



# ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ

ESPAÑOL

ITALIANO

ENGLISH

FRANÇAIS

DEUTSCH

3'2015

# ИНОСТРАННЫЕ

## 3'2015

Научно-методический журнал

Выходит 12 раз в год

Основан в 1934 году

Учредитель

ООО «Методическая мозаика».

Выходит при поддержке Московского городского педагогического университета  
Главный редактор

Н.П. Каменецкая

Выпускающий редактор

Д.А. Попова

Научный редактор

Е.А. Колесникова

Редакционная коллегия:

О.В. Афанасьева, Д.К. Бартош,  
Н.В. Барышников, Н.Д. Гальскова,  
М.С. Каменская, С.М. Кашук,  
В.В. Копылова, О.М. Корчажкина,  
Т.Б. Лесохина, М.С. Лукьянчикова,  
К.С. Махмуран, Л.Т. Нечаева,  
В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова,  
Э.И. Соловцова, П.В. Сысоев,  
А.В. Щепилова

Редакторы отделов:

М.В. Виноградова,

С.И. Капишина, О.В. Полухина

Отв. секретарь редакции

А.Ф. Низамова

Дизайнер

С.В. Сухарев

Подписано в печать 02.03.15

Формат 70 x 100 1/16.

Бумага офс. №1. Офсетная печать.

Усл.-печ. л. 7,8.

Тираж экз. 5600. Заказ 1051.

105014, Москва, М. Казенный пер.,  
д. 5 «Б», Московский городской  
педагогический университет.  
Редакция журнала  
«Иностранные языки в школе».  
Телефон: 8(495) 607-14-36.  
Сайт: [www.tlsmozaika.ru](http://www.tlsmozaika.ru)  
e-mail: [editor@tlsmozaika.ru](mailto:editor@tlsmozaika.ru)

Отпечатано в АО  
«Первая Образцовая типография»  
Филиал «Чеховский Печатный Двор»  
142300, Московская область, г. Чехов,  
ул. Полиграфистов, д. 1  
Сайт: [www.chpa.ru](http://www.chpa.ru)  
E-mail: [sales@chpd.ru](mailto:sales@chpd.ru)  
т/ф 8(499) 270-73-59.

Редакция не несет ответственности  
за содержание публикуемых рекламных  
объявлений.

© «Иностранные языки в школе», 2015

В оформлении обложки использованы  
фото с сайта <http://www.photolina.ru>

## ТЕОРИЯ

### Методика

- 2 Биболетова М.З., Ладыженская Н.В. Воспитательный потенциал предмета «Иностранный язык»
- 10 Богатырева М.А. Методологические аспекты становления рефлексивной позиции профессиональной языковой личности

11

- 18 Верещагина В.В. Урок немецкого языка в У классе по теме „Feste in der Stadt“
- 21 Комочкина Е.А. Обучение иноязычному монологическому высказыванию
- 27 Антонова З.В. Игровые приемы работы со скороговорками

### Внеклассная работа

- 32 Савоничева Г.А. Проведение конкурсов на немецком языке по теме «Спорт. Олимпийские игры»
- 37 Волкова Е.В. Организация игры «Что? Где? Когда?» на английском языке

## «ОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

### Из опыта повышения квалификации

- 40 Марина О.А. Аксиологические основы обучения иностранным языкам в различных культурах
- 45 Ниязова А.Е. Активизация процесса обучения иностранным языкам учащихся VII–VIII классов общеобразовательной школы

### Из опыта работы педагогического вуза

- 52 Литонина Н.В. English for E-Mails. Серия занятий в рамках элективного курса делового английского языка

## СТРАНОВЕДЕНИЕ<sup>1</sup>;

- 57 Артемова А.Ф., Леонович О.А. Английские названия звездного неба
- 60 Нембрини Ф. La storia delle vere avventure di Pinocchio alla ricerca del volto umano

## ИНФОРМИРУЕМ ЧИТАТЕЛЯ

### Обзоры и рецензии

- 65 Ярмина Т.Н. Рецензия на учебник Н.В. Барышникова

## ЗОЛОТЫЕ СТРАНИЦЫ

- 68 Исхакова Ф.С. Обучение правильной неподготовленной диалогической речи



# АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В РАЗЛИЧНЫХ КУЛЬТУРАХ

*Автор статьи описывает аксиологические ценности западной и восточной систем обучения иностранному языку, основываясь на изученной по этой проблеме литературе, а также на личном опыте в процессе преподавания английского языка в таких странах, как Япония, Сингапур, Таиланд.*

•И юбой преподаватель иностранно-ЛП го языка находится «в измерении W И нескольких культур» [3, с.4], попадая в ситуацию особой «фрагментарности» [И, с.11], которая ведет к необходимости найти культурно обусловленную эмоционально-ценностную опору, поскольку ценностный компонент является неотъемлемой составляющей любой образовательной системы.

Философские и дидактические положения о сути современного диалога культур в образовательном пространстве имеют важное методологическое значение, и к нему обращается целый ряд российских исследователей. В.А. Слостенин [7] дает детальное описание категориального аппарата общей и педагогической аксиологии и представляет конкретного педагога как основную фигуру в процессе выбора способов воспроизводства и развития культуры. Е.И. Пассов ставит вопрос о том, «чему мы учим, когда «обучаем языку» [6, с. 33], Н.Д. Гальскова дает широкую трактовку самого феномена «язык» как социального явления по своей природе, выводящее учителя и ученика на проблемы «при-

*Ключевые слова: обучение иностранным языкам, аксиология, ценности, взаимодействие культур, социальная сензитивность.*

общения к иной лингвокультуре во всем разнообразии ее проявления» [3, с. 7]. Н.Д. Гальскова и Е.Г. Тарева рассматривают взаимодействие систем принятых в иной и родной культурах ценностно-смысловых отношений [4]. Д.Е. Фриман и И.С. Фриман [10] выделяют семь факторов, которые влияют на ценностные и оценочные ориентиры отдельного учителя: то как их самих учили в школе; то как и чему их учили в профессиональном контексте; их коллеги и администраторы; появляющиеся новые идеи; доступные учебные материалы; характеристики студентов; собственные взгляды на природу и роль учителя и ученика.

Можно выделить некоторые характерные черты ценностной составляющей педагогических систем упомянутых в статье стран:

- так называемая «западная», под которой в этой статье имеется в виду американская и английская. Основными чертами данной системы являются: личная свобода, принятие самостоятельных решений, критическое отношение к действительности, «активная деятельность и успех» [2, с. 90];

- *китайская* в ее современном проявлении, которая находится в переходном периоде адаптации конфуцианства, характеризующегося уважением к учителю, привилегиями старшинства, признанием опыта и знания, прагматики и личной свободы (более характерными для западной модели);

- *буддистская* система ценностей Юго-Восточной Азии: принцип достаточности, стремление к внутреннему балансу, принятие мира таким, как он есть: он таков, какой ты заслужил в прошлой жизни; активность может привести к ошибкам, которые ты не успеешь исправить в этой жизни, за что будешь страдать в последующей, бездействие же может быть спасительным. Для данного общества характерно предпочтение социальных, религиозных и межличностных ценностей над интеллектуальными;

- *японская* система ценностей в образовании как уникальный сплав конфуцианства и буддизма, отличительной чертой которой являются меритократия и превосходство трудолюбия над талантом.

Важной чертой является некая геоцентричность представления о себе, когда весь мир воспринимается как противопоставление своей нации и собирательному образу «неяпонцев».

В образовательной культуре любой из рассматриваемых в статье стран аксиологические составляющие педагогической деятельности, связанной с преподаванием иностранных языков, проявляются, в том числе, в следующем:

- в осознании собственных ценностей и умении их обосновать и защитить;
- в отношении к зарубежным учебным пособиям и учебным программам;
- в определении содержания обучения и организации учебного процесса;
- в возможностях академической мобильности учащихся и преподавателей.

Отметим особо, что речь идет не об определенном уровне усвоения иностранного языка, необходимого для успешного участия во всех вышеперечисленных процессах, а о личностном осознании ценностного опыта, который включает поликультурную ценностную ориентацию и координацию с целью наиболее полной самореализации языковой личности в поликультурной среде.

Однако взаимоотношение культур не является однородным сбалансированным процессом. Как отмечает М.С. Каган [5, с. 213], можно выделить «отношения субъект-объектного характера, когда одна из культур относится к другой как некоему объекту, т.е. утилитарно; отношения монологического характера, неприятия другой культуры; субъект-субъектные, диалогические отношения».

В современный период, который ассоциируется с термином «глобализация», усилился проблемный компонент в аксиологической составляющей профессиональной деятельности педагогов. В области преподавания английского языка это связано, прежде всего, с тем, что привычность и, в какой-то мере, «затертость» термина «глобализация», дает ложное представление об этом процессе, как о практически завершенном. В реальности же глобализация далека от завершения и является процессом неоднозначным и болезненным. Материальное его прояв-

ление часто опережает осознание ценностных сдвигов, ведет либо к слишком поспешному принятию ценностей другой культуры с последующей болезненной рефлексией об утерянной индивидуальности и попытках ее возродить, либо упорному сопротивлению переменам в ущерб прогрессу.

При наметившемся расширении взаимодействия между культурами, можно сказать, что вся система образования в целом начинает принимать все большее участие во многих сферах международной интеграции. Как результат, на всех ступенях образования можно выделить некоторые аксиологические аспекты, требующие рефлексии и выработки решения. С точки зрения учителей английского языка, для которых английский язык не является родным, можно назвать следующие аспекты, требующие осмысления:

1. Сложность четко сформулировать собственную ценностную составляющую по причине, например, существования часто несовпадающих эксплицитных и имплицитных ценностей и норм.

2. Отсутствие четко артикулированных универсальных ценностных ориентиров, которые служили бы общей платформой для межкультурной интеграции. В результате ее отсутствия принятие принципиального решения часто идет двумя путями:

- полное принятие так называемых общих и педагогических западных ценностей (закодированных в учебниках, учебных программах и проецируемых учителями, представляющими другие культуры; всей организации школьной жизни и т.д.);

- полное игнорирование вышеуказанных «неродных» ценностей. Сюда же можно отнести и полное игнорирование носителями изучаемого языка ценностей той культуры, которую представляют их ученики.

3. Объективная необходимость, но и сложность ассимиляции новых ценностей, даже если они способствуют развитию языковой личности как носителя собственной культуры, которая успешно функционирует в межкультурном пространстве.

Если размышлять о педагогических ценностях (аспект 1), то по наблюдениям автора, эти ценности часто неявные, к тому же они могут различаться от одного типа учебного заведения к другому, например, в зависимости от того, является оно государственным, частным или интернациональным. Часто встает вопрос: носителем какой культуры родители хотят видеть своего ребенка? В Таиланде факт определения ребенка в интернациональную школу, где преподавание ведется носителями английского языка по западной методике, свидетельствует не только о финансовых возможностях родителей (есть и дорогие частные тайские школы), но и о желании сделать из ребенка «европейца» как в языковом, так и в культурном смысле.

Еще одной иллюстрацией к этому аспекту может служить следующая ситуация: Министерство образования Таиланда в 2008 г. определило основные воспитательные задачи, которые должны выполняться в процессе обучения. Ими стали: воспитание в учащихся высоких моральных качеств, предпочтение тайского образа жизни и ценностей, формирование аналитического и креативного мышления, ощущения счастья, потенциала для дальнейшего обучения и др. Данные качества должны были составить новую основу магистерской программы обучения учителей английского языка в таиландском Международном колледже СТ. Перед деканатом магистратуры встали следующие вопросы, во-первых, какова иерархия данных качеств по их значению и, во-вторых, как сформулировать результаты обучения в учебном плане. Опрошенные тайские профессора поставили такое качество как «ощущение счастья» на первое место, определив его как основополагающую цель всего образования, хотя никто из них не смог предложить конкретную формулировку результатов обучения с целью воспитания этого качества. Все сводилось к формулировке: «счастье - это значит быть хорошим; будь хорошим, и ты будешь счастлив». Описанная ситуация является примером существования неосознанного ощущения реальной иерархии цен-



ностей обучения, разделяемого членами отдельного социума.

Комментируя аспект полного принятия или отрицания аксиологической составляющей той культуры, которую несет изучаемый иностранный язык или язык общения, можно привести пример использования коммуникативного метода обучения в двух странах: Сингапуре и Таиланде. В *Сингапуре*, с его политической волей к масштабным прогрессивным переменам, переход на коммуникативный метод обучения английскому языку был совершен еще в 1991 г. и стал преимущественным методом преподавания во всех общеобразовательных школах. Однако уже к 1995 г. стало понятно, что, во-первых, этот метод не обеспечивает тот уровень владения английским языком, который необходим для академической мобильности. Во-вторых, стало очевидно, что в недостаточной степени использовался ценностный потенциал учащихся, которые в своей массе имеют китайское происхождение, а это значит, что они сами и их семьи видят основную ценность в текстах, внимательном изучении литературного наследия, во внимании к деталям, усидчивости и терпении в их усвоении. В результате в программе 2001 г. был усилен методический компонент, нацеленный на повышение аккуратности речи и развития навыков чтения.

В *Таиланде*, напротив, несмотря на очень активную пропагандистскую деятельность представителей западных педагогических и издательских кругов в последнее десятилетие, только сейчас перед государственными школами и университетами остро поставлен вопрос о развитии коммуникативной компетентности учащихся в связи со срочной прагматической целью вступления в ASEAN.

Владение иностранным языком дает возможность выпускникам школ и университетов включиться в академическое и профессиональное сообщество глобализированного мира. Однако подводные камни иной ценностной системы часто тормозят продвижение вперед даже при наличии достаточного уровня знания иностранного языка и предметной области.

Комментируя третий аспект о сложности принятия новых ценностей, хочу привести пример из личной практики. На начальном этапе моего обучения в магистратуре мне не сразу удалось понять, что является ценным в письменных работах магистранта с точки зрения западных профессоров. Отчаявшись получить высокий балл даже за эссе на добротном, проверенном носителем, английском языке и полностью отвечавшее на вопрос в рамках программы одного из курсов, мною была сформулирована и обоснована собственная, частично противоречащая некоторым общеизвестным положениям, точка зрения. Результат был неожиданным: несмотря на завязавшуюся дискуссию с профессором по поводу слабых мест оригинальной части эссе, именно эта работа получила высший балл. Стало понятно, что простое воспроизведение изученного, даже в полном объеме, с точки зрения западных ценностей оценивается ниже, чем даже слабая попытка синтеза полученных знаний и умений для создания нечто нового. Таким образом, риск экспериментирования постоянно поощряется.

Полезность такого подхода к коммуникативной практике учащихся на уроках иностранного языка известна всем учителям, в том числе и российским. Сложность составляет изменение менталитета для того, чтобы такой подход стал повседневной практикой. Американский профессор, посетивший несколько уроков английского языка в московских школах, отметил наличие негативной реакции учителя на инициативу учеников в процессе выполнения коммуникативных заданий. В тоже время этот же профессор не заметил множества положительных деталей в целом добротных уроков, которые не готовились заранее для гостей. Таким образом, восприятие осуществлялось через «аксиологический фильтр» родной культуры. Для большинства англоязычных преподавателей и методистов часто это единственная культура, которая должна воспроизводиться в рамках изучения английского языка.

В своей книге Роберт Маккрам заявляет, что «английский язык плюс Майкрософт определяют новую куль-

турную революцию». Более того, он утверждает, что для самовыражения в таких терминах как «свобода», «индивидуальность» и «оригинальность» именно «глобальный английский» останется в будущем языком общения «образованного меньшинства планеты» [12, с. 285]. Таким образом, он считает английский язык не только неотъемлемым качеством культурной идентификации, но и единственным носителем такой общечеловеческой ценности как свобода.

Многие исследователи, представляющие неанглоязычные культуры, начали обсуждать существование феномена частичного отделения английского языка от англоязычной культуры в пользу глобальных ценностей [11]. Подобная точка зрения, в частности, отражается в дискуссиях по поводу учебников английского языка, продвигаемых ведущими западными издательствами.

Роль и поведение учителя также служат индикатором тех убеждений и ценностей, которые учитель воспроизводит в процессе обучения независимо от культурной составляющей предмета обучения. Учитель может выступать в роли гуру, хозяина в классе, друга, аниматора, помощника и ученика. При посещении занятий по курсу «Английский язык для общения» в одном из тайских университетов я наблюдала поведение учителя, который на протяжении всего занятия комментировал в микрофон на тайском языке содержание главы учебника западного издания. Характерными были и наполняемость класса в 34 человека, и фронтальная рассадка студентов.

Для средней и старшей японской школы характерна такая же картина. Более того, даже в старшей школе учитель может наказать ученика. За малейшее нарушение дисциплины старшеклассники могут быть поставлены у стены на весь урок.

В результате становится ясным культурный баланс ценностей в паре учитель - ученик: абсолютный авторитет и строгость учителя, и терпение ученика. Такое поведение трудно представить, например, на уроке в международной языковой школе в Сингапуре или американском университете, где авторитет

учителя основан на профессиональном знании своего предмета и умении организовать учебный процесс «несиловыми» методами.

Так же глубоко система взглядов, принятая в определенном обществе, обуславливает процесс обучения. Наглядным примером может служить следующая ситуация с моими студентами из Лаоса, которые проходили курс обучения английскому языку, построенного по студентоцентрированной методике. Я исходила из того, что сама организация учебного процесса способна имплицитно развивать качества, присущие западному стилю общения: неформальность, проактивность и интерактивность, которые помогли бы студентам быть более успешными в ситуациях культурного общения. Занятия сознательно проводились в неформальной интерактивной обстановке, где учитель выступал фасилитатором, а студенты вовлекались в интерактивный процесс обучения, противоречащий их культурному опыту обучения и общения. По внешним признакам, занятия обладали высоким мотивационным потенциалом, способствующим усвоению учебного материала, и студенты с нарастающей легкостью принимали участие в интерактивных видах работы. Изменился даже стиль одежды студентов: стал менее формальным, более удобным для участия в активных видах учебной работы. На заключительном этапе курса студентам было дано задание выступить на занятии в качестве учителя. Естественным было ожидать воспроизведение формата занятий данного курса, однако, этого не произошло. Практически все обучаемые продемонстрировали четкое разделение знаниевых компетенций и культурной ценностной составляющей: студенты пришли строго одетыми, организовали свою часть занятия в виде фронтальной лекции, подготовленные раздаточные и демонстрационные материалы были исключительно информационными; отсутствовали вопросы со стороны аудитории. То есть, выступления строго соответствовали ожиданиям аудитории, а не преподавателя. Данное наблюдение может служить посылкой к дальнейшему размышлению по поводу эксплицитных



и имплицитных проявлений аксиологической составляющей обучения и подходов к формированию качеств, соответствующих требованиям общества.

Содержание обучения в учебных заведениях рассматриваемых стран является частным проявлением характерного культурного паттерна. Достаточно посмотреть на школьные отчетные работы по английскому языку в различных учебных заведениях Бангкока (по наблюдениям автора статьи в течение 2011-2013 гг.). В международной школе NIST, где обучение организовано по американской программе, такой работой являлся проект создания плакатов на английском языке, призывающих к сокращению количества мусора в школе.

На первом курсе тайского университета Сринакаринвирот зачетной работой был проект «Отдать должное учителю», в ходе которого учащиеся должны были выбрать учителя, которого они особенно ценят, составить речь на английском языке, изготовить грамоту или нагрудный знак, поблагодарить учителя лично и сделать видеотчет процедуры.

Большое количество контрольных работ и тестов, за которые никогда не выставляются отрицательные оценки, характерна для всех этапов государственной тайской школы, и, напротив, в сингапурских школах к результатам сложных тестов предъявляются строгие требования, так как оценки играют огромную роль в выборе образовательных возможностей.

Российская школа, как участник мирового образовательного процесса, не сможет избежать растущего стремления к «социально-сензитивному обучению английскому языку как языку межнационального общения» [13, с. 35] по нескольким причинам.

Во-первых, специфика современного понятия «английский язык» приобретает выраженный комплексный характер [4], что диктует необходимость вычленения ценностных универсалий культуры [8, с. 10], которые составили бы приемлемую для всех участников англоязычного дискурса аксиологическую базу обучения английскому языку как межнациональному и межкультурному средству обще-

ния. Такой принцип способен заменить как лоскутное одеяло усвоение разрозненных фактов о каждой отдельной культуре, так и привязки английского языка к ценностям «умозрительного общества» носителей английского языка из глянцевого туристической брошюры.

Во-вторых, созрела необходимость обеспечить реализацию новой лингвообразовательной стратегии в связи с изменениями ценностной парадигмы иноязычного обучения [9]. Требуется переосмысление роли учителя-носителя английского языка и максимального использования тех лучших национальных ценностных характеристик, которые не соответствуют принципам западной методики, но положительно сказываются на результатах обучения.

И, наконец, важным представляется вопрос о роли изучения многообразия культур как способа размышления о собственных ценностях и убеждениях. Как отмечает М.М. Бахтин, одна культура может задавать другие вопросы, которые эта вторая перед собой не выдвигала [1, с. 335]. Такой процесс ведет к экспликации собственной системы ценностей, что дает учащимся возможность осознать и оценить «ментальное пространство собственного народа» [6 с.40], его место в общей ценностной картине мира, и, следовательно, послужить основой межкультурной терпимости и взаимопонимания.

#### Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М.: Искусство, 1979.
2. Власов С. А. Аксиология современной российской системы образования// Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. - 2012. - № 1. - С. 87-93.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам как наука: проблемы и перспективы// Электронный журнал «Вестник МГОУ» / www.evestnik-mgou.ru. - 2013. - № 1.
4. Гальскова Н.Д., Тарева Е.Г. Ценности современного мира глобализации и межкультурное образование как ценность// Иностр. языки в школе. - 2012. - № 1. - С. 3-11.



5. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. - М., 1988.

6. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур». - М.: Просвещение, 2000.

7. Слостенко В.А. Аксиологический аспект содержания современного педагогического образования // Пед. образование и наука, 2002.

8. Степин В.С. Философия науки. Общие проблемы. - М.: Гардарики, 2008.

9. Тарева Е.Г. Динамика ценностных смыслов лингводидактики // Лингвистика и аксиология: этносемиотика ценностных смыслов: Монография. - М.: Тезаурус, 2011. - С. 231-245.

10. Freeman D.E., & Freeman Y.S. Between worlds: access to second language acquisition. - Portsmouth, NH: Heinemann, 1994.

11. Kumaravadivelu B. Individual Identity, cultural Globalization, and Teaching English as an International Language: The Case for an Epistemic Break// Principles and Practices for Teaching English as an International Language/ ed. Alsagoff L. et al. - ESL & Applied Linguistics professional Series/ ed. Hinkel E. - US.: Routledge, 2012. - P. 9-27.

12. McCrum R. Globish. How the English language became the world's language. London: W.W. Norton & Company, 2010.

13. McKay S.L. Principles of teaching English as an international language// Principles and Practices for Teaching English as an International Language/ ed. Alsagoff L. et al. - ESL & Applied Linguistics professional Series/ ed. Hinkel E. - US.: Routledge, 2002. - P. 28-46.

**О.А. Марина**

*Сведения об авторе:* Марина Ольга Анатольевна, канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков факультета мировой экономики и мировой политики, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва.

E-mail: marinaolga2010@gmail.com

## АКТИВИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА

ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ

## ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

УЧАЩИХСЯ

VII-VIII КЛАССОВ

ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ

ШКОЛЫ

Согласно новым нормативно-правовым документам Республики Казахстан и Российской Федерации модернизация современного языкового образования требует поиска эффективных путей повышения качества процесса обучения иностранному языку [2; И].

Стратегической целью обучения иностранному языку является формирование у обучающихся совокупности способностей к иноязычному общению на межкультурном уровне, к адекватному взаимодействию с представителями других культур и к овладению основами мировой культуры средствами иностранного языка. Поэтому в центре обучения должен находиться субъект, личность, овладевающая содержанием обучения, речевой деятельностью и речевым поведением, характерным для носителя языка.

Формирование указанных способностей осуществляется в процессе обучения, который движется во времени и развивается в результате синтеза и взаимодействия его основных составляющих:

- обучающей деятельности учителя иностранного языка, направленной на:  
а) планирование и постановку учебной

*Ключевые слова:* обучающая деятельность преподавателя, учебно-речевая деятельность обучающихся, активность, активизация процесса обучения иностранным языкам, метод-направление, коммуникативно-когнитивный метод обучения иностранным языкам, метод-модель, метод-прием.