



Издательство и Образовательный Центр "Лучшее Решение"

лучшееерешение.рф конкурс.лучшееерешение.рф квест.лучшееерешение.рф
лучшийпедагог.рф publ-online.ru полезныекниги.рф
t-obr.ru 1-sept.ru v-slovo.ru o-ped.ru na-obr.ru

Особенности преподавания английского языка в современной России

Авторы:

Андреева Юлия Владимировна

и Подчасская Елена Сергеевна

ГБОУ "Гимназия № 61 Выборгского

района Санкт-Петербурга"

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?

Необходимо 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 односторонние 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.

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.

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 изоцированная 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.

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.

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.

Итак, мы рассмотрели современные методы преподавания. Существует ли общая основа, на которой они все базируются? Да, несомненно, в основе этих методов лежит ряд общих методических принципов. Но прежде всего нужно сказать, что все эти методы имеют общую цель обучения: научить обучаемых общаться на английском языке, а также участвовать в становлении и развитии личности учащихся.

Специфические черты придают каждому из этих методов их собственный облик, также они обуславливают те положительные и отрицательные качества, которые присущи каждому из них.

После анализа положительных и отрицательных черт можно сделать вывод, что наиболее эффективным, успешным и гармоничным является коммуникативный метод обучения иностранной культуре.

Необходимо отметить, что при выборе метода обучения нужно учитывать не только собственные предпочтения, а прежде всего следует ориентироваться на возраст, способности, интересы и психологические особенности обучаемых. Ориентируясь на них, можно выбрать наиболее приемлемый и результативный метод.

Можно выделить следующие тенденции развития методов обучения английскому языку на современном этапе:

- усиливающаяся дифференциация методов, приемов и содержания обучения, в зависимости от целей и планируемых уровней владения языком, от особенностей контингента учащихся и условий обучения и культуры;
- устойчивые тенденции сокращения переводных методов;
- усиление роли взаимодействия и речевой активности учащихся; использование в учебном процессе психических состояний;
- применение в обучении новых технических средств;
- интеграция элементов разных методов в современных системах обучения.

На данный момент не существует универсального метода, так как эффективность того или иного метода зависит от многих факторов. Для достижения устойчивых высоких результатов необходимо применять комплексный комплексного подход, который вбирает в себя лучшие элементы разных методов.