коммуникативные задачи (по И. Л. Бим) или речевые действия (по З. В. Корнаевой) (6, с. 48–52; 11) (см. таблица1).

Таблица 1

Функции общения	Обобщенные типы КЗ	Конкретизированные КЗ / Речевые действия	Некоторые примеры выражений
Познавательная	Информирование	Запрос информации Сообщение информации Подтверждение / согласие Возражение / несогласие Описание (явления, процесса)	Who? What? When? Where? It is ... They are ... Yes. Of course. Sure. No. That's not right. It is ...
Регулятивная	Побуждение	Просьба Совет / убеждение Запрещение Объяснение	Could you please ...? You'd better ... You should ... Don't do this. You see, it's ...
Аффективная / ценностно-ориентационная	Выражение мнения / оценка	Выражение чувств: радости огорчения / разочарования удовлетворения удивления сожаления Одобрение / похвала Неодобрение / критика	Great! Wonderful! I'm so glad. It's a pity. Fine. Really? You are kidding! I'm sorry. Very good. It's interesting. I don't like it
Конвенциональная / речевой этикет	Установление контакта	Обращение Приветствие Извинение Благодарность Поздравление Прощание	Excuse me, Sir / Madam. Hello. How do you do? I'm sorry. I beg your pardon. Thank you. It's so nice of you. My congratulations. Bye-bye. See you

Е. И. Пассов говорит также, что необходимо соблюдать еще и функциональное единство трех сторон говорения (лексической, грамматической и произносительной). То есть нельзя изучать эти три аспекта по отдельности, а потом попытаться объединить их (32, с. 89). Это все равно, что вырезать скульптуру не из целого камня, а по частям: руки отдельно, ноги отдельно, туловище отдельно, а потом попытаться все это соединить – как ни скрепляй части между собой, есть риск, что что-нибудь отвалится.

Принцип функциональности исключает перевод, как средство обучения говорению, так как навыки, формируемые при переводе и при говорении, различны и не могут подменять друг друга (32, с. 92-93). Можно, конечно, и обучать речевой деятельности на основе перевода, но, по иллюстрации А. Н. Леонтьева, это все равно, что “ехать из Москвы в Бухарест через Париж” (21, с. 10), то есть долго и неэффективно. Куда целесообразнее следовать прямым маршрутом.

А вот использование знаний, то есть общедидактического принципа сознательности обучения, принцип функциональности не исключает, а даже наоборот. Это происходит за счет того, что эти принципы расположены на разных уровнях. Как принцип более вы-

сокого ранга, используемый при обучении любому предмету и не зависящий от предмета обучения, принцип сознательности не может быть отменен никакими методическими принципами. Но отраженный сквозь призму функциональности принцип сознательности значительно преломляется. Правила необходимы для усвоения структуры, но они “должны быть направлены на предупреждение ошибочных действий учащихся” (32, с. 90), то есть максимально минимизированы. Во-первых, правило нужно разделить на части (или **кванты** в терминологии Е. И. Пассова), затем ранжировать их в порядке приоритетности с точки зрения их необходимости для обеспечения безошибочного усвоения структуры, преобразовать эти кванты в компактные и функциональные правила-инструкции и дозированно подавать их (возможно, даже не все, а лишь самые основные) в процессе автоматизации навыка. Данный подход к усвоению знаний соответствует общедидактическому принципу доступности и посильности (от простого к сложному) и лингвистическому принципу концентризма (многократное обращение к уже изученному материалу с постепенным его углублением и расширением) (42, с. 61). И. Л. Бим добавляет, что “каждая доза грамматического материала, вернее, грамматическое действие должно осваиваться последовательно” от ознакомления с формой и функцией, через тренировку в микроконтексте к применению сначала на репродуктивном, а потом и на продуктивном уровне (6, с. 156). Е. И. Пассов рекомендует подавать правила-инструкции перед восприятием (ознакомлением), имитацией и подстановкой, но исключить их перед трансформацией и изолированным употреблением, поскольку к этому времени структура уже должна быть полностью осознана и никаких новых сведений о ней уже не понадобится. А вот перед комбинированием можно включить еще один квант с указаниями по дифференцировке данного речевого образца от какого-либо смежного с ним (32, с. 89-92).

**IV. Принцип новизны** (30; 32) вытекает из эвристичности общения, т.е. в процессе коммуникации постоянно что-то меняется – предмет разговора, условия ситуации, собеседники, задачи общения и т.п.

Новизна может касаться: 1) формы речевого высказывания, 2) содержания высказывания, 3) приемов обучения (сюда же входят речевые/коммуникативные задачи), 4) условий обучения (вплоть до форм организации уроков), 5) содержания обучения (материала) (32, с. 40). Как видно, новизна пронизывает весь процесс обучения: его содержание, формы, приемы. Какова же ее методическая ценность?

Новизна обеспечивает гибкость или устойчивость навыка, необходимую для его переноса. То есть “навыки должны обособиться от конкретных высказываний, на основе которых они формируются, вернее, на основе многих высказываний должна появиться одна обобщенная схема” (32, с. 108). Необходимой новизны для формирования обобщенной схемы можно добиться за счет наполнения структуры новым содержанием или варьирования ситуации общения (ее речевой задачи, числа и/или состава собеседников, взаимоотношений между ними, характеристик любого участника, внешних обстоятельств и т.п.).

По утверждению Е. И. Пассова, “ни одна ситуация при развитии умения [или навыка] не должна повторяться в том же виде дважды” (32, с. 109). Что же касается обобщения, то оно может быть осуществлено дедуктивно или индуктивно, то есть получено от преподавателя или выведено учащимися самостоятельно. Второе, конечно, предпочтительнее, так как самостоятельно добытые знания гораздо прочнее.

Новизна также положительно влияет на запоминание. А. А. Смирнов трактует запоминание “не как однообразное многократное запечатление того, что надо запомнить, а как разнообразно протекающ[ую] деятельность” (32, с. 110). То есть в процессе обучения должен превалировать механизм произвольного запоминания, а для этого требуется активное взаимодействие ученика с материалом и смещение его внимания на речевой продукт и результат деятельности. При этом речь становится более продуктивной или, как это еще называют, “неподготовленной”. Это не означает, что в речевой деятельности отсутствуют репродуктивные элементы: это просто невозможно. Но они отходят на второй план вместе с памятью, а выдвижение мышления, или речемыслительной активности, на первый план обеспечивает главенствующую роль продуктивности речевого продукта, которая и проявляется в новизне высказывания и по форме, и по содержанию (32, с. 110-113).

Принцип новизны обеспечивает также устойчивую мотивацию через возбуждение и постоянное поддержание интереса у обучающихся. Нельзя не согласиться со словами С. Л. Рубинштейна, что интерес “является и предпосылкой обучения и его результатом” (33, с. 116). То есть, с одной стороны, интерес мотивирует учащегося и способствует эффективному обучению, с другой – эффективное обучение подстегивает и подпитывает интерес, и он становится устойчивым.

Е. И. Пассов предлагает набор факторов, варьирование которых может поддерживать интерес к обучению: 1) новизна содержания материала; 2) новизна формы уроков; 3) новизна видов работ; 4) новизна приемов работы; 5) новизна речевых партнеров; 6) новизна форм работы; 7) новизна средств обучения (32, с. 113).

**V. Принцип ситуативности** обучения гласит, что “все обучение говорению происходит на основе и при помощи ситуаций” (32, с. 93).

Данный принцип вытекает из характеристики самого понятия речь, которая при коммуникативном методе является целью и средством обучения. Ситуативность – это одно из ее неотъемлемых качеств. М. С. Ильин утверждает, что “в действительности не существует ни одной разновидности речи, которая была бы внеситуативна” (40, с. 22). Л. Зайденберг (L. Seidenberg), не проводящий различий между понятиями язык и речь, пишет, что “язык ... развивается через ситуации и неотделим от ситуаций” (3, с. 27). Согласно М. В. Ляховицкому и Е. И. Вишневному, “всякая речь ситуативна” и без осознания этого факта “обучение практическому владению иностранным языком является неэффективным, если не сказать невозможным” (23, с. 18-23).

Что же это за качество речи? И. М. Берман и В. А. Бухбиндер определяют **ситуативность** как “свойство речи отражать ситуацию ... специфическими языковыми средствами – компонентами высказывания, а именно – его лексическим составом, грамматическим и ритмо-мелодическим оформлением” (5, с. 11). Э. Г. Азимов и А. Н. Шукин приводят более точное объяснение, где ситуативность речи характеризуется как “особое свойство речи, проявляющееся в том, что речевые единицы в смысловом и временном параметрах всегда соотносятся с ситуацией и создают потенциальный контекст определенного диапазона” (1, с. 321). А это значит, что любые речевые единицы (или языковые средства) могут быть использованы только в определенных условиях и вызвать какую-либо конкретную реакцию. Допустим, вы узнали, что у вашего знакомого сегодня день рождения, вероятнее всего, вы его с этим поздравите, а в ответ

услышите *Спасибо*, а не, *Куда ты положил хлеб?* Как видим, каждая фраза является частью объективной действительности и может вызвать определенную реакцию собеседника, причем в ряде случаев эту реакцию можно предсказать, что очень существенно для процесса обучения. Данную контекстную соотнесенность Е. И. Пассов назвал “полем притяжения” (30, с. 24) фразы или же ее “ситуативным полем” (32, с. 103). Как справедливо заметил А. А. Леонтьев, “все, что мы говорим в обыденной жизни, мы говорим почему-то (мотив) и зачем-то (цель). В сущности, при данном мотиве, цели и обстоятельствах деятельности мы не можем не сказать сказанного” (17, с. 20). Но для того, чтобы это было сказано, необходима не только ситуация, но и языковые средства, что в родном языке не является проблемой, зато может стать помехой при общении на иностранном языке. Для того чтобы в вышеописанной ситуации произошло общение, человек должен быть способен мгновенно извлечь из своего иноязычного лингвистического запаса именно те речевые единицы, которые будут адекватны в данной ситуации, и грамотно их употребить. Например, в случае, когда у вашего знакомого день рождения, может последовать следующая речевая реакция:

A: *It's my birthday today.*

B: *Wonderful! Many happy returns of the day!*

A: *Thanks. Join us at 6 tonight.*

B: *With great pleasure!*

А на деле часто бывает так, что учащийся не способен этого сделать, хотя когда-то уже сталкивался с похожими предложениями. Именно предложениями, а не фразами, поскольку он, скорее всего, встречал их без контекста, в языковых упражнениях, и для него они не были маркированы соответствующей ситуацией.

Поскольку для принципа ситуативности ситуация является основной формой организации процесса обучения, рассмотрим подробнее, что же понимается под речевой ситуацией. Существуют различные определения этого понятия, и уже была проведена большая работа по их анализу и обобщению Е. И. Пассовым, а потому мы не будем рассматривать здесь различные точки зрения и приведем выдвинутое им наиболее полное определение.

**“Ситуация** есть динамичная система взаимоотношений двух (и более) субъектов, отраженная в их сознании, порождающая потребность к целенаправленной деятельности в решении речемыслительных задач и питающая эту деятельность” (30, с. 23). Хотелось бы заострить внимание на том, что ситуация это именно система взаимоотношений коммуникантов, а не просто внешних условий или обстоятельств, как это часто понимают. Вернемся к примеру с днем рождения. Представьте, что вы едете в автобусе и узнаете, что у стоящего рядом незнакомого человека сегодня день рождения. Какова будет ваша реакция? Скорее всего, никакой речевой реакции не будет в силу отсутствия между вами каких-либо взаимоотношений.

Важной особенностью применения ситуаций в рамках коммуникативного метода является то, что ситуативность как принцип должна соблюдаться везде и всегда. В действительности, однако, очень часто уделяют внимание лишь использованию ситуативных упражнений для развития речевых умений (2; 5; 10; 13; 25; 28), а формирование навыков остается за кадром. А. И. Кудряшов, к примеру, предлагает перед использованием ситуаций “заблаговременн[о] обеспеч[ить] учащихся необходимым лексико-граммати-

ческим материалом, навыками использования его в речи на иностранном языке” (13, с. 117). Однако эти методисты совершенно не проясняют, как необходимый речевой материал должен быть “усвоен”, а некоторые авторы (В. С. Цетлин, В. Л. Скалкин, Вальтер Апелъг) напрямую заявляют, что сначала необходимо выработать “речевые” навыки в подготовительных упражнениях, которые по сути являются языковыми, и лишь потом вводить на уроке ситуации (3; 34; 35; 39). В этом-то и заключается одна из кардинальных ошибок. В отрыве от ситуационного контекста навыки никогда не станут речевыми. Формировать их тоже необходимо на основе ситуативных упражнений. Разработкой подобных упражнений занимались лишь некоторые авторы. Хорошие примеры можно найти в работах Е. И. Пассова и В. С. Красильниковой (12; 31).

Функции ситуации, однако, этим не ограничиваются. Помимо формирования и развития речевых навыков и умений, ситуации еще должны быть способом преподнесения нового материала (включая грамматику) и основой отбора и организации речевого материала (17, с. 19; 30, с. 24-26). Последняя функция в данное время, к сожалению, практически нигде не учитывается, так как традиционные учебники построены на основе тематической компоновки материала, а не с учетом ситуаций и сфер общения. Данный недостаток особо отмечается Е. И. Пассовым, который утверждает, что “противоречие между организацией материала по темам и требованием усваивать его на основе ситуаций” не позволяет полностью реализовать коммуникативный метод на практике (30, с. 32). Нужно признать, что самим преподавателям не под силу устранить это противоречие, поскольку им придется не только изменить форму подачи и тренировки материала, но и в корне пересмотреть всю его организацию. И здесь никак нельзя не согласиться с В. С. Цетлин в том, что “подбор материала для накопления образцов речи есть настолько сложная и кропотливая работа, что ею нельзя загружать учителей, такой подбор материала – задача составителей учебников” (39, с. 34).

Кроме того, адекватная реализация принципа **ситуативности** в процессе обучения в значительной мере способствует соблюдению всех остальных принципов коммуникативного метода. Наличие мотива речевой деятельности и коммуникативной задачи (цели высказывания), которую необходимо решить, обеспечивает активное речевое поведение учащихся и запускает их речемышление (соблюдение принципа речемыслительной активности). Через отраженность в сознании придется личностное отношение к ситуации, а речевые опоры, которыми можно снабдить ситуации, помогают развить субъектную индивидуализацию (соблюдение принципа индивидуализации), поскольку в ситуации должна обязательно присутствовать цель разговора, то есть коммуникативная задача, которая и отражает функцию речевой единицы (соблюдение принципа функциональности). А так как ситуация является многокомпонентной системой, то можно добиться постоянной новизны, варьируя различные сочетания этих компонентов (соблюдение принципа новизны).

В заключение следует отметить, что критика в адрес коммуникативного метода по большей части неправомерна. А отсутствие ожидаемых результатов вытекает скорее из нарушения принципов этого метода, в частности его “засорения” языковыми упражнениями, не являющимися коммуникативными по своей сути. Что же касается принципа сознательности, то, вопреки распространенной критике, он обязателен для коммуникативного метода, поскольку является дидактическим, а не методическим и, следовательно, не может быть отменен никакими принципами никаких методов. Плано-

мерное внедрение всех вышеописанных принципов в процессе обучения иностранному языку, начиная с составления адекватных учебных пособий и заканчивая организацией деятельности учащихся на уроке, поможет устранить обсуждаемые выше недостатки. А для этого необходимо повышать квалификацию преподавателей, поскольку несмотря на популярность коммуникативного метода мало кто на самом деле понимает его суть.

### ***Литература***

1. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб.: Златоуст, 1999.
2. *Ажищев Н. И.* Использование серий ситуативных картин при обучении устной речи // Иностранные языки в школе. – 1964. – № 5.
3. *Апельт В.* Роль ситуативной грамматики в преподавании иностранных языков // Иностранные языки в школе. – 1967. – № 2.
4. *Беляев Б. В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – 2-е изд. – М.: Русский язык, 1965.
5. *Берман И. М., Бухбиндер В. А.* Ситуативность и обучение устной речи // Иностранные языки в школе. – 1964. – № 5.
6. *Бим И. Л.* Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы. – М.: Просвещение, 1988.
7. *Бим И. Л.* Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А. А. – М.: Русский язык, 1991.
8. *Виншалек А., Леонтьев А. А., Степанова Л. В.* Научные основы принципа активной коммуникативности // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. Доклады советской делегации на V конгрессе МАПРЯЛ. – М., 1982.
9. *Грейсер А. В.* Об усвоении речевых единиц в типичных ситуациях // Иностранные языки в школе. – 1964. – № 5.
10. *Гришина Н. И.* Приемы усиления коммуникативной направленности при обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 1.
11. *Корнаева З. В.* Об отборе коммуникативного минимума для начального этапа обучения в средней школе // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 1.
12. *Красильникова В. С.* Некоторые вопросы ситуативно направленного обучения английскому языку младших школьников в условиях продленного дня // Иностранные языки в школе. – 1982. – № 3.
13. *Кудряшов А. И.* Обучение говорению // Методика. Под ред. А. А. Леонтьева. – М.: Русский язык, 1988.
14. *Кузовлев В. П.* Структура индивидуальности учащегося как основа индивидуализации обучения речевой деятельности // Иностранные языки в школе. – 1979. – № 1.
15. *Кузовлев В. П., Коростелев В. С., Пассов Е. И.* Иностранный язык как учебный предмет на современном этапе развития общества // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А. А. – М.: Русский язык, 1991.
16. *Латидус Б. А.* Некоторые теоретические вопросы методики обучения неродному языку // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А. А. – М.: Русский язык, 1991.
17. *Леонтьев А. А.* О речевой ситуации и принципе речевых действий // Русский язык за рубежом. – 1968. – № 2.
18. *Леонтьев А. А.* Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам // Русский язык за рубежом. – 1982. – № 4.

19. Леонтьев А. А. Принцип коммуникативности сегодня // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 2.
20. Леонтьев А. А. Основные положения Советской методики обучения русскому языку как иностранному // Методика. Под ред. Леонтьева А. А. – М.: Русский язык, 1988.
21. Леонтьев А. Н. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке // Вопросы психолингвистики и преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1971.
22. Ляховицкий М. В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам. // Иностранные языки в школе. – 1973. – № 1.
23. Ляховицкий М. В., Вишневский Е. И. Структура речевой ситуации и ее реализация в учебно-воспитательном процессе // Иностранные языки в школе. – 1984. – № 2.
24. Маслыко Е. А. Устное иноязычное общение как предмет обучения // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А. А. – М.: Русский язык, 1991.
25. Мильруд Р. П. Обучение школьников речевому взаимодействию на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 6.
26. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.». – М.: Просвещение, 1990.
27. Найфельд М. Н. Грамматический материал в обучении русскому языку иностранцев в виды упражнений // Методика. Под ред. Леонтьева А. А. – М.: Русский язык, 1988.
28. Носенко Э. Л. Пути реализации коммуникативного подхода к развитию умений и навыков иноязычной речи (На материале исследований, проводимых в англоязычных странах) // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 2.
29. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеол. выражений / Российская АН. Ин-т рус. яз.; Российский фонд культуры. – М.: Азъ Ltd., 1992.
30. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Русский язык, 1977.
31. Пассов Е. И. Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков: Пособие для учителей немецкого языка средней школы. – М.: Просвещение, 1978.
32. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991.
33. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: Русский язык, 1989. – Т. 2.
34. Скалкин В. Л. Коммуникативные упражнения на английском языке: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983.
35. Скалкин В. Л., Рубинштейн Г. А. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи // Иностранные языки в школе. – 1966. – № 4.
36. Сосенко Э. Ю. Коммуникативные подготовительные упражнения (при обучении говорению на начальном этапе). – М.: Просвещение, 1979.
37. Социальная психология / Под ред. Предвечного Г. П. и Шерковина Ю. А. – М.: Русский язык, 1975.
38. Тамбовкина Т. Ю. О развитии речемышления учащихся с помощью коммуникативных задач // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 2.
39. Цетлин В. С. Обучение устной речи на иностранном языке в средней школе // Иностранные языки в школе. – 1958. – № 5.
40. Чернявская Л. А. Роль коммуникативных задач и учет ситуаций общения при обучении чтению // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 3.
41. Шатилов С. Ф. Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А. А. – М.: Русский язык, 1991.
42. Щукин А. Н. Методика краткосрочного обучения русскому языку как иностранному. – М.: Русский язык, 1984.



43. Щукин А. Н. Методы обучения // Методика. Под ред. Леонтьева А.А. – М.: Русский язык, 1988.
44. Ellis, Rod. 1997. *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
45. Hornby, A. 1975. The Situational Approach in Language Teaching. *English Language Teaching* Vol. IV.
46. Noonan, Francis J. III. 2004. Teaching ESL Students to “Notice Grammar,” *The Internet TESL Journal* Vol. X, no. 7 (July), <http://iteslj.org/Techniques/Noonan-Noticing.html>.
47. Nunan, David. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Glasgow: Cambridge University Press, 1989.
48. Pekoz, Bayram. 2008. Integrating Grammar for Communicative Language Teaching, *The Internet TESL Journal* Vol. XIV, no. 10 (October), <http://iteslj.org/Techniques/Pekoz-Grammar.html>
49. Richards, Jack C. and Theodore S. Rodgers. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
50. Ryan, Stephen B. 2001. Overcoming Common Problems Related to Communicative Methodology. *The Internet TESL Journal* Vol. VII, no. 11 (November), <http://iteslj.org/Techniques/Ryan-Communicative.html>.
51. Spada, N. and P. Lightbown. 1993. “Instruction and the development of questions in the L2 classroom.” *Studies in Second Language Acquisition* 15.
52. Sysoyev, P. V. 1999. Integrative L2 Grammar Teaching: Exploration, Explanation and Expression, *The Internet TESL Journal* Vol. V, no. 6 (June), <http://iteslj.org/Articles/Sysoyev-Integrative.html>.
53. Villiers S. Sharing Our Understanding of the “Communicative Method” // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 3.