

**МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН  
САМАРКАНДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ  
ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ  
Кафедра «Теории и практики перевода»**

# **РЕФЕРАТ**

**НА ТЕМУ:**

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ**

**Выполнил: студент 2 курса «В» группы Камолов Адхам**

**Проверила: преподаватель Холмурадова Л.Э.**

**САМАРКАНД - 2014**

## **План работы**

- 1 Методика преподавания иностранных языков
- 2 Грамматико-переводной метод в обучении иностранным языкам
- 3 Прямой метод обучения иностранному языку
- 4 Аудиолингвальный и аудиовизуальный методы обучения иностранным языкам
- 5 Коммуникативно-ориентированный подход в обучении иностранным языкам

Список использованной литературы

## 1.Методика преподавания иностранных языков

Одним из важнейших прикладных аспектов лингвистики является методика преподавания иностранных языков, ставшая сегодня полигоном для теоретических исследований и практических приложений. Если проследить историю методики преподавания иностранных языков за последнее столетие, то становится, очевидно, что это далеко не застывшая система. На один и тот же вопрос — как Вы изучали иностранные языки? — представители разных поколений ответят по-разному. Более того, из их ответов можно будет вывести закономерности процесса смены одного доминирующего метода преподавания на другую методическую парадигму. Как и почему это происходит?

Нам хочется подчеркнуть, что подобный переход от одного метода к другому не осуществляется ни директивно «сверху», ни стихийно. Один метод развивается, как правило, в недрах предшествующего и имеет два возможных пути развития: либо он противопоставляет себя предшествующему методу, являясь его полной противоположностью, отвергая его недостатки, предлагая радикально новые пути развития «от противного», либо новый метод идет путем творческого логического развития старого, совершенствуя его сильные стороны, корректируя ошибочные или однобокие подходы. Иллюстрацией первого случая может служить полемика между представителями грамматико-переводного метода и сторонниками «прямого» подхода к преподаванию иностранного языка. Ярким примером второго пути развития является многолетняя практика усовершенствования коммуникативно-ориентированного подхода.

Самых факторов, определяющих динамику развития доминирующих методов преподавания иностранных языков, немало. Их можно сгруппировать по параметру объективность vs. субъективность. К объективным факторам относятся политические, научные, культурные, социальные и т. п. Так, например, новая политическая ситуация в России

повлекла за собой перемены в школьной практике преподавания иностранных языков — от пересмотра сетки часов вплоть до создания новых программ обучения и современных учебных пособий. Мощным субъективным фактором можно назвать симпатию со стороны как обучаемых, так и обучающихся к практике преподавания, к соответствующему методу, отражением которого неизбежно является любимый или «никуда не годный» учебник иностранного языка.

Уровень развития идей смежных наук — педагогики, психологии и, особенно, лингвистики — имеет решающее влияние на разработку методических концепций. Данные исследования становятся «подкладкой», методологической основой любого метода обучения. Более того, развитие методической мысли за последнее столетие дает возможность проследить, как смена лингвистической парадигмы определяла необходимость перехода к новому методу.

## **2. Грамматико-переводной метод в обучении иностранным языкам**

Еще в конце XIX века гимназическое образование считалось элитарным. Его целью было гармоническое развитие обучаемых, воспитание в них не только чувства прекрасного, но и умения логически мыслить, в том числе и через преподавание иностранных языков. Образцом стройности, системности, логики служили обязательные для гимназии классические языки — латынь и древнегреческий. Лингвистическое понимание языка как системы имело методические последствия: если рассматривать язык как систему, то овладеть системой можно досконально изучив и поняв ее. Самым систематизированным уровнем языка является его грамматика. Следовательно, изучение грамматической системы не только играет важнейшую роль в изучении иностранного языка, но и практически приравнивается к нему. Единицей изучения грамматики является правило, которое необходимо знать, то есть выучить наизусть и понять, уметь

находить примеры его применения в текстах, уметь применять его на практике — формулировать примеры его употребления на уровне предложения и простого текста, например, ответа на вопрос или сочинения, уметь находить в родном языке эквивалент перевода определенных грамматических конструкций. К знанию правила относится и знание всех исключений из него. Следовательно, помимо правила, приходится заучивать наизусть и все исключения. Для снятия дополнительных трудностей и недоразумений в понимании все грамматические правила, а также задания к упражнениям формулируются на родном языке, который в системе грамматико-переводного метода играет центральную роль. Главной целью обучения было чтение текстов и их перевод на родной язык, что достигалось через знание грамматики. В этом и состоит суть грамматико-переводного метода. Вот его краткая характеристика:

- когнитивность (осознанность): цель обучения — это знание системы, а не развитие умений и навыков;

- принципиальное двуязычие как учебника, так и самого процесса обучения; родной язык служит основой для сравнения и посредником в приобретении знаний;

- перенос подходов преподавания латинского и древнегреческого языков на живые языки, использование строго латинской терминологии для формулировки правил и заданий к упражнениям;

- дедуктивная логика предъявления и усвоения грамматического материала — строго от правила к примерам, а не наоборот;

- системное отношение к грамматическому материалу: изучение грамматики происходит «по частям речи», безотносительно важности того или иного грамматического явления в практическом использовании носителями конкретного языка (в этом также заключается влияние традиций преподавания мертвых языков).

Следует остановиться также на целом ряде особенностей грамматико-переводного метода, которые неизменно вызывают критическую реакцию

сторонников более «демократических» методов обучения. Данный метод и следующие ему учебные пособия предлагают довольно монотонную систему упражнений (ответы на вопросы, вставка пропущенного слова в строго определенной грамматической форме, трансформации предложений из одной грамматической формы в другую — например, из настоящего в прошедшее время, диктанты, сочинения по заданному плану с употреблением обязательных лексических единиц и грамматических конструкций и, конечно, перевод с иностранного языка на родной и обратно). Сами эти упражнения, в целом, не вызывают возражений и даже используются в несколько модифицированном виде и в других методических подходах. Критики заслуживает то, что данный ассортимент заданий повторяется в учебнике из параграфа в параграф в строго определенном порядке, что ведет к привыканию к монотонному ритму урока, а часто и к снижению мотивации учащихся. Кроме того, данные упражнения реализуются в этой системе исключительно на уровне разрозненных предложений, не увязанных между собой в контекст, следовательно, отсутствует представление о том, как изученные правила «ведут себя» в повседневном общении. Сами формулировки заданий достаточно строги и, с современной точки зрения, не способствуют созданию интерактивного климата в отношениях между обучаемыми и их учебником. Сравните две следующие формулировки:

—Употребите данные предложения в прошедшем времени.

—Представьте себе, что события, описанные ниже, произошли на прошлой неделе. Как изменится текст ?

Вторая формулировка не только более «дружественна» по отношению к адресату. В ней предусмотрены характеристики некоторых условий произведения речевых действий, что особенно важно с точки зрения современных подходов к обучению.

Еще одним аспектом, неизменно вызывающим критику в адрес грамматико-переводного метода, является отношение к лексике. Лексический минимум подается как двуязычный глоссарий (список слов) и требует

механического заучивания наизусть. Никаких способов семантизации (объяснения значения) слов, кроме перевода, не практикуется. Естественно, нетрудно предположить, что последующие методы стараются исправить этот недостаток и уделяют лексическому уровню языка значительно более серьезное внимание.

Нельзя не сказать несколько слов и о текстах. Как правило, это довольно трудные тексты художественной литературы, отрывки из произведений серьезных авторов, предназначенные для перевода на родной язык с учетом выученной грамматики. Художественный текст доминирует в учебнике, поскольку одна из основных целей в рамках грамматико-переводного метода — воспитание обучающегося на текстах, соответствующих высоким эстетическим идеалам. Поэтому выбор текстов осуществляется из известных, ставших классическими произведений художественной литературы. Эти же тексты служат средством ознакомления учащихся с чужой культурой в самом широком смысле этого слова. Так решается проблема страноведения, которое не становится здесь ни целью, ни инструментом преподавания. Жанровое единообразие текстового материала считается сегодня абсолютно неприемлемым для преподавания иностранного языка.

К чести грамматико-переводного метода следует сказать, что и сейчас у него есть сторонники среди преподавателей. Он считается наиболее «надежным» в смысле абсолютной стерильности, чистоты, безошибочности, академической строгости. Обучающиеся с ярко выраженной логической доминантой мышления предпочитают этот метод любому другому. Понятно, почему его так ценят взрослые обучаемые.

Сегодня этот метод подвергся серьезным модификациям и вобрал в себя многое из более поздних подходов. Например, авторы учебных пособий частично отказались от двуязычия в формулировках правил и заданий, оставив двуязычным глоссарий, снабдили учебные пособия аудиокассетами, сменили неизменных классиков на учебные тексты, рассказывающие «о

жизни» в стране изучаемого языка. Однако принципиальные положения метода неизменны: когнитивный подход к изучению системы языка с целью получения знаний и дедуктивное изложение грамматического материала от правила к практическим примерам.

В конце XIX века ситуация вокруг метода преподавания иностранных языков была достаточно накалена. Шла серьезная полемика о целях и задачах обучения и подходах к нему. Строго системный застывший грамматический метод подвергался уничтожающей критике. Назревал переворот в деле преподавания иностранных языков. Все громче зазвучали голоса «пряместов» — сторонников нового метода, который по всем параметрам противопоставил себя грамматико-переводному.

### **3. Прямой метод обучения иностранному языку**

Самым главным требованием был отказ от обучения системе. В качестве цели обучения был выбран «живой» язык, такой, которым пользуются в повседневном общении. Лингвисты к тому времени уже обратили внимание на феномен речи, вплотную занялись изучением фонетического уровня языка. Это не могло не оказать влияния на методику.

В чем же состоит суть прямого метода? Уже из его названия вычитывается главная концептуальная идея: обучаемые входят в мир изучаемого языка «прямым путем», то есть так, как ребенок овладевает родным языком. Кроме того, это означает, что обучаемые не нуждаются в языке-

посреднике, влияние которого, с точки зрения последователей данного метода, тормозит становление навыков и умений. Эта идея имеет серьезное методическое последствие: как сами занятия, так и учебник исключают использование родного языка. Прямой метод принципиально одноязычен. Следовательно, для того чтобы объяснять и добиваться понимания, необходимо развитие специальных форм объяснения. Так возникает

изошренная система способов семантизации (объяснения значения) лексики, основанная на положениях лексикологии о взаимоотношениях слов между собой — семантизация через приведение синонимов, антонимов, через определение, описание и т. п. В качестве приема семантизации исключается только перевод. Наиболее широкое применение находит семантизация через наглядность, которая понимается не только как опосредованная (картинки, иллюстрации), но и как прямая (демонстрация самих предметов, произведение действий и т.д.).

Следующей принципиальной особенностью прямого метода является отказ от дедуктивного подхода к изложению грамматического материала. Закономерность, то есть правило употребления того или иного грамматического явления выводится лишь после его усвоения в ходе многократного повторения речевых образцов (фраз) как в ходе самого занятия, так и с помощью учебника через систему упражнений. Приоритет практического применения того или иного речевого образца без обязательного усвоения теоретического материала (правила и исключений из него) характеризуется как индуктивность прямого метода. Кроме того, из индуктивности можно вывести еще две его характеристики: во-первых, многократно повторяя и таким способом заучивая речевые образцы, обучаемые имитируют учителя или учебник. Отсюда вытекает еще одно обозначение прямого метода — имитационный. Во-вторых, модифицируя речевые образцы, обучаемые действуют методом проб и ошибок, опираясь не столько на знания правил, сколько на интуицию. Следовательно, в отличие от когнитивного грамматического метода прямой метод можно охарактеризовать как интуитивный.

Очень важная роль внутри этой специфической методической системы отводится учителю. Он является образцом в абсолютном смысле этого слова. Его речь должна звучать четко, понятно, фонетически правильно и красиво — прямой метод впервые выдвигает требование обучения фонетике, его учебные пособия содержат упражнения для развития навыков произношения.

Следовательно, предпочтительно использование в роли учителей носителей языка. В Европе и сегодня по прямому методу работают так называемые школы Берлица. Известно, например, что знаменитый автор «Улисса» Джеймс Джойс в течение десяти лет работал учителем английского языка в одной из школ Берлица в Италии.

Прямой метод стал трамплином для развития таких сугубо специфических, высокотехнизированных методов обучения, как аудиолингвальный и аудиовизуальный методы.

#### **4. Аудиолингвальный и аудиовизуальный методы обучения иностранным языкам**

В этих методах нашли еще более четкое отражение представления лингвистики о языке как совокупности структур, а также психологическое учение о бихевиоризме, в основе которого лежит обоснование человеческого поведения через формулу «стимул—реакция—подкрепление». Отсюда вытекает суть обоих методов: предъявление языка через готовые формулы (структуры) и их заучивание с помощью технических средств обучения (лаборатория устной речи, магнитофон и т. п.). Для аудиовизуального метода характерна и максимальная загрузка зрительного канала приема информации одновременно со слуховым, что достигается показом «картинки» (диапозитивы, фильмы, видео и т. п.) во время звучащего звукового стимула. Благодаря этому ожидается образование стойких ассоциаций, а следовательно, и автоматизма в овладении структурами речи, воспроизводимыми даже тогда, когда один из стимулов (зрительный или слуховой), а впоследствии и первый, и второй снимаются.

Оба этих метода очень интересны своей научной платформой. Каждый шаг объясняется с лингвистической и психологической точек зрения. Как аудиолингвальный, так и аудиовизуальный методы очень интенсивны — они требуют многочасовых тренировок как в присутствии учителя, так и

самостоятельных с помощью технических средств обучения. Целью обучения является, как и для прямого метода, овладение «живым» языком.

Доминирующим умением, на развитие которого направлены все усилия как обучающихся, так и учителя, становится говорение. Интенсивность по времени, использование технических средств обучения, многократность повторения материала позволяют достаточно быстро достичь определенного уровня развития умений, особенно умений говорения. Тем не менее строго придерживаются требований обоих методов лишь энтузиасты среди учителей или определенные обучающие институты, такие как, например, Центр распространения французского языка и культуры, где был разработан аудиовизуальный метод.

Сложность аппаратуры, строгая последовательность действий, большая доля «дрилловых» упражнений, построенных на бесконечном повторении одних и тех же структур, отводят учителю довольно специфическую роль. Времена непомерных восторгов по поводу «лабораторий устной речи», в которых усматривали панацею от всех бед в процессе обучения, давно прошли. Критики данных методов подчеркивают невозможность углубленного проникновения в структуры языка подобным способом: технология лаборатории устной речи позволяет усвоить достаточно ограниченный, а следовательно, однообразный набор упражнений, целью которых является, в основном, воспроизведение (а не продукция) знакомых речевых структур. В развитии умений также наблюдается излишний крен в сторону говорения — чтение и письмо остаются падчерицами методов и вводятся лишь на продвинутом этапе обучения. Что же касается аудирования, то оно не находит последовательного развития именно как умение: при всей перезагруженности слухового канала аудирование является скорее средством достижения цели, но не самой целью.

Кроме того, мишенью для критики часто становятся тексты учебников, созданных на основе обоих методов. Как правило, это диалоги, призванные продемонстрировать, как говорят носители языка «в жизни». Однако вся беда

в том, что это специально придуманные, так называемые синтетические тексты, лишь отдаленно напоминающие разговоры реальных носителей. Дело в том, что ни аудиолингвальный, ни аудиовизуальный методы не отказались от грамматического стержня всей концепции. Грамматика используется как строительный материал для так называемых структур. В отличие от грамматического метода последовательность введения структур определяется не логикой классических языков (по частям речи), а по месту каждого грамматического явления внутри самого изучаемого языка с точки зрения его простоты или сложности. Следствием такой прогрессии в отборе материала являются тексты, перенасыщенные грамматическими структурами одного порядка, производящие именно поэтому довольно странное впечатление. В последующих упражнениях текст буквально расчленяется на отдельные структуры, которые затренировываются до автоматизма.

Важным принципиальным моментом для обоих методов остается индуктивный подход к изучению грамматики — от примеров к правилу.

## **5. Коммуникативно-ориентированный подход в обучении иностранным языкам**

В связи с развитием прагматического подхода в языкознании, в частности теории речевых актов, усилился интерес к механизмам общения посредством языка, к его коммуникативной функции. В орбиту внимания лингвистов попали процессы непосредственной реализации языковой системы и нормы на практике. Стало ясно, что при функционировании языка в общении реализуется не некая абстрактная норма или система, а те их варианты, которые представлены у говорящих, слушающих, читающих и пишущих в повседневном общении. Объектом исследований стало, таким образом, то, что в лингвистике принято называть речью — любой написанный или произнесенный текст. Важно отметить, что речь рассматривалась не сама по себе, а во всей совокупности факторов ее

порождения: кто, с кем, каким образом и с какой целью общается. Центральным понятием лингвистической прагматики, а вместе с ней и методики, стала коммуникативная ситуация, включающая все перечисленные и прочие факторы, влияющие на характер, цели и способы общения. Это повлекло за собой настоящий переворот в методике преподавания языков, а именно, к выработке и становлению коммуникативного подхода, целью которого стало обучение общению на иностранном языке, приближенное по своим качествам и характеристикам к тому, как пользуются данным языком его носители. Поскольку все операции с языком понимаются в русле прагматической теории как действие, методическая система коммуникативного подхода рассматривает и процесс обучения как действие, производимое с языком и на языке. Отсюда следует, что данная методическая концепция предполагает большую активность обучающихся и загрузку максимального количества каналов приема информации как предпосылку успешного запоминания и дальнейшего использования языковой информации. Понятие коммуникативной ситуации перенимается методикой как явление, определяющее логику предъявления материала на страницах учебника и на уроке. Все упражнения коммуникативного подхода так или иначе связаны с необходимостью воссоздания ситуации реального общения, усвоения ее параметров и развития навыка переноса усвоенного материала на все похожие ситуации. Отсюда всплеск интереса к разнообразным диалоговым упражнениям, ситуациям ролевого общения, ролевым играм, симуляциям реальной коммуникации.

Безусловно, такая активная практика основана на языковом материале — лексике и грамматике. Выбор материала осуществляется из чисто практических соображений. Известно, например, что любой традиционный учебник иностранного языка имеет в основе своей структуры параграф (unit, Lektion и т. п.) и соответствующую ему тему. Коммуникативно-ориентированные учебные пособия частично преодолевают эти традиции. Новое состоит в том, что за основу, на которой выстраивается «параграф»,

берется не «тема» (семья, еда, школа и т.д.), а речевое намерение (что я хочу сказать/написать). Речевое намерение, например: запросить информацию, обратиться с вопросом/просьбой, выразить благодарность, — приводится в соответствие с возможными коммуникативными ситуациями, в рамках которых необходимо уметь реализовать подобное речевое намерение. Так возникает соотношение: намерение — ситуация. Однако поскольку одно и то же намерение может быть в рамках одной и той же ситуации выражено по-разному (более или менее вежливо, на литературном языке или на жаргоне, более сложно или более просто в языковом отношении), пара «намерение — ситуация» дополняется компонентой «языковые/речевые средства». Предполагается, что все альтернативные возможности не могут быть усвоены сразу, в рамках «одного параграфа». Следовательно, в логику учебного пособия необходимо закладывается неизбежный возврат к материалу, но с использованием все новых языковых средств. В этом случае в методике говорят о «циклической прогрессии», то есть нарастании сложности по спиралевидной модели: с каждым витком спирали мы все дальше удаляемся от исходной точки, неизбежно, тем не менее, возвращаясь к ней.

Таким образом, речевое намерение предопределяет выбор как самих ситуаций, так и лексических и грамматических средств, необходимых для решения проблемы общения «здесь и сейчас».

Поставленная цель обучения общению «как в жизни» определяет еще целый ряд моментов, чрезвычайно важных в коммуникативной методике.

- Реальные ситуации общения связаны не только с «произносимыми» текстами, но и с прочими знаковыми системами (дорожные знаки, пиктограммы и т. п.) и печатными текстами (реклама, анкеты, меню, расписание поездов и пр.). Эти тексты включаются в процесс обучения с целью оперирования с ними в контексте предлагаемых ситуаций. Следовательно, параллельно с изучением собственно иностранного языка мы изучаем то, что окружает носителей данного языка в их обыденной жизни,

учимся работать с этими типами текстов — заполняем настоящие анкеты, выбираем маршруты поездок по настоящим расписаниям поездов, читаем настоящие объявления из газет. Познание жизни в стране изучаемого языка идет «естественным путем» в ходе процесса обучения иностранному языку. Эта концепция получила название интегрированного страноведения.

•В рамках коммуникативной ситуации мы выступаем не только как говорящие, но и как слушающие. Тезис о том, что без слушания нет говорения, ведет к осознанию необходимости развития не только умений говорения, но и умений слушания (аудирования) с помощью специальной системы упражнений и аутентичных аудиоматериалов (объявления по радио, радиореклама, радиопьесы, информация с автоответчика и т.д.).

Несмотря на то, что данный подход прочно утвердился в методике преподавания, он не остался застывшей системой. Со временем в коммуникативную методику были внесены коррективы, учитывающие критику, которой она подвергалась на первых этапах своего существования.

Односторонняя ориентация исключительно на ситуации речевого общения и усиленное внимание к говорению не позволяли уделять достаточного внимания таким видам речевой деятельности, как чтение и письмо. Кроме того, это предопределяло характер большинства отбираемых текстов в коммуникативных учебных пособиях. Возникла потребность вернуть в учебник художественный текст, так как именно он дает возможность разнообразить подходы к чтению через понимание того, с какой именно целью текст читается. Если необходимо понять содержание лишь в самых общих чертах, определить тематику текста, то есть узнать «о чем текст?», мы применяем так называемую стратегию глобального чтения; если мы хотим вникнуть в содержание, мы возьмем на вооружение стратегию детального чтения; если нам нужны конкретные данные, факты, цитаты и т.п., мы будем придерживаться селективной стратегии чтения. Эти подходы были перенесены на учебные тексты. Так возникла стройная система

обучения стратегиям рецептивных видов деятельности — чтения и аудирования.

Кроме того, постепенно была осознана необходимость возврата к использованию родного языка обучающихся как основы для сравнения или, что очень важно для учителя, как основы прогнозирования возможных ошибок. Сегодня методисты не так категорично отвергают использование родного языка в обучении.

Вместе с опорой на родной язык потребовалась опора на родную культуру, на личный опыт обучающихся. Осознание специфики культуры изучаемого языка приходит и через осознание своих национально-культурных особенностей и традиций. Авторы учебных пособий пришли к необходимости создания на страницах учебника, насколько это возможно, объективной картины чужой действительности. Под девизом межкультурного подхода к преподаванию были поставлены новые цели: сравнение двух или нескольких культур, поиск общих точек соприкосновения и различий, реакция на различия с учетом политической и культурной корректности.

В основу нового принципа отбора материала и работы с ним легли процессы обязательного осознания и понимания. Именно через понимание текста, ситуации, явления чужой действительности обучающиеся приходят к необходимости формулирования высказывания. Говорение не понимается и не планируется как повторение или симуляция диалогов, но как осознанная деятельность, например, в дискуссии, в поиске и приведении аргумента, в умении убедить или опровергнуть собеседника, поделиться своими мыслями.

На уроке широко применяются такие формы, как работа в малых группах с целью поиска совместного решения поставленной задачи с последующим обсуждением предлагаемых решений, задания проектного типа, выходящие за рамки учебного процесса и представляющие собой разновидность коллективного творчества.

Понятно, что в этих условиях меняется и деятельность самого учителя. Из контролирующей и объясняющей инстанции он превращается в партнера и советника.

## Список использованной литературы

1. Гез Н. И. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1982.
2. Громова О.А. Аудио-визуальный метод и практика его применения. М., 1977.
3. Домашнее А.И. и др. Методика преподавания немецкого языка в педагогическом вузе. М., 1983.
4. Костера П. Обучение иностранному языку в языковой лаборатории. М., 1986.
5. Основныенаправлениявметодикепреподаванияиностраннх языков в XIX-XX вв. / Под ред. М.В. Рахманова. М., 1972.
6. Палмер Г. Устный метод обучения иностранным языкам. М., 1960.
7. Шейлз Д. Коммуникативность в обучении современным языкам. [Совет по Культурному Сотрудничеству. Проект № 12 «Изучение и преподавание современных языков для целей общения».] Совет Европы Пресс, 1995.

## Интернет-ресурсы

1. [www.fit-ift.org](http://www.fit-ift.org).
2. <http://www.twunion.org/>.
3. [www.yahogroups.com](http://www.yahogroups.com)  
[www accurapid.com/journal](http://www accurapid.com/journal).