

О.В. Наумова (Институт языкознания РАН)

O.V. Naumova (Institute of Linguists, Russian Academy of Sciences)

Развитие методики преподавания иностранных языков:

обзор основных направлений

Main Trends in Methods of Teaching Foreign Languages

Аннотация

Статья посвящена современным методикам преподавания иностранных языков. В ней рассматривается историческая эволюция методических систем обучения иностранным языкам на протяжении XX в. и описываются основные цели, задачи, принципы, приемы и средства обучения для каждой методической системы, теоретические основы отдельных методических систем, область их применения в учебном процессе. В статье проводится анализ основных современных методических систем обучения иностранным языкам и определяется их методическая ценность с точки зрения их эффективности и результативности в обучении иностранным языкам.

The article focuses on modern methods of language education, covering the historical evolution of the methodical system of teaching foreign languages throughout the 20th century and describing the main goals, objectives, principles, methods and means of training for each system, theoretical foundations of these systems and their application in the educational process. The analysis of modern methodical systems of teaching foreign languages is carried out and their methodological value, efficiency, and effectiveness are determined.

Ключевые слова

иностраннные языки, преподавание, метод, упражнения, общение, принципы, коммуникативное обучение

foreign languages, teaching method, exercises, communication, principles, communicative training

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. 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. Факторов, определяющих динамику развития доминирующих методов преподавания иностранных языков, немало. Их можно сгруппировать по параметру объективность и субъективность. К объективным факторам относятся политические, научные, культурные, социальные и т. п. Значимым субъективным фактором можно назвать симпатию со стороны как обучаемых, так и обучающихся к практике преподавания, к соответствующему методу.

Уровень развития идей смежных наук — педагогики, психологии и, особенно, лингвистики — имеет решающее влияние на разработку методических концепций. Данные исследования становятся 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. В современной методике так же, как и много лет назад, актуальной и нерешенной до сих пор остается проблема поиска и выбора наиболее эффективных и рациональных методов преподавания иностранных языков, соответствующих

современным условиям обучения и отвечающих требованиям стандартов современного образования. Поэтому цель данной статьи провести анализ основных современных методических систем обучения иностранным языкам и определить их методическую ценность с точки зрения их эффективности и результативности в обучении иностранным языкам. Для этого представляется целесообразным изучить эволюцию методических систем обучения иностранным языкам на протяжении XX в. и определить основные цели, задачи, принципы, приемы и средства обучения для каждой методической системы, теоретические основы отдельных методических систем, область их применения в учебном процессе, выделить их особенности, преимущества и недостатки, степень эффективности их использования при обучении иностранным языкам на современном этапе.

Еще в конце XIX в. 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. 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 приравнивалось к нему. Единицей изучения грамматики является правило, которое необходимо знать, т.е. 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. Краткая характеристика грамматико-переводного метода состоит в следующем:

— когнитивность (осознанность): цель обучения — 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;

— 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.

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, диктанты, сочинения по заданному плану с употреблением обязательных лексических единиц и грамматических конструкций, 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. Овладение языком осуществлялось посредством долгого рутинного труда. Кроме того, данные упражнения реализуются в этой системе исключительно на уровне разрозненных предложений, не увязанных между

собой в контексте, 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.

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. Это не раз становилось предметом объективной критики со стороны зарубежных педагогов, поскольку, согласно мировым образовательным стандартам, изучение иностранного языка должно отвечать принципу доступности, с одной стороны, и представлять по своему содержанию интерес для учащегося, с другой. Нетрудно предположить, что последующие методы стараются исправить этот недостаток и уделяют лексическому уровню языка значительно более серьезное внимание.

Нельзя не сказать несколько слов и об учебном материале. Как правило, это довольно сложные тексты из 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 передачи страноведческой информации. Жанровое единообразие текстового материала считается сегодня абсолютно неприемлемым для преподавания иностранного языка.

Следует все же отметить, что благодаря определенным достоинствам у грамматико-переводного метода и сейчас есть сторонники. Он считается наиболее надежным в смысле чистоты, безошибочности, академической строгости. Обучающиеся с

ярко выраженной логической доминантой мышления предпочитают этот метод любому другому. 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 в. шла серьезная полемика о методах преподавания иностранных языков, о целях и задачах обучения и подходах к нему. Строго системный застывший грамматический метод подвергался уничтожающей критике. Назревал переворот в преподавании иностранных языков, и его инициаторами стали сторонники нового *прямого* метода, который по всем параметрам противопоставил себя грамматико-переводному. 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.

Этот метод, основанный на принципе ассоциирования иностранных слов с самими предметами, был методом естественного (ассоциативного) изучения иностранного языка, который являлся наиболее экономичным, наиболее быстро достигающим цели. Во-первых, в царских учебных заведениях господствовали грамматико-переводной и текстуально-переводной методы, основанные на зубрежке, от которой необходимо было освободиться. Принципиальной особенностью прямого метода является отказ от дедуктивного подхода к изложению грамматического материала. Закономерность, то есть правило употребления той или иной грамматической конструкции, выводится лишь после ее 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.

В сравнении с указанными методами прямой метод был более прогрессивным, так как исходил из живого языка, из обучения речи. Кроме того, в начале XX в. только прямой метод предполагал обучение общению. Отметим, что педагогика в России не была знакома с предложениями других методов, возникших на Западе после Первой мировой и Гражданской войн, в результате которых были прерваны международные контакты. Необходимо отметить, что прямой метод, пропагандируемый в России, отличался от ортодоксального прямого метода: в российском варианте предполагалось сравнение с родным языком, пусть и не на начальном этапе, и это требование было несовместимо с ортодоксальным методом западного толка. Были характерны следующие рекомендации преподавателям: не следовало пренебрегать изучением грамматики (прежде всего, ее основных особенностей); для более легкого понимания можно было указывать и на сходство с грамматикой родного языка, и на отличия от нее; для более прочного усвоения следовало ввести грамматические упражнения. Помимо этого, рекомендовалось вводить в прямой метод элементы сравнительного языкознания. Позже сформировался сопоставительный метод обучения иностранным языкам, который получил свое название оттого, что изучение иностранного языка предполагается на основе его сопоставления с родным языком. Основоположником данного метода считают

Л.В. Щербу [11]. При комбинации прямого и сопоставительного методов на свет появился смешанный метод. В зависимости от того, какие принципы в нем преобладают, он может быть ближе или к прямому, или к сопоставительному методу.

Прямой метод также положил начало развитию таких 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 преподавателя, становится говорение. Интенсивность по времени, использование технических средств обучения, многократность повторения материала позволяют достаточно быстро достичь определенного уровня развития умений, особенно умений говорения.

Сложность аппаратуры, строгая последовательность действий, большая доля «дрилловых» упражнений, построенных на бесконечном повторении одних и тех же структур, отводят преподавателю 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 и однообразный набор упражнений, целью которых является, в основном, воспроизведение (а не продуцирование) знакомых речевых структур. В развитии умений также наблюдается излишний крен в сторону говорения, чтение и письмо вводятся лишь на продвинутом этапе обучения. Что же касается аудирования, то оно не находит последовательного развития именно как умение: при всей загруженности слухового канала аудирование является скорее средством достижения цели, но не самой целью.

Кроме того, мишенью для критики часто становились тексты учебников, созданных на основе обоих методов. Как правило, это были 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 этих структур определяется не логикой классических языков (по частям речи), а местом 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 тренируются до автоматизма. Важным принципиальным моментом для обоих методов остается индуктивный подход к изучению грамматики — от примеров к правилу.

Советская методика преподавания иностранных языков довоенного периода, как и в других странах, характеризовалась постоянной борьбой двух основных подходов. Один из них — сознательно-сопоставительный, ориентированный, прежде всего, на аналитическую работу учащихся над текстом, на переход от сознательно усвоенных правил к формированию на их основе речевых навыков и умений, на широкое использование родного языка как опоры при овладении иностранным. Другой подход связан с распространением в первой половине XX в. различных модификаций прямого метода; этот подход был ориентирован на бессознательное усвоение навыков и умений в ходе речевой практики. Для него характерны отказ от использования языковых правил (или введение их уже на последнем этапе как способа систематизации и обобщения ранее сформированных навыков и умений), развитие устной речи, отказ от использования родного языка в качестве опоры при усвоении. В 30-е гг. делались попытки синтезировать оба подхода в рамках так называемого комбинированного, или смешанного, метода, наиболее яркими представителями которого были И.А. Грузинская и А.А. Любарская [3]. Этот метод, с одной стороны, предполагал устный вводный курс, отказ от использования правил и отсутствие опоры на родной язык на начальном этапе овладения иностранным языком, а с другой — допускал использование перевода, анализ текстов, сравнение с родным языком на продвинутых этапах обучения. Известный эклектизм комбинированного метода привел к тому, что в середине 30-х гг. ряд крупнейших советских психологов и методистов попытались сформулировать целостную концепцию процесса овладения неродным языком путем первоначального осознания языковой системы с дальнейшим формированием на базе такого осознания спонтанных и бессознательных речевых навыков и умений, в этом направлении работал Л. С. Выготский; близкие идеи развивали Л.В. Щерба и С.И. Бернштейн [2].

Расцвет *сознательно-сопоставительного метода* в нашей стране относится ко второй половине 40-х — началу 50-х гг. и связан прежде всего с именами И.В. Рахманова, З.М. Цветковой, А.А. Миролубова [7; 8]. Этот период в истории советской методики характеризовался значительным движением вперед по нескольким направлениям (прежде

всего в плане лингвистического обоснования приемов отбора и презентации языкового материала, в плане ориентации на синтетическое чтение и т. д.). В то же время, господствующие методы, программы и учебники не могли обеспечить полноценное практическое владение иностранным языком. Целью обучения стало считаться формирование навыков чтения и перевода; соответственно учебники и программы были перегружены правилами, особенно на начальном этапе. Недовольство таким положением привело к появлению так называемого *сознательно-практического метода*, разработанного в конце 50-х гг. психологом Б.В. Беляевым и в известной мере воспроизводящего идеи, высказанные в 30-е гг. Л.С. Выготским и С.И. Бернштейном. Сознательно-практический метод стремился синтезировать четкую речевую направленность обучения (с господствующей ориентацией на устную речь) и психологически обоснованное использование сознательной систематизации уже на первом этапе овладения иностранным языком. Однако Б.В. Беляев призывал к отказу от опоры на родной язык и от использования перевода в обучении [1]. Наряду с таким подходом в методике сохранялась и ориентация, восходящая к идеям Л.В. Щербы и сознательно-сопоставительному методу. Однако уже к середине 70-х гг. подавляющее большинство советских методистов (при всем различии конкретных положений, разрабатываемых ими) заняло компромиссную позицию, вернувшись на новом этапе к идеям сознательно-практического метода (Е.И. Пассов, С.Ф. Шатилов, В.А. Бухбиндер, И.Л. Бим, Г.В. Рогова, Н.И. Гез, А.А. Леонтьев, П.Б. Гурвич).

Со временем менялись не только цели обучения иностранному языку, но и требования к владению им. Активный методический поиск более плодотворных идей способствовал развитию коммуникативного обучения и современных методических концепций обучения иностранным языкам: коммуникативного (И.Л. Бим, Е.И. Пассов), интенсивного (Г.А. Китайгородская), деятельностного (И.И. Ильясов) и других. В настоящее время решающую роль играют коммуникативно-ориентированные методики, которые основаны на коммуникации и творчестве учащихся. На данном этапе развития методики обучения английскому языку наибольшее применение нашли коммуникативно-ориентированные

концепции. Самыми популярными среди них являются коммуникативная, проектная, интенсивная и деятельностная методики.

Возникновение и развитие коммуникативного подхода в зарубежной методике (начало 70-х гг. XX в.) связано с именами таких английских и американских ученых, как Д.А. Уилкинс, К. Кэндлин, Г.Дж. Уидоусон, К. Джонсон и других [13]. Необходимо отметить, что коммуникативная методика была изначально разработана применительно именно к английскому языку как к наиболее распространенному средству международного общения. Коммуникативно-ориентированное обучение в своей основе было направлено на преодоление недостатков и ограниченности уже известных методов. Вместе с тем, сторонники нового подхода вовсе не призывали отказаться от того, что уже было создано, но предлагали использовать то рациональное, что заключали в себе методы, уже прошедшие проверку временем, с учетом последних достижений в области языкознания, психологии, социолингвистики и других наук. И в этом смысле, выдвинутый на первое место коммуникативный принцип обучения иностранному языку не был чем-то радикально новым, но дальнейшим развитием и логическим продолжением методов, концентрирующих внимание на обучении устной иноязычной речи, а именно — прямых методов. В 60-х гг. XX в. Совет Европы предпринял ряд мер, направленных на разработку программы интенсификации обучения иностранным языкам. В 1971 г. группе экспертов было поручено изучить возможности создания системы обучения иностранным языкам школьников и взрослых. Это явилось отправным пунктом целой серии исследований, посвященных концепции личностно-ориентированного обучения, целью которой должно было стать формирование и развитие способности общаться на иностранном языке в рамках личностно-ориентированного обучения. То, что изначально предназначалось, в основном, для взрослых, было с большим успехом адаптировано к целям и содержанию обучения в школе и других учебных заведениях. Это позволило значительно расширить возможности практического использования разрабатываемого подхода на функционально-семантической основе и реализации основных принципов в нескольких направлениях: в разработке новых методик и создании новых учебных материалов, в создании ком-

плексных технологических систем обучения, в разработке систем оценки и самооценки, самообучения с учетом его индивидуализации, в выработке рекомендаций для профессиональной подготовки преподавателей иностранного языка.

В структуру коммуникативного метода входят познавательный, развивающий и обучающий аспекты, которые направлены на воспитание учащегося. Учитывая это и содержание понятия «коммуникативности», а также многогранность системы обучения, можно сформулировать следующие методические принципы коммуникативной методики.

Принцип овладения всеми аспектами иноязычной культуры через общение (Под иноязычной культурой здесь понимается все то, что способен принести учащимся процесс овладения иностранным языком в учебном, познавательном, развивающем и воспитательном аспектах.) Коммуникативный метод впервые выдвинул положение о том, что общению следует обучать только через общение [10]. В этом случае общение может быть использовано в качестве канала воспитания, познания и развития. Общение является социальным процессом, в котором происходит обмен деятельностью и опытом, обусловленными материальной и духовной культурой. В общении осуществляется эмоциональное и рациональное взаимодействие людей и влияние друг на друга. Именно общение является важнейшим условием правильного воспитания. Таким образом, в коммуникативной методике обучения общение выполняет функции обучения, познания и развития и воспитания. Процесс обучения общению на иностранном языке представляет собой модель реального общения с учетом основных параметров обучения: мотивированность, целенаправленность, информативность, новизна, ситуативность, функциональность, характер взаимодействия общающихся и система речевых средств. Благодаря этому создаются условия обучения, адекватные реальным, что обеспечивает успешное овладение речевыми навыками и их использование в условиях реального общения.

Принцип взаимосвязанного обучения аспектам иноязычной культуры. Комплексный характер обучения проявляется в единстве и взаимосвязи ее учебного, познаватель-

ного, воспитательного и развивающего аспектов. В связи с этим, любой вид работы, любое упражнение в учебном процессе интегрирует в себе все четыре аспекта иноязычной культуры, и предполагается взаимосвязь и взаимообусловленность всех четырех видов речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование и письмо) внутри учебного процесса. Необходимость взаимосвязанного обучения обоснована закономерностью обучения, согласно которой овладение происходит тем успешнее, чем больше анализаторов участвует в нем. Взаимосвязанность присутствует не только в процессе обучения, но и в отдельных упражнениях, специально разрабатываемых в рамках данной методики.

Принцип моделирования содержания аспектов иноязычной культуры. Объем страноведческих, лингвистических и лингвострановедческих знаний не может быть полностью усвоен в рамках школьного курса, поэтому необходимо строить модель содержания объекта познания, то есть отобрать в зависимости от цели обучения и содержания курса тот объем указанных знаний, который будет достаточен, чтобы представить культуру страны и систему языка. При этом также необходимо учитывать познавательные потребности отдельных обучаемых, связанные с их индивидуальными интересами и т.п. В рамках системы обучения требуется разработать в методических целях модель развития, т.е. составить тот минимум, который необходим для решения задач, стоящих перед предметом.

Принцип управления учебным процессом на базе его квантования (расчленение на определенные части, которое позволяет программировать учебный процесс и управлять им) и программирования. Любая система обучения предполагает квантование всех компонентов процесса обучения (цели, средств, материала и т.д.). В противном случае цели будут некорректными, материал — неудобоваримым, условия — неоптимальными, а средства — неадекватными. Иначе говоря, невозможной окажется системность обучения, его управляемость и эффективность.

Принцип системности в организации обучения иностранным языкам. Данный принцип означает, что коммуникативная система обучения строится реверсивным путем: сначала намечается конечный продукт (цель), а затем определяются задания, которые мо-

гут привести к данному результату. Это касается всех аспектов каждого курса, года, цикла уроков и отдельного урока. Такой подход обеспечивает системность (и, соответственно, целостность, иерархичность и целенаправленность) обучения. При разработке учитываются закономерности того, как учащиеся узнают каждый из аспектов языка. Все обучение в организационном плане построено на основе правил цикличности и концентричности. Цикличность проявляется в том, что определенное количество материала усваивается в пределах цикла уроков, каждый из которых включает определенное количество уроков. Любой цикл строится на основе стадийности развития того или иного навыка и умения в каждом виде речевой деятельности. Цикличность подкрепляется концентрическим подходом, который касается как речевого материала, так и обсуждаемых проблем. Межпредметные связи используются как средство дополнительной мотивации тех учащихся, которые не интересуются иностранным языком. Системность организации процесса обучения предполагает также стадийность овладения языком, то есть включает в себя различные уровни учебного процесса: уровень ступеней обучения; уровень периодов обучения, которые определяются внутри ступеней; уровень этапов (этапы формирования лексических и грамматических навыков, совершенствования навыков, развития умения); уровень стадий обучения, которые определяются внутри этапов и подэтапов (стадии имитации, подстановки, трансформации, репродукции, комбинирования). Каждый из уровней обладает своей спецификой, которая определяется психолого-педагогическими особенностями учащихся.

Принцип обучения иностранным языкам на основе ситуации как системы взаимоотношений. Коммуникативное обучение осуществляется на основе ситуаций, понимаемых как системы взаимоотношений. Ситуация существует как динамическая система социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения. Она является универсальной формой функционирования процесса обучения и служит способом организации речевых средств, способом их представления, способом мотивации речевой деятельности, главным условием формирования навыков и развития речевых умений, предпосылкой обучения стратегии и тактике общения. Комму-

никативная методика предполагает использование всех этих функций ситуации. Речь идет не только о так называемой речевой ситуации, но и (в более широком смысле) о ситуации учебной деятельности.

Принцип индивидуализации в овладении иностранным языком. В коммуникативной методике учащийся воспринимается как индивидуальность. Каждый учащийся, как индивид, обладает определенными способностями как общего, так и частного характера. Коммуникативное обучение направлено на выявление их исходного уровня и дальнейшего их развития. С этой целью используются специальные средства для выявления способностей — специальные тесты, для развития — упражнения и опоры. Совместная деятельность организуется так, чтобы учащиеся сознавали, что от каждого из них зависит успешность общего дела. Сочетание общения с другими видами деятельности позволяет приблизить обучение к реальному общению, которое осуществляется не только ради общения, но и обслуживает другие виды деятельности, протекающие одновременно с ним. Для более продуктивного овладения учащимися всеми аспектами иностранного языка предусмотрена система средств (памяток и специальных упражнений), формирующих у учащихся необходимые навыки и умения, что составляет субъективную индивидуализацию. Третьим ведущим компонентом принципа индивидуализации является так называемая личностная индивидуализация. Она предполагает учет и использование параметров, присущих личности: личный опыт, контекст деятельности, интересы и склонности, эмоции и чувства, мировоззрение, статус в коллективе. Все это позволяет вызвать у учащихся истинную коммуникативную и ситуативную мотивацию. В системе коммуникативной методики предусматривается целый комплекс мер для поддержания мотивации в учении.

Принцип развития речемыслительной деятельности и самостоятельности учащихся в овладении иностранным языком. Он заключается в том, что все задания на всех ступенях обучения представляет собой речемыслительные задачи разного уровня, проблемности и сложности. Данная методика опирается на интеллектуальные потребности учащихся, а это побуждает учащегося к мыслительной деятельности. Речемыслительные задачи призваны развивать механизмы мышления: механизм ориентации в ситуации,

оценки сигналов обратной связи и принятия решений, механизм определения цели, механизм выбора, механизм комбинирования и конструирования. Важно отметить, что чем больше самостоятельности проявляет учащийся, тем более эффективным будет усвоение материала. Вследствие этого в данной методике уделяется большое внимание развитию самостоятельности мышления, в частности, в процессе обсуждения проблем. В коммуникативном обучении самостоятельность связана с контролем, данная стратегия планирует превращение контроля через взаимоконтроль в самоконтроль. Для этого используется как скрытый контроль, так и осознанное владение учащимися знания объектов и критериев контроля и их применения.

Принцип функциональности в обучении иностранному языку. Данный принцип предполагает, что каждый учащийся понимает, что он не только овладевает языком, но и использует полученные знания в познавательном и развивающем аспектах. Этот принцип заключается также в том, что происходит осознание функций речевой деятельности как средства общения (чтение, письмо, говорение, аудирование). Согласно принципу функциональности, объектом усвоения являются не речевые средства сами по себе, а функции, выполняемые данным языком. На функциональной основе создается модель речевых средств, которые должны быть изучены в курсе иностранного языка: подбираются определенные речевые средства разных уровней для выражения каждой из речевых функций.

Принцип новизны в обучении иностранным языкам. Коммуникативное обучение строится таким образом, что все его содержание и организация пронизаны новизной. Новизна предписывает использование текстов и упражнений, содержащих что-то новое для учеников, отказ от многократного чтения одного и того же текста и упражнений с тем же заданием, использование текстов разного содержания, но построенных на одном и том же материале. Таким образом, новизна обеспечивает отказ от механического заучивания, развивает речепроизводство, эвристический характер речевых умений, вызывает интерес к учебной деятельности.

Важно отметить, что все рассмотренные принципы взаимосвязаны, взаимообусловлены и дополняют друг друга, поэтому следование предлагаемой системе предполагает соблюдение всех вышеуказанных принципов и их комплексное применение.

Говоря о специфических чертах коммуникативной методики, нужно отметить то, что целью обучения является не овладение иностранным языком, а знакомство с иноязычной культурой, которая включает в себя познавательный, учебный, развивающий и воспитательный аспект. Данные аспекты способствуют удовлетворению личных познавательных интересов обучаемого в любой из сфер своей деятельности, обеспечивают дополнительную мотивацию к изучению иностранного языка со стороны обучаемых. Второй специфической чертой коммуникативной методики является овладение всеми аспектами иноязычной культуры через общение. По мнению Е.И. Пассова, автора коммуникативного метода, коммуникативность предполагает речевую направленность учебного процесса, которая заключается не столько в том, что преследуется речевая практическая цель (в сущности, все направления прошлого и современности ставят такую цель), сколько в том, что путь к этой цели есть само практическое пользование языком [9]. Практическая речевая направленность — это не только цель, но и средство. Именно в коммуникативной методике было впервые выдвинуто положение, ставшее характерной чертой современных методик: общению нужно обучать только через общение. Это достигается путем равнозначности и взаимосвязанности всех аспектов обучения. В коммуникативной методике обучения общение выполняет функции обучения, познания, развития и воспитания. Придерживаясь такой установки, педагог участвует в формировании личности обучаемого, что, несомненно, является положительной стороной. Использование межпредметных связей способствует созданию дополнительной мотивации. Важным фактором данной концепции является взаимосвязь и равномерное развитие всех видов деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо).

Следующей отличительной чертой предлагаемой концепции является использование всех функций ситуации. Коммуникативное обучение строится на основе ситуаций, которые понимаются как система взаимоотношений. Упор делается, прежде всего, на со-

знание ситуации как системы взаимоотношений между обучаемыми. Обсуждение ситуаций, построенных на основе взаимоотношений обучаемых, позволяет сделать процесс знакомства с иноязычной культурой максимально естественным и приближенным к условиям реального общения.

В коммуникативную методику также входят овладение невербальными средствами общения, такими как жесты, мимика, позы, дистанция, что является важным фактором при запоминании лексического и любого другого материала. Специфической чертой коммуникативной методики является также использование условно-речевых упражнений, то есть таких упражнений, которые построены на полном или частичном повторении реплик преподавателя. По мере приобретения знаний и навыков характер условно-речевых упражнений становится все более сложным, пока необходимость в них не исчерпает себя (т.е. после того, как учащиеся смогут произносить самостоятельные и осмысленные высказывания).

Современный коммуникативный метод представляет собой гармоничное сочетание многих способов обучения иностранным языкам, находясь на вершине эволюционной пирамиды различных образовательных методик. Ярко выраженных отрицательных черт данная методика не имеет. Возможно, в ней есть мелкие недочеты, но они не выражены так явно, как ее положительные качества.

Итак, можно увидеть, что многие специфические черты, впервые появившиеся в коммуникативной концепции, были затем переняты другими коммуникативно-ориентированными методиками и успешно используются ими.

В последние два десятилетия в образовании формируется такая тенденция, как проективность. Это понятие было сформулировано в контексте программы перестройки образования, предложенной в конце 70-х гг. XX в. Королевским колледжем искусств в Великобритании. Оно тесно связано с проектной культурой, которая возникла как результат объединения гуманитарно-художественного и научно-технического направлений в образовании. Проектная культура является, в некотором роде, общей формулой, в которой реализуется искусство планирования, изобретения, созидания, исполнения и оформ-

ления и которая определяется как проектирование. Овладевая культурой проектирования, учащийся приучается творчески мыслить: самостоятельно планировать свои действия, прогнозировать возможные варианты решения задач, стоящих перед ним, и реализовать усвоенные им средства и способы работы. Культура проектирования входит сейчас во многие области образовательной практики в виде проектных методов и проектных методик обучения.

Проектный метод активно включается и в обучение иностранным языкам. Ярким примером применения проектного метода является учебник “Project English”, опубликованный в 1985 г. издательством Оксфордского университета (автор курса Т. Хатчинсон, специалист в области коммуникативного обучения грамматике) [12]. Перейдем к основным, имеющим концептуальное значение методическим принципам, на которых базируется данная современная методика обучения английскому языку.

Принцип сознательности предусматривает опору учащихся на систему грамматических правил, работа над которыми строится в виде работы с таблицами, что, в свою очередь, является признаком следующего принципа.

Принцип доступности проявляется в том, что при построении курса обучения по проектной методике вопросы и проблемы, значимые для обучаемого на данном этапе, рассматриваются с учетом его личного опыта, что обеспечивается соответствующей обработкой учебного материала.

Принцип активности в проектной методике основывается не только на внешней активности (активная речевая деятельность), но и на активности внутренней, что проявляется при работе над проектами. Базирование на ранее изученном материале способствует развитию творческого потенциала обучаемых. В проектной методике принцип активности играет одну из ведущих ролей.

Принцип коммуникативности обеспечивает контакт не только с преподавателем, но и общение внутри группы в ходе подготовки проектов. Проектная методика основывается на высокой коммуникативности, предполагает выражение учащимися своих соб-

ственных мнений, чувств, активное включение в реальную деятельность, принятие личной ответственности за продвижение в учебе.

Принцип наглядности используется при подаче материала в виде уже подготовленных персонажами курса проектов. Наглядность бывает слуховой и контекстной.

Принцип систематичности актуален для этой методики не только потому, что весь материал делится на темы и подтемы, но и также и потому, что методика основана на цикличной организации учебного процесса: каждый из предусмотренных циклов рассчитан на определенное количество часов. Отдельный цикл рассматривается как законченный самостоятельный период обучения, направленный на решение определенной задачи в достижении общей цели овладения иностранным языком.

Принцип самостоятельности играет также очень важную роль в проектной методике. Проект — это самостоятельно планируемая и реализуемая обучающимися работа, в которой речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности (игры, путешествия и т.п.). Новизна этого подхода в том, что начиная с первого урока обучаемые получают возможность самостоятельно формировать содержание общения. Каждый проект соотносится с определенной темой и разрабатывается в течение определенного времени. Тема имеет четкую структуру, делится на подтемы, каждая из которых заканчивается заданием к проектной работе. Благодаря работе над проектом создается прочная языковая база. Так как работа над проектами ведется либо самостоятельно, либо в группе с другими обучающимися, то можно говорить о принципе самостоятельности, как об одном из основополагающих.

Тесно взаимосвязанные принципы, на которых базируется эта методика, делают возможным обучение групп любого возраста. Эффективность проектной методики в большой степени обеспечивается интеллектуально-эмоциональной содержательностью, которая постепенно усложняется. С самого начала обучения предполагается участие обучаемых в содержательной и сложной коммуникации, без упрощения и примитивизма, которые обычно характерны для учебников для начинающих изучать иностранный язык. Другой отличительной чертой проектной методики является особая форма организации

коммуникативно-познавательной деятельности обучаемых в виде проекта, что, собственно, и дало название методике. Проект, как говорилось ранее, — это самостоятельная, реализуемая обучаемым работа, в которой речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности. В курсе мало текстов как таковых, и обучаемые знакомятся с ними в процессе работы над проектами.

Специфическим является также подразделение навыков на два вида: навыки человека, изучающего язык, и навыки человека, употребляющего язык. Для развития первого вида навыков используются фонетические и лексико-грамматические упражнения тренировочного характера, упражнения на имитацию, подстановку, расширение, трансформацию, восстановление отдельных фраз и текстов. Их особенность в том, что они даются в занимательной форме — в виде текста на проверку памяти, внимания; игр на догадку; головоломок, иногда в виде фонограммы. Обучение грамматическим навыкам и дальнейшая их тренировка обычно проводятся в виде работы на основе таблиц, что значительно облегчает их усвоение и систематизирование учащимися. Все упражнения, что особенно важно, выполняются на фоне разработки представленного проекта. Для практики в пользовании языком преподаватель предлагает ученикам большое количество ситуаций, характеризующихся вербальной и предметно-образной наглядностью.

Очевидным здесь является то, что специфические черты коммуникативной и проективной методик имеют много сходного, строятся на идентичных принципах, но применяются они в различных способах обучения. В первом случае, обучение основывается на использовании ситуаций, во втором — на использовании проектов. Говоря о положительных чертах данной методики, нужно отметить возможность овладения культурой проектирования, развития способностей творчески и самостоятельно мыслить, прогнозировать варианты решения стоящей задачи, использования проблемных ситуаций, что заставляет обучаемых мыслить.

В условиях быстрого развития науки и техники проблема перехода на *интенсивный* путь развития стоит и решается во всех сферах общества и на всех этапах формирования личности и специалистов. Также актуальна она и для обучения иностранным язы-

кам. Поиски оптимальных путей решения этого вопроса вызвали еще в конце 60-х — начале 70-х гг. нашего столетия появление метода, в основе которого лежит суггестивное воздействие на учащихся.

Суггестопедическое направление появилось в связи с попыткой болгарского врача-психотерапевта Георгия Лозанова использовать суггестию как средство активизации резервных психических возможностей в учебном процессе, в частности, при обучении иностранным языкам. Идеи Г. Лозанова явились отправным пунктом для построения ряда методических систем интенсивного обучения иностранным языкам [6]. Первоначально модель интенсивного обучения иностранным языкам разрабатывалась для обучения взрослого контингента учащихся в условиях краткосрочных курсов, но в дальнейшем опыт успешной реализации интенсивного метода обучения и в иных условиях был положительным.

В настоящее время интенсивное обучение иностранным языкам реализуется в различных развивающихся, создающихся и действующих методических системах. Это обусловлено многообразием конкретных целей обучения иностранному языку различного контингента обучаемых, а также многообразием условий обучения (сетка учебных часов, их количество, наполняемость учебной группы). Последователями Г. Лозанова в нашей стране, развивающими его идеи, стали Г.А. Китайгородская, Н.В. Смирнова, И.Ю. Шектер и др.

Наиболее известным в настоящее время является метод активизации резервных возможностей личности и коллектива Г.А. Китайгородской. Данный метод эффективен при обучении общению на иностранном языке в социально-бытовой, культурной, общественно-политической и общенаучных сферах в сжатые сроки. Как отмечает Г.А. Китайгородская, активизация и интенсификация обучения происходят за счет активного использования личностных возможностей, которые имеются у преподавателя и учащихся, а также учета социально-психологических возможностей, которые заложены в системе характерных для развитого учебного коллектива взаимодействий и взаимоотношений. В этом случае результатом обучения является коммуникативная способность

обучаемого, обеспечивающая его готовность участвовать во всех формах реального общения [5]. В методе активизации наиболее ярко и полно отражена концепция интенсивного обучения иностранному языку.

Принцип коллективного взаимодействия является ведущим в методе активизации, наиболее известном в интенсивной методике. Именно этот принцип связывает цели обучения и воспитания, характеризует средства, способы и условия учебного процесса. Для учебного процесса, в основу которого положен этот принцип, характерно то, что учащиеся активно общаются друг с другом, расширяют свои знания, совершенствуют свои умения и навыки, между ними складывается оптимальное взаимодействие и формируются коллективные взаимоотношения, которые служат условием и средством повышения эффективности учения, успех каждого из обучаемых зависит во многом от остальных. Такая система отношений, складывающихся в учебном коллективе, раскрывающих и актуализирующих лучшие стороны личности учащегося, весьма способствует обучению и совершенствованию личности. Это происходит благодаря возникающему положительному психологическому климату и в значительной мере влияет на конечный результат. Групповое обучение способствует возникновению у личности дополнительных социально-психологических стимулов к учению. Кроме того, активизация общения между участниками учебного процесса способствует ускорению обмена информацией, передаче и усвоению знаний, ускоренному формированию навыков и умений. Из всего вышесказанного можно заключить, что основным средством овладения предметом становится общение с партнерами по группе.

Принцип личностно-ориентированного общения является не менее значимым. Он основан на влиянии общения, его характера, стиля на реализацию воспитательных и образовательных целей. В общении каждый является как воздействующим, так и подвергающимся воздействию. Особенно значимое место занимает здесь познание людьми друг друга, что является необходимым условием общения людей. Общение представляет собой стержневую характеристику коллективной деятельности и деятельности личности в коллективе, что неотделимо и от процесса познания. Личностно-ролевое общение на ан-

глийском языке в условиях интенсивного обучения — это не фрагмент учебного процесса или методический этап поурочного плана, а основа построения учебно-познавательного процесса.

Принцип ролевой организации учебно-воспитательного процесса тесно связан с двумя предыдущими. Роли и маски в группе в большой степени способствуют управлению общением на уроке. Учебное общение в интенсивном обучении предполагает наличие постоянно активных субъектов общения (все учащиеся), которые не ограничиваются просто восприятием сообщения и реакцией на него, а стремятся выразить свое отношение к нему, то есть «я — маска» всегда проявляет личностную характеристику. Ролевая игра — это одно из эффективных средств мотивации учащихся.

Принцип концентрированности в организации учебного материала и учебного процесса является не только качественной, но и количественной характеристикой интенсивного метода. Концентрированность проявляется в различных аспектах: концентрированность учебных часов, концентрированность учебного материала. Все это делает общение насыщенным и плотным, обуславливает необходимость использовать разнообразные формы работы. Это побуждает преподавателей работать в постоянном поиске новых форм подачи материала.

Принцип полифункциональности упражнений отражает специфику системы упражнений в интенсивной методике обучения. Языковые навыки, которые сформировались в неречевых условиях, непрочны, поэтому наиболее продуктивно работающим считают подход к обучению иностранному языку, который предполагает одновременное и параллельное овладение языковым материалом и речевой деятельностью. Полифункциональность упражнений позволяет реализовать этот подход. В системе интенсивной методики тренировка употребления каждой грамматической формы осуществляется серией упражнений, где в меняющихся ситуациях реализуется одно и то же коммуникативное намерение. При этом для учащихся любое упражнение монофункционально, для преподавателя — всегда полифункционально. В этом методе полифункциональность строго обязательна.

Все пять рассмотренных принципов интенсивного обучения иностранным языкам обеспечивают четкую взаимосвязь учебного предмета и учебной деятельности и тем самым способствуют эффективной реализации целей обучения. Как было сказано выше, данная методика основана на психологическом термине «суггестия». Это и есть первая специфическая черта интенсивной методики. Использование суггестии позволяет минимизировать или снимать различного рода психологические барьеры у обучаемых. Педагог проводит занятия с учетом психологических факторов, эмоционального воздействия, используя логические формы обучения. Он использует также на занятиях различные виды искусства (музыку, живопись, элементы театра) с целью эмоционального воздействия на обучаемых. Интенсивное обучение предполагает определенную концентрацию учебных часов.

Еще одной специфической чертой интенсивной методики является то, что суггестопедия широко опирается на положение о разных функциях двух полушарий головного мозга. Подключение эмоциональных факторов к обучению иностранному языку значительно активизирует процесс усвоения, открывая новые перспективы в развитии методики обучения иностранным языкам. Занятия организуются таким образом, что освоению языка сопутствуют положительные эмоции. С одной стороны, это является важным стимулом для создания и поддержания интереса к предмету. С другой стороны, интеллектуальная деятельность учащихся, подкрепленная эмоциональной деятельностью, обеспечивает наиболее эффективное запоминание материала и овладение речевыми умениями. Еще одним отличительным фактором служит активное использование ролевых игр. Специфика интенсивного обучения заключается именно в том, что задействованы все социально-психологические механизмы общения. Ролевое общение — это одновременно и игровая, и учебная, и речевая деятельность. Но при этом, если с позиции учащихся ролевое общение — игровая деятельность или естественное общение, когда мотив находится не в содержании деятельности, а вне его, то с позиции преподавателя ролевое общение — форма организации учебного процесса.

Как утверждает Л.Г. Денисова, основными результатами интерактивной методики обучения иностранным языкам являются: создание сильной мотивации обучения, осуществляемого при неформальном общении, и мотивации общения, приближенного к реальным условиям; высокая результативность обучения: уже на второй день занятий учащиеся общаются на изучаемом иностранном языке, используя речевые клише, заложенные в основном учебном тексте (текст полилога вводится в первый день занятий); предъявление и усвоение большого количества речевых, лексических и грамматических единиц; за одно предъявление вводятся и усваиваются 150—200 новых слов, 30—50 речевых клише и несколько типичных грамматических явлений. Последнее, несомненно, тоже является специфической чертой методики [4].

Все вышеперечисленное, являясь особенностями интенсивной методики, в большей степени обеспечивает ее эффективность. Эти характерные особенности отличают ее от двух предыдущих методик. Сходство между всеми тремя методиками, вероятно, можно усмотреть только в одном: они считают необходимым условием успешного обучения коллективную работу в положительной эмоциональной атмосфере. При этом интенсивная методика больше внимания уделяет таким видам деятельности, как говорение и аудирование.

Несомненно, самым большим преимуществом интенсивной методики является очень быстрое получение результатов: уже на второй день занятий учащийся общается на английском языке, используя речевые клише, изученные на первом занятии. Существенным плюсом данной методики является и ее психологическая основа (суггестия), благодаря которой не только создается психологически комфортная обстановка на занятиях, но и обеспечивается эффективность обучения. Положительную роль играют полифункциональные упражнения, неоднократно упоминавшиеся ранее, а также большой объем времени времени, уделяемого активизации новой лексики.

Деятельностная методика обучения английскому языку имеет своей основой деятельностную концепцию обучения, представленную теорией поэтапного формирования умственной деятельности. На базе этой теории в течение нескольких лет велась разработ-

ка технологии обучения, которую затем назвали деятельностной методикой. Работа шла под руководством профессора П.Я. Гальперина и доцента И.И. Ильясова. По сути, деятельностная методика связана с деятельностным подходом, в основе которого лежит идея об активности познающего объекта, об обучении как активной, сознательной, творческой деятельности. Данная методика предполагает обучение общению в единстве всех его функций — регулятивной, познавательной, ценностно-ориентационной и этикетной. Первоначально она должна была использоваться для обучения взрослого контингента учащихся. Затем, благодаря методическим принципам, положенным в основу этого метода, было решено использовать ее в старших классах общеобразовательной школы.

Принцип ориентации на логическое мышление: деятельностная методика может использоваться в школе с момента формирования у учащихся логического мышления. Применение деятельностной методики позволило бы систематизировать и обобщить имеющийся у школьников языковой и речевой опыт.

Принцип активности: данная методика предусматривает большую активность, связанную с предварительным овладением языковыми средствами, а позднее — с общением на основе имеющихся знаний, умений, навыков использования языковых средств в речи.

Принцип первичного овладения языковыми средствами: создатели деятельностной методики считают неверным подход, при котором обучение языковым средствам ведется одновременно с оформлением высказываний. Они считают, что это делает практически невозможным полноценное овладение языковыми средствами.

Принцип использования речесекунитаривных единиц: создатели деятельностной методики выделили новую языковую единицу, что обусловило необходимость переосмыслить лингвистическую составляющую обучения — прежде всего, принципы отбора грамматического материала. Речесекунитаривные единицы — это языковые единицы, обладающие речевым статусом и обеспечивающие полноценную коммуникацию с точки зрения свободы выбора, исходя из смысла сообщения.

Как видно из всего вышеперечисленного, деятельностная методика имеет ряд свойств, присущих только ей. И если предыдущие методики могут использоваться с детьми на начальной ступени обучения, то в этой методике такой возможности нет. Создатели этой методики считают, что обучать навыкам оформления высказываний и умения работать с содержанием сообщаемого следует отдельно. Для того чтобы обеспечить сознательное овладение языковыми средствами и обучение соответствующим навыкам, их необходимо формировать до того, как будет иметь место обучение умениям работы с содержанием. В деятельностной методике имеет место разделение между предварительным овладением языковыми средствами и последующим общением на основе имеющихся знаний, умений, навыков использования языковых средств. Деятельностная методика выделяет языковые речекommunikативные единицы, так как для полноценной коммуникации при обучении недостаточно только речевого статуса языковых единиц — речевой статус должен сочетаться со свободой их выбора в речи. Последней специфической чертой этой методики является использование условного перевода, при котором используется не только то, чем ученики уже овладели, но и то, чему их обучают на данном этапе. Из этого видно, что деятельностная методика значительно отличается от первых трех методов.

У этой методики есть ряд положительных черт. Во-первых, навыки выбора языковых средств речи формируются на основе не только смысла сообщения, но и умения построить логическую последовательность. Во-вторых, данная методика делает возможным создание грамматической системы на базе речекommunikативных единиц. В-третьих, она предполагает также обильную речевую практику.

Недостатком деятельностной методики является то, что цели обучения английскому языку (практические, воспитательные, образовательные и развивающие) недостаточно взаимосвязаны между собой, а также то, что процент самостоятельной познавательной деятельности ниже, чем в других методиках.

Дистанционное обучение является самой молодой формой обучения, при которой обучаемый отделен от обучающего расстоянием. В нашей стране эта форма обучения бы-

ла известна как заочная. В практике обучения иностранным языкам она применялась не столь широко, как в других областях. Существовали заочные курсы обучения иностранным языкам, а также учебные теле- и радиопередачи для желающих изучать иностранный язык. Что касается языковых факультетов и вузов, те ограничивались вечерними отделениями, поскольку едва ли возможно научить человека практическому владению иностранным языком в условиях нерегулярных, эпизодических встреч с преподавателем. По этой причине уже долгое время велись поиски путей более эффективного обучения на расстоянии. Наряду с печатными средствами, для этих целей широко использовались возможности видеозаписи, а в последние годы — цифровые носители (компакт-диски и DVD-диски). Дело в том, что без систематической, обратной связи с квалифицированным преподавателем подобные курсы, как правило, обречены на неудачу, несмотря на разнообразные попытки придать им элементы развлекательности и коммуникативности. В последние годы университеты различных стран обратили внимание на то, что существует возможность использования компьютерных телекоммуникационных технологий для целей обучения, в том числе и иностранным языкам. В отличие от других форм заочного обучения, обучение на основе компьютерных телекоммуникаций дает следующие возможности: быстрая передача любой информации; хранение и редактирование этой информации в оперативной и долговременной памяти в течение требуемого времени; интерактивность (благодаря специально созданным мультимедийным интерфейсам) и оперативная обратная связь с преподавателем и другими участниками обучающего курса; доступ к различным источникам информации, в том числе удаленным и распределенным базам данных, многочисленным конференциям по всему миру через сеть Интернет; организация совместных телекоммуникационных проектов, а также международных, электронных конференций, компьютерных аудио- и видео конференций.

Эффективность любого вида дистанционного обучения зависит от четырех факторов: взаимодействия преподавателя и обучаемого вне зависимости от разделяющего их расстояния; используемых при этом педагогических технологий; эффективности разработанных методических материалов и способов их доставки; действенности обратной связи.

Иначе говоря, эффективность дистанционного обучения зависит от организации и методического качества используемых материалов, а также мастерства педагогов, участвующих в этом процессе. Кроме того, существует ряд характеристик, которые должны быть присущи любому виду дистанционного обучения, чтобы его можно было рассматривать как эффективное:

- дистанционное обучение предполагает более тщательное и детальное планирование деятельности обучаемого, ее организацию, четкую постановку задач и целей обучения, доставку необходимых учебных материалов;

- ключевое понятие образовательных программ дистанционного обучения — интерактивность (курсы дистанционного обучения должны обеспечивать максимально возможную интерактивность между обучаемым и преподавателем, обратную связь между обучаемым и учебным материалом, а также давать возможность группового обучения);

- весьма важно предусматривать высокоэффективную обратную связь, чтобы обучаемые могли быть уверенными в правильности своих действий (обратная связь должна быть как немедленной, пооперационной, так и отсроченной в виде внешней оценки);

- важнейший элемент любого курса — мотивация; для этого нужно применять разнообразные средства и приемы;

- структура курса дистанционного обучения должна быть модульной, чтобы обучаемый имел возможность осознавать свое продвижение от модуля к модулю, мог бы выбирать любой модуль по своему усмотрению или по усмотрению преподавателя, в зависимости от уровня подготовки; следует отметить, что модули большого объема заметно снижают мотивацию обучения;

- особое значение при обучении иностранному языку имеет звуковое сопровождение, которое может быть реализовано либо при помощи сетевых технологий, либо с помощью цифровых носителей информации.

Рассмотрим методические принципы, которые имеют концептуальное значение для методики дистанционного обучения.

Принцип коммуникативности обеспечивает контакт с преподавателем, а также работу в малых группах (обучение в сотрудничестве). При этом используются различные проблемные задания, разработка совместных проектов, в том числе и международных, с носителями языка.

Принцип сознательности предусматривает опору на определенную систему правил, предваряющих формирование навыка и в своей совокупности дающих обучаемым представление о системе языка.

Принцип опоры на родной язык обучаемых находит отражение в организации их ознакомления с новым языковым материалом при формировании ориентировочной основы действий. Обучение на этих этапах ведется на языке обучающихся.

Принцип наглядности предусматривает различные виды и формы наглядности, такие как языковая (отбор аутентичных текстов, речевых образцов, демонстрирующих функциональные особенности изучаемого материала и т.п.), зрительная (использование разнообразных мультимедийных средств, организации видеоконференций), слуховая (использование определенных программных средств, а также аудиоконференций).

Принцип доступности обеспечивается в дистанционных курсах не только за счет соответствующей разработки учебного материала различных уровней сложности, но и за счет интерактивного режима работы.

Принцип положительного эмоционального фона связан с необходимостью повышения мотивации обучаемых. Формирование происходит, с одной стороны, благодаря специфике системы обучения, а с другой — благодаря системе отношений, устанавливаемых в процессе обучения между преподавателем и обучаемым. Если при очной системе обучения создание атмосферы доброжелательности, взаимопонимания и доверия играет большую роль, то при дистанционном обучении это — одно из основных условий успеха.

Выделим специфические черты методики дистанционного обучения. Прежде всего, характерной особенностью этой методики является самостоятельная практика каждого обучаемого в том виде речевой деятельности, которым он овладевает в данное время, а также интерактивность, на основе которой строится деятельность каждого обучаемого и

руководство преподавателя. Еще одной специфической чертой является то, что, несмотря на долю самостоятельной деятельности учащегося, он должен иметь разнообразные контакты в процессе обучения с партнерами по курсу, преподавателем, зарубежными партнерами. Все вышесказанное делает деятельность обучаемых тоже весьма разнообразной: в нее входят индивидуальные, парные, групповые занятия (как в малых группах, так и со всеми участниками курса — на Интернет-конференциях или в коллективных обсуждениях). Данные черты этой методики, в очередной раз, подтверждают, что она принадлежит к коммуникативно-ориентированным методикам.

Несмотря на то, что дистанционное обучение сильно отличается от других рассмотренных методик, его методические принципы во многом схожи с ними. Говоря о положительных сторонах данной методики, нужно отметить возможность изучать язык у людей, которые ранее по какой-либо причине ее не имели. Ряд других положительных черт обеспечивается технической стороной этой методики. Ими являются оперативная передача любой информации на любое расстояние, доступ к различным источникам информации (в том числе аутентичной), многочисленные конференции через сеть по всему миру. Еще одной положительной стороной является гибкий график занятий, то есть обучаемый занимается в наиболее удобное для себя время или тогда, когда чувствует себя более расположенным к этому. Это значительно повышает процент успешности его обучения.

Все же следует отметить, что у методики дистанционного обучения существует ряд отрицательных черт, которые значительно понижают позицию дистанционного обучения среди других методик. Во-первых, это ограниченный круг людей, которые могут воспользоваться данной методикой, в силу социально-экономической ситуации в нашей стране. А также то, что ни в одном вузе России нет курса, предусматривающего обучение методике дистанционного преподавания. Данная система не имеет объективной формы контроля приобретенных знаний, т.к. результаты не могут быть стопроцентно верными из-за отсутствия непосредственного визуального контакта. Между тем, дистанционная

форма обучения служит неплохой альтернативой при невозможности использования других методик.

Вышеописанные формы обучения получили распространение относительно недавно и относятся к одному и тому же типу коммуникативно-ориентированных методик. Подтверждением этому служит наличие в основе каждой из них «принципа коммуникативности» (проектная, дистанционная), который в коммуникативной методике получил название «принцип обучения иностранным языкам на основе ситуаций», а в интенсивной — «принцип коллективного обучения». Все названные методики имеют ряд схожих черт, значение которых возросло с переходом на коммуникативно-ориентированное преподавание английского языка. Также необходимо обратить внимание на то, что каждая из методик подразумевает определенное членение учебного материала, например, квантование в коммуникативной методике, циклы, темы и подтемы — в интерактивной методике. Кроме того, используется принцип наглядности (дистанционная, проектная).

Пять методик, рассмотренных в данной статье, имеют общую цель обучения: общаться на английском языке, а также участвовать в становлении и развитии личности учащихся. Базовым принципом всех этих методик является принцип активной коммуникации, в которой за основу берутся ситуации различного характера (от социально-бытовых до проблемных). Ситуации эти реализуются через работу в группах (коллективная работа); при этом работа с учащимися является личностно-ориентированной и наиболее эффективно ведется в положительной психологической атмосфере, когда все чувствуют себя комфортно и находятся в атмосфере взаимопонимания и активного взаимодействия, делятся не только информацией, но и эмоциями. Еще одной характерной чертой описанных методик является создание дополнительной мотивации, обеспечивающей повышенную заинтересованность обучаемых в процессе обучения. Отметим, что в современных методах большую роль играет самостоятельная познавательная деятельность учащихся. Одним из основных ее признаков является творчество учащихся. Именно творческие задания являются сегодня признаком современности. Не приветствуется подача учащимся готового материала: учащиеся должны проявлять больше самостоятель-

ности, ибо это способствует запоминанию. Основная идея этих методик одинакова: лучший способ обучения — это общение.

Все же, несмотря на большое количество сходных черт, невозможно не заметить различия в методах и приемах обучения иностранному языку, содержании занятий в зависимости от целей и планируемых уровней владения языком, а также от особенностей контингента учащихся и условий обучения. Можно назвать, например, «принцип взаимосвязанного обучения аспектам англоязычной культуры» в коммуникативной методике, или «принцип речекommunikативных единиц» в деятельностной методике. Именно благодаря этим отличительным чертам методики становятся самостоятельными явлениями в методологии. Наиболее ярким примером может стать дистанционное обучение: его принципы почти полностью совпадают с принципами проектной методики, однако тот факт, что при этом преподаватель и учащиеся находятся на большом расстоянии друг от друга и активно используют технические средства, делает эту форму особенной (и, на первый взгляд, совершенно иной).

Мы не стремились выявить самую лучшую методику обучения английскому языку: задача статьи — выделение их основных черт, которое должно облегчить преподавателю выбор методики для использования. Естественно, при выборе методики обучения не следует руководствоваться лишь собственными предпочтениями, а, в первую очередь, необходимо ориентироваться на возраст, способности, интересы и психологические особенности обучаемых. Ориентируясь на них, преподаватель сможет выбрать наиболее приемлемый и результативный метод.

В связи с этим следует сказать несколько слов о преподавании иностранных языков, основываясь на опыте Кафедры иностранных языков Института языкознания Российской академии наук. Кафедра иностранных языков Российской академии наук (изначально — АН СССР) была основана в 1934 г. для языковой подготовки аспирантов и соискателей научно-исследовательских институтов академии, имеющих международные контакты с зарубежными коллегами. Знание иностранного языка рассматривается как неотъемлемый компонент подготовки специалистов и носит профессионально-

ориентированный, прикладной характер, т.е. основной целью является подготовка аспирантов к использованию языка в профессиональной деятельности. Каждый год более тысячи аспирантов, соискателей, стажеров и сотрудников учреждений Российской академии наук, желающих совершенствовать знания и навыки и активно использовать иностранный язык в своей работе, готовящихся к поездкам в зарубежные командировки или к участию в международных научных мероприятиях (а также их проведению), проходят на Кафедре языковую подготовку и сдают кандидатский экзамен по иностранному языку. В число изучаемых языков входят английский, немецкий, французский, испанский и русский как иностранный.

Историю преподавания на Кафедре можно охарактеризовать как поступательное движение по развитию методики преподавания иностранных языков в соответствии с требованиями времени. Специфика обучения аспирантов профессиональному общению на иностранном языке состоит в том, что все виды работы строятся на основе научных текстов. Обучение происходит на разнообразных актуальных информативных и проблемных текстах, которые, согласно критериям их отбора, обладают аутентичностью, достоверностью, междисциплинарной обусловленностью, профессиональной направленностью. Тексты по специальности аспирантов рассматриваются как основа для обучения, интегрирующего традиционные методы, знакомые и понятные аспирантам (например, грамматико-переводной метод), с современными стратегиями преподавания, применяемыми для мобилизации учебных ресурсов обучаемых, активизации навыков и умений справляться с конкретной ситуацией общения и экономным путем решить поставленные коммуникативные задачи. Такие методы, как ролевая игра, метод решения ситуационных задач, метод проектной деятельности, имея общие характеристики, которые проявляются в деятельностном, развивающем и образовательном характере учебного процесса по иностранному языку, способствуют развитию умений анализировать и сопоставлять факты и события, автономно обучаться, работать в команде, выражать и отстаивать свою точку зрения, что особенно важно для современного специалиста.

При создании концепции обучения аспирантов иностранным языкам шел поиск рациональных путей обучения, велась работа над созданием теории и практики учебного комплекса по всем аспектам: методическому, лингвистическому, социологическому и психологическому, разрабатывались вопросы индивидуализации учебного процесса, приобщения к мировой культуре и повышения эрудиции учащихся. Преподавательский состав кафедры ведет научно-методическую и научно-исследовательскую работу в области языкознания, лингводидактики, методики преподавания иностранных языков, русского языка как иностранного и смежных дисциплин. Преподавателями Кафедры было проведено широкое изучение и обобщение передового отечественного и зарубежного опыта. Результаты исследовательской работы преподавателей отражены в многочисленных статьях и монографиях. Необходимость обучения аспирантов и научных сотрудников использованию иностранного языка привела преподавателей Кафедры к созданию пособий и учебников, которыми на протяжении десятилетий пользовались академические кафедры иностранных языков разных городов страны. Эти пособия и учебники получили признание в ВУЗах и в других городах России и ближнего зарубежья. Разнообразие учебных пособий позволяет каждому обучающемуся, независимо от уровня исходной подготовки, достичь необходимого и желаемого уровня владения иностранными языками благодаря созданной системе подготовки по иностранным языкам.

Список литературы

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам М.: Просвещение, 1965.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.
3. Грузинская И.А., Черкасская Е.Б. Грамматика английского языка для старших классов средней школы. Москва: Просвещение, 1955.
4. Денисова Л.Г. Место интенсивной методики в системе обучения иностранным языкам в средней школе // Иностранные языки в школе, № 4, 1999.

5. Китайгородская Г.А. Курсовое обучение иностранным языкам методом активизации резервных возможностей личности как объект стандартизации // Образовательные стандарты в курсовом обучении иностранным языкам. М., 1997.
6. Лозанов Г.К. Сущность, история и экспериментальные перспективы суггестопедической системы при обучении иностранным языкам // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. Вып. 3. М., 1977.
7. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А.А. Миролубова, И.В. Рахманова, В.С. Цетлин. М., 1967.
8. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX—XX вв. / Под ред. М.В. Рахманова. М., 1972.
9. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. М., 1977.
10. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Коростелев В.С. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества // Иностранные языки в школе, № 6, 1937.
11. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики. 2-е изд. М., 1974.
12. Hutchinson, T. Project 1. Oxford: Oxford University Press, 1985.
13. Wilkins, J. An Essay towards a Real Character and a Philosophical Language. London, 1668.