Тема занятия: **Методические основы обучения иностранным языкам.** –

 Главные методические категории: цели, содержание,
- Принципы, методы, средства и система обучения.
- Современные подходы к организации обучения иностранным языкам.

Цели обучения иностранным языкам в различных типах учебных заведений
В каждом из перечисленных выше типов учебных заведений ставятся определенные цели, которые следует осуществить в процессе обучения иностранным языкам.
Различают 5 таких целей:
1. Практические цели. Их достижение означает, что обучаемый овладел иностранным языком как инструментом межнационального общения. Это означает, что он (овладевший ИЯ) умеет говорить, понимать на слух, читать и писать на ИЯ, иногда переводить, соответственно различают 4 основных вида речевой деятельности, в процессе которых происходит общение на ИЯ. Эти 4 вида разделяются на устные (говорение и аудирование, когда функционирует звуковой код языка) и письменные (письмо и чтение, когда функционирует графический код языка).
Другая дихотомия разделяет эти 4 вида речевой деятельности на активные/продуктивные (когда информация передается кому-либо – говорение и письмо) и рецептивные (когда информация получается адресатом– аудирование и чтение).
Каждый вид речевой деятельности реализуется с помощью соответствующих умений. В зависимости от типа учебного заведения и этапа обучения в нем (начального, среднего, старшего и продвинутого) набор умений может быть либо маленьким (детский сад), либо

очень большим (языковой ВУЗ). Практические цели ставятся во всех типах учебных заведений, но в разном объеме.
2. Образовательные цели. Межнациональное общение может быть успешным, если человек, осуществляющий коммуникацию с носителем другого языка, обладает определенными знаниями. К этим знаниям относятся государственный строй страны, где говорят на этом языке, политическая структура, обычаи, право, традиции, праздники, особенности национального характера и речевого этикета, реалии и др.

Знания могут быть также филологическими– на них базируется языковая догадка, языковое чутье, умение аналитически мыслить и понимать явления ИЯ, н. п. идиомы и т. д. (устойчивые выражения). Кроме того, достижение образовательных целей предполагает сформированность умений общения как на родном, так и на изучаемом ИЯ, коммуникабельность, а также умение осуществлять самообразование, удовлетворять с помощью ИЯ личные и профессиональные потребности в информации.

Образовательные цели ставятся во всех типах уч. заведений, но в разном объеме.
3. Развивающие цели. Их достижение означает, что процесс овладения ИЯ оказал огромное положительное влияние на интеллект обучаемых, на деятельность их механизмов памяти, внимания, внутренней речи/внутреннего проговаривания, предугадывание, формирует и совершенствует умение логически мыслить, обобщать, делать выводы, умение автономной деятельности (самостоятельно планировать свою работу, составлять письменные планы, подбирать необходимые материалы для этой работы, распределять их использование во времени и т. д.).
Развивающие цели сформулированы в программах для различного типа школ с углубленным изучением ИЯ. Что касается др. типов уч. заведений, то эти цели в программах не отражаются, но, тем не менее, реализуются непроизвольно как фоновые.
4. Воспитательные цели. В процессе овладения ИЯ происходит влияние на характер обучаемого – вырабатываются терпение, усидчивость, умение самоконтроля, ускоряется темп речевой реакции (как во внутр., так и во внешней речи), совершенствуются моральные устои, представления о добре и зле, вырабатывается уважение к культуре народов, говорящих на изучаемом языке, а также, на основе сравнительно- сопоставительного анализа увеличивается уважение к своему народу, своей культуре. Воспитательные цели сформулированы (как и образовательные) в программах по ИЯ во всех типах уч. заведений, кроме языковых ВУЗов.
5. Научные цели. Иностранные языки изучаются с научными целями только в высшей языковой школе. При этом целями являются изучение ИЯ в плане синхронии и диахронии, стилистических и жанровых разновидностей, на разных уровнях языка, в плане специфики иноязычного общения, в разных сферах и ситуациях деловых и профессиональных контактов. Кроме того, в яз. ВУЗах исследуются в научном плане все перечисленные выше проблемы Лингводидактики.
Тема No 3 Содержание обучения иностранным языкам
Содержание обучения любому предмету – это то, чему следует научить.
История методики преподавания ИЯ знает очень много вариантов того набора компонентов, который предлагалось включить в содержание обучения. Этот набор включал в себя иногда только языковые знания и навыки, иногда языковые навыки и речевые умения и т. д.
Современная теория, подтвержденная практикой и отражающая требования межкультурных контактов, включает в содержание обучения следующие обязательные компоненты, но которые варьируются по объему в зависимости от типа уч. заведения и этапа обучения в нем:
1. языковые знания;
2. филологические знания;
3. лингво-страноведческие знания;
4. языковые навыки;

5. речевые умения в разных видах речевой деятельности;
6. формулы речевого общения, передающие различные коммуникативные намерения (согласия/несогласия, отказа и др.);
7. умение автономной деятельности (составить план работы, подобрать материалы на ИЯ); 8. учебные умения (работа со словарями, грамматическими и др. справочниками);
9. темы и ситуации общения;
10. модели текстов, функционирующих в определенных ситуациях общения;
11. жанровые и стилевые разновидности текстов для определенных ситуаций общения. Отбор – наполнение каждого из перечисленных компонентов завершается в соответствии с определенными принципами и критериями этого отбора.
Следствием такого отбора является так называемые языковые минимумы – н. п. активный лексический минимум и активный грамматический минимум (для говорения и письма на определенные темы), рецептивный лексический минимум и рецептивный грамматический минимум (для аудирования и чтения в рамках определенной тематики).
Особое значение имеет решение проблемы содержания обучения – чему учить.

 Методы обучения иностранным языкам

В методике обучения иностранным языкам под методом принято считать путь достижения поставленной цели, однако используется оно для обозначения разных по масштабу путей. Методом называют принципиальное направление в обучении иностранным языкам, характеризующееся определенными целями, содержанием и принципами обучения (грамматико–переводной метод, прямой метод и др.). Так, при грамматико–переводном методе обучение велось с целью развития логического мышления и умения читать и переводить тексты. Главное внимание уделялось изучению грамматических правил в качестве необходимого средства в овладении иностранным языком, и прежде всего чтением. При обучении прямым методом в качестве основной цели выступало развитие практических умений пользоваться иностранным языком: понимать его, говорить на нем, а также читать и писать. Слово метод обозначает путь–систему обучения внутри какого–либо направления, отражающую концепцию автора (авторов), предложившего его (метод Франсуа Гуэна, метод Пальмера внутри прямого метода–направления). Слово метод указывает на путь–способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся внутри какой–либо системы, на технологическую операцию, обеспечивающую взаимодействие обучающей и обучаемой сторон и входящую в качестве компонента в технологию обучения, непосредственно связанную с проблемой, как учить, если исходить из того, что организация и осуществление педагогического процесса происходит: посредством методов обучения, реализуемых в методических приемах; с помощью разнообразных средств обучения; при использовании различных организационных форм работы учащихся; с учетом возраста учащихся, уровня их подготовки по иностранному языку и общего развития, степени обученности, учебного материала и времени, отводимого на его изучение.

Современная система российского образования переживает сложный этап реформирования. И в этой ситуации идет борьба между новым и старым, между стремлением обобщить богатейший опыт, накопленный международным сообществом в области методики преподавания иностранных языков и ожесточенным сопротивлением тех, кто не хочет и боится перемен. Еще в 1879г. Г.П. Недлер писал: «Вряд ли кто станет оспаривать, что значительное число преподавателей иностранных языков не удовлетворяют тем требованиям, которые мы вправе ставить людям, занимающихся обучением и воспитанием [16]. А.И. Алешин, изучавший историю гимназий в России, констатировал, что после реформы 1864г. «усилившееся положение новых языков создало повышенный спрос на их преподавателей. Сразу же найти хороших было трудно и поэтому естественно, что между ними были многие, которых приходилось терпеть только потому, что их некем было заменить» [16]. Аналогичное высказывание мы находим и у Л.В. Щербы, который указывал, что все члены секции иностранных языков были обеспокоены тем, «где взять учителей новых языков; то, что существует, – убожество» [16]. Приведенные высказывания разных авторов, сделанные в различные годы, показывают, что многие преподаватели, если не большинство, находились на низком уровне. И как следствие, очень плохо знали иностранные языки ученики. А.А. Миролюбов отмечает следующие причины такого бедственного положения с изучением иностранных языков в средних и высших учебных заведениях России: уровень очень многих преподавателей был крайне низок; применяемые методы были несовершенны, а подхода, отвечающего особенностям русской школы, еще не было выработано; особое внимание по требованию Министерства Просвещения обращалось на обучение латинскому языку; условия преподавания (огромная наполняемость классов, наличие 2–3 часов в неделю в отдельных классах и др.) не содействовали успеху обучения [16].

4.1 Традиционные методы обучения иностранным языкам Грамматико–переводной метод. Согласно данному методу, владение языком есть владение грамматикой и словарем. Процесс совершенствования понимается как движение от одной грамматической схемы к другой. Таким образом, преподаватель, планирующий курс по данному методу, сначала думает о том, какие грамматические схемы он хочет осветить. Затем под эти темы подбираются тексты, из которых выделяются отдельные предложения, и заканчивается все переводом. Сначала – с иностранного языка на родной, затем – наоборот. Что касается текста, обычно это бывает так называемый искусственный текст, в котором практически не уделяется значение смыслу: не столь важно, что ты скажешь, важно то, как ты это скажешь. Некоторые приверженцы этого метода (Г.Оллендорф) считали, что тексты учебника должны быть подобраны так, чтобы их содержание скорее отталкивало, нежели привлекало учеников, т.к. при изучении языка важно усвоить грамматику, а не текст, который служит лишь иллюстрацией к ней. Только в 60–е в СССР начали проникать зарубежные пособия. Что касается английского языка, то это знаменитые учебники Хорнби и Эккерсли. А в 1965 году появился наш «Бонк» – учебник, по которому, при всех его недостатках, не одно поколение все–таки худо–бедно овладело английским. Основным недостатком является, конечно, то, что традиционный метод создает идеальные предпосылки для возникновения так называемого языкового барьера, поскольку человек в процессе обучения перестает выражать самого себя и начинает не говорить, а просто–напросто комбинировать слова посредством некоторых правил. Данный способ изучения иностранных языков господствовал до конца 50–х годов и был практически

единственным, с помощью которого учили всех.
Однако, несмотря на некоторые заслуженные нарекания,

традиционный метод обладает рядом достоинств: он позволяет усваивать грамматику на очень высоком уровне; метод хорош для людей с сильно развитым логическим мышлением, для которых естественно воспринимать язык именно как совокупность грамматических формул.

Современная лексико–грамматическая методика направлена на обучение языку как системе. В первую очередь четырем основным языковым навыкам – не только говорению и аудированию, но чтению и письму. Поэтому большое внимание учащихся уделяется разбору текстов, писанию изложений и сочинений. Кроме того, все должны усвоить структуру и логику иностранного языка, уметь соотносить его с родным, понимать, в чем их сходство и различия. Это невозможно без серьезного изучения грамматики и без практики двустороннего перевода.

Натуральный метод. Сущность натурального метода состояла в том, чтобы при обучении иностранному языку создавать те же условия и применять тот же метод, что и при естественном усвоении родного языка ребенком. Отсюда и название метода: натуральный, или естественный. Наиболее видными представителями этого метода были М. Берлиц, Ф. Гуэн, М. Вальтер и др. Самый популярный среди них М. Берлиц, курсы и учебники которого были распространены в Европе и США и некоторое время в России и в СССР. Главная цель обучения при натуральном методе – научить учащихся говорить на иностранном языке. Сторонники этого метода исходили из той предпосылки, что, научившись говорить, учащиеся могут читать и писать на изучаемом языке, даже не будучи обучены технике чтения и письма.

История методики преподавания иностранных языков знает многочисленные и многообразные попытки найти наиболее рациональный метод обучения иностранным языкам. Самым древним был метод натуральный, который ничем не отличался от того метода, которым ребенка обучают родному языку. Иностранный язык осваивался путем подражания готовым образцам, путем многократного повторения и воспроизведения нового материала по аналогии с изученным. Естественный метод, преследовавший чисто практические цели – обучение прежде всего умению говорить и читать легкий текст, – долго удовлетворял потребности общества, в котором продуктивное владение иностранным языком было привилегией его высших слоев. С возникновением школ и введением в них иностранного языка как общеобразовательного предмета первое время также пытались обучать языку естественным методом, однако он вскоре был заменен переводным методом.

Прямой метод обучения. Метод обучения иностранным языкам, возникший на основе натурального метода. В разработке метода, получившего обоснование в конце XIX – начале XX вв., приняли участие психологи и лингвисты (В. Фиетор, О. Есперсен), а также методисты (Ш. Швейцер, Г. Вендт, Э. Симоно и др.). Представители метода ставили перед собой цель – обучить учащихся практическому владению языком, на начальном этапе – преимущественно его устной форме. Отбор лексического материала регламентировался темами общения, а из грамматики предлагалось изучать только то, что соответствовало современной норме. Создатели прямого метода обучения широко рекомендовали использовать индукцию, т. е. наблюдение за языковым материалом и самостоятельное выведение учащимися правил, которые в дальнейшем следовало приводить в систему.

Основная заслуга представителей прямого метода обучения заключается в обращении к живому разговорному языку, в создании методики обучения устной речи, в разработке системы фонетических упражнений, позволяющей эффективно овладевать звуковой стороной языка, в использовании наглядности как средства семантизации иноязычного материала. Использование ТСО привело к образованию современных вариантов прямого метода обучения (аудиовизуального – обучение языку с опорой на зрительно–слуховые образы в виде кадров диа– и кинофильмов, и аудиолингвального – предусматривает использование звукотехники для образования речевых автоматизмов в ответ на предъявляемые в звукозаписи речевые стимулы).

Прямой метод обучения и натуральный метод разграничиваются следующим образом: а) изучение нового материала в соответствии со специально разработанным планом при прямом методе обучения (в отличие от натурального метода); б) необходимое количество правил, предназначенное для коррекции изучаемого материала при прямом методе обучения, что не допускает натуральный метод; в) разумное применение чтения и письма, способствующее закреплению нового материала при прямом методе обучения, что также не предусматривается натуральным методом.

Неопрямые методы. Неопрямые методы резко разграничиваются в зависимости от цели обучения: методика репродуктивного (Г.Пальмер, Л.Блумфилд и др.) и методика рецептивного овладения языком (М.Уэст и др.). Сторонники неопрямого метода пытаются заменить обучение правилам традиционной грамматики обучением структурам языка (Ч.Фриз, Р.Ладо и др.). Они пытаются создать языковую среду посредством различных технических средств. Одним из ярких представителей этого направления в методике преподавания иностранного языка является Г.Пальмер – автор более 50 теоретических работ, учебников и учебных пособий, посвященных проблемам преподавания английского как иностранного. Он принимал участие а разработке принципов отбора лексики и был автором и соавтором словарей–минимумов. Г.Пальмер ставил перед изучением иностранного языка чисто практические задачи – научить учащихся свободно владеть английским языком (т.е. понимать устную речь, говорить, читать и писать), причем степень владения языком должна максимально приближаться к владению этим языком его носителями.

Продолжительность курса Г.Пальмер определяет в зависимости от объема изучаемого материала от 2,5 до 6,5 лет. Г.Пальмер справедливо отмечает, что нельзя начинать обучение иностранному языку с изучения литературных произведений. Поэтому объектом обучения должен быть живой разговорный язык, служащий основой не только устной речи, но и умения читать. К содержанию текстов Г.Пальмер предъявляет следующие требования: они должны быть интересными и занимательными, соответствовать возрасту учащихся; должны содержать только известные учащимся реалии; сюжетные тексты предпочтительнее описательных, т.к. более удобны для развития навыков устной речи. Исследователь одним из первых ставит вопрос о научном отборе словаря. Учебный словарь он подразделяет на две большие группы: строго отобранный, который он называет микрокосм (the microcosm), и стихийный. Первому надлежит систематически обучать на начальной и средней ступенях обучения, а второй накапливается стихийно на продвинутой ступени обучения.

Микрокосм представляет собой в миниатюре весь язык, ограниченный по объему. Считая термин «слово» (word) слишком неоределенным, Г.Пальмер пользуется термином «лексическая единица» (lexicological unit).

Рассматривая методические принципы Г.Пальмера, следует выделить те из них, которые являются опеделяющими для его концепции: активность и пассивность; сознательное и подсознательное обучение языку; градация трудностей.

Если несколько упростить процесс обучения иностранному языку, предлагаемый Г.Пальмером, то он сводится к запоминанию наизусть готовых образцов посредством имитации и постоянного повторения с последующим их воспроизведением в различных комбинациях.

В процессе запоминания весьма существенную роль играет слушание речи на иностранном языке. Упражнения в слушании беглой иностранной речи, независимо от того, изучались ли учащимися предварительно ее компоненты или нет, по мнению Г.Пальмера, – один из самых эффективных (profitable) видов работы на протяжении всего курса обучения языку. Их эффективность Г.Пальмер видит в том, что они дают возможность упражнять и развивать имеющуюся у учащихся способность к непосредственному, интуитивному пониманию (direct and subconscious understanding without mental analysis). Умение интуитивно схватывать иностранную речь на слух может быть как конечной, так и промежуточной целью обучения, за которой может следовать сознательное изучение (conscious and intelligent study) фактов языка.

Метод Г.Пальмера в том виде, как он сформулирован в «The Scientific Study and Teaching of Languages», представляет собой в зарубежной методике наиболее продуманную систему обучения репродуктивному владению языком. Автор создал систему учебных пособий для обучения английскому языку, а также книгу для учителя, содержащую конкретные указания по использованию его учебных пособий. Кроме того, заслуживает внимания его система упражнений для развития устной речи. Особенно ценными представляются подстановочные таблицы, в основу которых положен структурный подход к языку.

Аудио–лингвальный метод. Аудио–лингвальный мотод Ч.Фриза, Р.Ладо основан на бихевиористском подходе к обучению и структурном направлении в лингвистике. Суть метода состоит в том, что язык трактуется как «поведение», которому следует обучить. В соответствии с данным методом язык должен быть представлен в виде небольших по объему и градуированных по трудности единиц, структур, которыми учащиеся овладевают путем их повторения, подстановки, трансформации и т.д. В качестве конечной цели обучения выдвигается всестороннее овладение иностранным языком, т.е. всеми видами устного и письменного общения.

Рассматривая язык как средство устной коммуникации, Ч.Фриз и Р.Ладо утверждают, что независимо от конечной цели основу обучения составляет устная речь. Значительное место в работах Ч.Фриза и Р.Ладо отводится звуковой стороне языка – беглости речи, интонации, ритму и т.д. Наиболее полно они изложили методику работы со структурами. Аудио– лингвальный метод Ч.Фриза и Р.Ладо сохраняет основные черты неопрямизма: язык определяет наше мышление, поэтому для обучения ему непригодны сравнение и перевод; лучшее средство для усвоения языка – подражание, образование по аналогии и многократное повторение заученного. Аудио–лингвальный метод имеет целый ряд недостатков, главными из которых являются: пассивность обучаемых, отсутствие инициативы со стороны учителя, тренировка языковой формы без опоры на значение изучаемого явления, а также недооценка когнитивных процессов обучения и роли письменной речи.

Аудио–визуальный метод. Этот метод возник на базе «армейского метода». Использовав некоторые положения «армейского метода» – интенсивность обучения, создание искусственной среды и т.д., – создатели аудио–визуального метода значительно видоизменили его и попытались обосновать данными языкознания и психологии. Его создателями считают П.Губерину (директора института фонетики в Загребе) и П.Ривана (заместителя директора научно–методического центра в Сен–Клу, Париж).

Основная цель аудио–визуального метода – обучить учащихся устной речи. Само название метода в известной мере отражает положенные в его основу принципы. Он называется аудио–визуальны, так как весь новый материал воспринимается учащимися длительное время только на слух, а его значение раскрывается с помощью зрительной наглядности. Этот метод также называется структурно–глобальным, т.к. обучение языку происходит по целостно (глобально) воспринимаемым специально отобранным структурам (моделям).

Продолжительность курса по аудио–визуальному методу равна примерно четырем месяцам при ежедневных четырехчасовых занятиях, кроме двух выходных дней. Это в среднем 250–300 часов на весь курс обучения. Все занятия языком делятся на аудиторные и лабораторные. Домашние задания отсутствуют. В процессе работы над грамматикой учащиеся не получают никаких правил и не подвергают изучаемые явления анализу, т.к. представители аудио–визуального метода считают, что подобная аналитическая работа интересна для лингвиста, но не для начинающего изучать иностранный язык.

Фонетика, как и грамматика, изучается целостно. Каждый новый звук усваивается в ритмической группе. Особое внимание уделяется правильной интонации. Весь цикл занятий в пределах одного урока заканчивается беседой. Аудио–визуальный метод обучения до сих пор распространен во многих учебных заведениях. Его элементы находят применение при обучении языку с использованием видеоматериалов. Популярность этого метода объясняется тем, что аутентичные материалы имитируют условия реальной языковой среды носителей языка, способствуют развитию мотивации и интереса учащихся. Будучи разновидностью прямого метода, аудио–визуальный метод игнорирует необходимость обучения письменной речи, недооценивает роль родного языка учащихся, полностью исключает перевод. В соответствии с идеями бихевиоризма большое внимание уделяется механическому повторению и заучиванию, не учитывается творческий характер процесса обучения.

Сознательно–сопоставительный метод. Сознательно– сопоставительный метод применяется в настоящее время в разных странах, но наибольшее распространение он получил в нашей стране. Значительную роль в создании этого метода сыграл академик Л.В.Щерба. По мнению Л.В.Щербы, следует различать: а) язык (речь) как процесс говорения и понимания; б) язык как обработанный лингвистический опыт, обусловливающий возможность процесса говорения и понимания; в) язык (языковой материал) как необработанный лингвистический опыт, в основе которого лежит язык (речь).

Лингвистический опыт, или языковой материал, – это те же акты говорения и понимания, но в виде воспоминаний. Обработанный или упорядоченный лингвистический опыт – это грамматические и лексические нормы, свойственные языку в данный исторический отрезок времени. Необработанный лингвистический материал – это готовые языковые единицы, которые мы воспринимаем, не подвергая их анализу; это – повторение раз слышанного без внесения творческих элементов. Л.В.Щерба указывает на то, что говорение проявляется тогда, когда у учащихся начинает создаваться чувство языка, появляется способность создавать новые контексты и отличать возможные контексты от невозможных, правильные от ошибочных [18].

В качестве практической цели обучения представители сознательно– сопоставительного метода выделяли умения учащихся читать и понимать текст и устную речь на слух, а также научить говорить и писать на иностранном языке.

В основу метода положены следующие принципы: осознание языковых явлений в период их усвоения и способов их использования; связь содержания с языковой формой; сопоставительное изучение языковых явлений; одновременное развитие всех видов речевой деятельности; разграничение активного и пассивного языкового материала; использование отрицательного языкового материала.

В качестве комментария к последнему принципу следует отметить, что отрицательный языковой материал можно получить при выполнении любых упражнений, однако особенно полезными для этой цели в условиях искусственного (школьного) усвоения языка являются переводы (особенно письменные) с родного языка на иностранный. Тогда предложение на родном языке (в случае невозможности дословного перевода на иностранный язык) будет источником того отрицательного языкового материала, который дает возможность более сознательно усвоить положительный материал, т.е. иную по сравнению с родным языком конструкцию.

Коммуникативный метод изучения иностранного языка.

Коммуникативный метод обучения иностранным языкам сегодня является одним из самых популярных в мире. Многие считают его самым прогрессивным и самым эффективным. Коммуникативный метод появился в 60–70–х годах в Британии, когда английский язык постепенно начал приобретать статус языка международного общения. Тогда–то и выяснилось, что испытанные и надежные для того времени традиционные методики перестали удовлетворять нуждам большинства изучающих английский язык иностранцев.

Данный метод представляет собой совокупность приемов, призванных научить эффективному общению в языковой среде. Большинство из них использовали на занятиях и ранее. Одним из основных приемов его является имитация ситуаций из реальной жизни, призванных стимулировать учащихся к активному "говорению". При этом очень важно, чтобы темы были животрепещущими, связанными с повседневной жизнью студентов, проблемами, их занимающими. На занятиях, проводимых по коммуникативной методике, ход урока зависит от самих обучаемых – их ответов, реакции и т.п. Поскольку общение происходит осмысленно, на целесообразные темы. Конечно же, большую часть занятий занимает разговорная речь, хотя чтение и письмо изучаются тоже. Преподаватели, в основном, не говорят, а слушают и направляют ход занятия.

4.2 Нетрадиционные методы обучения иностранным языкам. 4.2.1Методы отечественных представителей Суггестопедический метод (метод Лозанова). Этот метод получил

свое название от терминов «суггестология» – наука о внушении и «суггестопедия» – раздел суггестологии, посвященный теории и практике применения внушения в педагогике. Этот метод был разработан и апробирован в 1960–е годы в Болгарии под руководством ученого – психиатра и педагога Г. Лозанова. Отличительной чертой этого метода является раскрытие резервов памяти, повышение интеллектуальной активности учащихся, использование внушения, релаксации. Метод Г. Лозанова основан на активизации резервных возможностей человека, которые недостаточно используются в педагогике и методике преподавания иностранного языка, но позволяют существенно увеличить объем памяти и способствуют запоминанию большего количества материала за единицу времени. Основными средствами активизации резервных возможностей человека, по Лозанову, являются следующие:

Авторитет. Личность учителя играет ведущую роль в процессе обучения. Определенные качества, которыми должен обладать учитель (уверенность в себе, умение вести урок в соответствии со спецификой метода, внешние данные, энтузиазм и т.д.), способствуют повышению его авторитета и помогают завоевать расположение учащихся, что необходимо для успешного обучения.

Инфантилизация. Под этим термином понимается «создание в группе обстановки разумно организованного коллектива, в результате чего учащиеся оказываются в благоприятных для обучения условиях взаимного доверия, освобождаются от напряженности и скованности» [7]. Использование ролевых игр, музыки и комфортные условия для занятий позволяют учащимся обрести чувство уверенности в себе, обеспечивают благоприятные возможности для овладения учебным материалом.

Двуплановость. Это означает, что учитель или обучаемый использует жесты, мимику, интонацию и определенную манеру поведения для того, чтобы оказать влияние на собеседника, расположить к себе окружающих. Подобная двуплановость, или второе «я» учителя, способствует созданияю его авторитета, а также помогает раскрепощению, релаксации и инфантилизации обучаемых.

Интонация, ритм и концертная псевдопассивность. Согласно суггестопедическому методу, слушание должно быть организовано определенным образом. Особые требования предъявляются к интонации и ритму звучащего материала. Текстовый материал «исполняется» преподавателем в определенном ритме в сопровождении специально подобранной музыки. Музыка, так же как и интонация, ритм должна иметь определенную частоту и способствовать релаксации и медитации, что приводит учащихся в состояние так называемой «концертной псевдопассивности», когда они лучше воспринимают и запоминают материал.

Суггестопедический метод Г. Лозанова положил начало развитию в отечественной методике целого ряда интенсивных методов, основными из которых являются: метод активизации резервных возможностей личности и коллектива Г.А. Китайгородской, метод погружения (А.С.Плесневич), гипнопедия (Э.В.Сировский), ритмопедия, релаксопедия и др.

Эмоционально-смысловой метод. У истoкoв эмoциoнaльнo– смыслoвoгo мeтoдa изучeния инoстрaнныx языкoв стoит бoлгaрский псиxиaтр Лoзaнoв, рaбoтaвший с пaциeнтaми пo сoбствeннoму мeтoду псиxoкoррeкции. Oн сoздaвaл т.н. “группы пo интeрeсaм”, a изучeниe инoстрaннoгo языкa былo мeдицинским нструмeнтoм. В Мoсквe нaрaбoтки Лoзaнoвa испoльзуют в 2–x языкoвыx шкoлax: “Систeмa–3” и “Шкoлa Китaйгoрoдскoй”. Шкoлa Китaйгoрoдскoй ужe 25 лeт рaбoтaeт пo oднoимeннoй мeтoдикe, пoстрoeннoйнa сoчeтaнии лoзaнoвскиx нaрaбoтoк с фундaмeнтaльным курсoм, и принимaeт кaк взрoслыx, тaк и дeтeй.

Мeтoдикa Шexтeрa прeдпoлaгaeт свoбoднoeязыкoвoe oбщeниe прeпoдaвaтeля сo студeнтaми с пeрвoгo зaнятия. Учaщиeся выбирaют сeбe втoрoe имя, привычнoe для нoситeля изучaeмoгo языкa, и сooтвeтствующую “лeгeнду” aрxитeктoр из Глaзгo, скрипaчкa из Пaлeрмo и т.д. Суть мeтoдa в тoм, чтo фрaзы и кoнструкции зaпoминaются eстeствeннo. Oбщeизвeстнo, чтo мнoгиe стoличныe двoрянe, жившиe нa рубeжe XVIП–XIX вв., вырaжaясь слoвaми Пушкинa, “пo–русски плoxo знaли”. В кaкoй–тo мeрe русскиx двoрян мoжнo былo считaть прeдшeствeнникaми тex, ктo изучaeт язык пo мeтoду Шexтeрa. В eгo шкoлe “Систeмa–3” oткaзaлись oт устaнoвки сoздaтeля мeтoдa, кoтoрый утвeрждaл, чтo дo oснoвныx грaммaтичeскиx прaвил студeнт дoлжeн “дoйти” сaмoстoятeльнo. Грaммaтичeскиe курсы служaт мoстaми–связкaми мeжду ступeнями oбучeния (всeгo иx 3). Прeдпoлaгaeтся, чтo пoслe пeрвoгo этaпa студeнт нe пoтeряeтся в стрaнe изучaeмoгo языкa, пoслe втoрoгo – нe зaблудится в грaммaтикe сoбствeннoгo мoнoлoгa, a пoслe трeтьeгo смoжeт быть пoлнoпрaвным учaстникoм любoй дискуссии.

Сознательно-практический метод. Ведущий метод обучения иностранным языкам в условиях вузовского обучения (название было предложено в 60–е гг. известным советским психологом и методистом Б. В. Беляевым, который дал обоснование метода с психологической точки зрения). Этот метод является сознательным, так как в процессе занятий предполагается осознание учащимися языковых форм, необходимых для общения, но в то же время метод является практическим, так как решающим фактором обучения признается иноязычно–речевая практика. Основы занятий по сознательно–практическому методу формулируются следующим образом: 1) учитываются особенности родного языка учащихся, что способствует, с одной стороны, преодолению отрицательного воздействия (интерференции) родного языка при изучении иностранного и использованию положительного переноса из родного языка на изучаемый – с другой; 2) обучение проводится на синтаксической основе с выделением предложения как минимальной речевой единицы (единицы общения); 3) осуществляется практический подход к овладению грамматическими средствами языка; 4) средства общения изучаются в объеме, отвечающем целям и задачам обучения и в этой связи проводится минимизация таких средств; 5) обеспечивается концентризм в подаче и расположении лексико– грамматического материала; 6) принцип функциональности рассматривается в качестве ведущего при организации и подаче учебного материала; 7) основу занятий по грамматике составляют модели предложений, группируемые в соответствии со структурно–семантическим подходом.

Основными методическими положениями сознательно–практического метода считаются следующие: 1) параллельное овладение видами речевой деятельности; 2) организация обучения в последовательности – от приобретения знаний к речевым навыкам и умениям; 3) осознание языковых фактов по мере их усвоения и способов их применения в речевом общении; 4) разграничение учебного материала на активный и пассивный и его дифференцированное усвоение в результате выполнения специальных упражнений (языковых, речевых); 5) учет родного языка учащихся. Концепция метода реализована в большом числе учебников, условно подразделяемых на грамматические, грамматико–речевые и речевые. Сознательно–практический метод сохраняет позиции ведущего метода при установке на практическое овладение языком через осознание его структуры. Его следует считать оптимальным методом обучения на занятиях со студентами–филологами, для которых иностранный язык является не только средством общения, но и средством профессиональной деятельности.

Лингвосоциокультурный метод. Специалисты справедливо называют лингвосоциокультурный метод изучения английского языка одним из наиболее серьезных и, так сказать, всесторонних. Это объясняется тем, что при данном подходе к языку студенты рассматривают не только языковые формы, а также социальное окружение и культуру носителей языка. По мнению сторонников этого метода, язык, будучи оторванным от своей культуры, становится мертвым и бесполезным.

Любой язык является детищем какой-либо культуры и незнание особенностей того или иного социума приводит к столь распространенным речевым ошибкам. К примеру, распространенная в деловом общении фраза «Какие вопросы интересуют вас» большинством наших соотечественников переводится, как «What problems are you interested in?». При этом мало кто принимает во внимание тот факт, что для британца слово «problems» окрашено в устойчивый негативный оттенок. Таким образом, лингвосоциокультурный метод, так сказать, не учит сам язык, а учит понимать его носителей. Эта методика совмещает в себе два направления: изучения языка страны и культуры ее населения. По мнению сторонников лингвосоциокультурного метода изучения иностранного, в частности английского языка, считают, что около пятидесяти двух процентов всех речевых ошибок совершаются под влиянием родного языка, а сорок восемь процентов приходится на непонимание сути социальной жизни и культуры носителей изучаемого языка.

При изучении, к примеру, английского языка важно не что говорите вы, а как вас поймет британец. То есть, что услышит в вашей фразе носитель языка, который, в свою очередь, как и вы, является представителем особого социокультурного строя. Наиболее ярким представителем этой методики изучения языка является С.Г.Тер–Минасова.

Эксплицитные методы. В рамках эксплицитного подхода к формированию грамматических навыков и умений можно выделить два метода: дедуктивный и индуктивный.

Название дедуктивный метод происходит от слова “дедукция”, что означает умозаключение от общего к частному. При дедуктивном методе первый этап формирования навыков и умений – ознакомление – реализуется в процессе знакомства с правилом и примерами, второй этап – тренировка – включает отработку изолированных формальных операций, третий этап – речевая практика – организуется на базе переводных упражнений.

Другим методом эксплицитного подхода является индуктивный метод. Индуктивный метод исходит из такой формы умозаключения, как индукция, предусматривающая переход от единичных фактов к общим положениям. Индуктивный метод представляет возможность самим учащимся сформулировать правило на основе явлений, с которыми они сталкиваются при изучении иностранного языка. При индуктивном методе учащиеся находят в тексте незнакомые грамматические формы и пытаются осознать их значение через контекст. Дальнейший анализ нового явления происходит путем сравнения иностранного текста с его переводом на родной язык, после чего формулируется правило. При этом если нужно, используются подсказки преподавателя или учебника. Потом следует серия упражнений на идентификацию и объяснение нового грамматического явления, на актуализацию его форм.

Имплицитные методы. Имплицитный подход к формированию грамматических навыков включает два метода с различными модификациями, а именно – структурный и коммуникативный. Структурными методами можно назвать ряд методов формирования грамматических навыков, разработанных различными авторами в рамках методов, которые они называли устными, активными, структурно– функциональными и т. п. Структурными эти методы формирования грамматических навыков можно называть, потому что в основу их упражнений кладутся структурные модели, или модели предложений, символически выражаемые через формулу, например: S–V–О, где S – подлежащее, V – сказуемое, О – дополнение. Структурные модели называют еще языковыми или речевыми моделями или, если они выражены не символами, а лексическими единицами, речевыми образцами, типовыми фразами.

Другой разновидностью имплицитного подхода к формированию грамматических навыков являются коммуникативные методы. К коммуникативным методам относят различные варианты интенсивных методов, так называемый метод гувернантки и просто естественное погружение в языковую среду, вынуждающее к общению в коммуникативных целях. Коммуникативный метод обучения иностранным языкам, и в том числе формирование грамматических навыков, разработан E.И. Пассовым.

Проблемно-поисковый метод. Общедидактический метод обучения, получивший в 70-е гг. широкое распространение в практике преподавания различных дисциплин, в том числе и иностранных языков. В процессе работы с использованием данного метода применяются такие приемы обучения, как создание на уроке проблемных ситуаций, организация коллективного обсуждения возможных подходов к их решению, выполнение упражнений, предусматривающих различные формы общения преподавателя и учащихся, максимально приближенные к условиям реальной коммуникации. В частности, рекомендуются упражнения, получившие в методике преподавания иностранных языков название «инициативные» [26], которые формируют умения начать разговор, заинтересовать партнера по общению, привлечь внимание собеседника и т. д. Существуют различные варианты метода: проблемное изложение учебного материала, проблемные эвристические беседы, выполнение упражнений проблемно–поискового характера и т. д. Конечно, проблемно– поисковый метод обучения нельзя рассматривать в качестве универсального и единственно правильного метода обучения при попытке активизировать внимание и поисковую деятельность учащихся. Этот метод требует тщательной подготовки преподавателя и значительных затрат учебного времени. Поэтому на занятии следует сочетать проблемно– поисковый метод обучения с другими методами обучения, руководствуясь при этом целью занятий, имеющимися у преподавателя учебными материалами, учитывая этап обучения.

Личностно-ориентированный метод. Адаптивная система обучения (АСО), как всякая другая модель обучения прочно стоит на основополагающих принципах ее использования. Поскольку мы говорим об адаптации процесса обучения в условиях личностно–деятельностного подхода, мы не можем не говорить о таких фундаментальных личностных категориях как индивидуальность, личность, рефлексия. Поэтому в первую очередь в АСО должен быть использован принцип индивидуализации процесса обучения в целом, как в общетеоретическом смысле, так и в практическом, при организации процесса обучения и учения на уроках иностранного языка. Суть самой адаптации к процессу обучения не может исходить из других позиций, поскольку тогда это будет противоречить самому понятию адаптации личности к учебному процессу, формированию у каждой личности коммуникативной компетенции в собственном ее (личности) темпе, учитывая ее способности, а так же ее уровень знаний, умений и навыков по иностранному языку. В связи с уже сказанным, появляется необходимость говорить о принципе ориентации на личность обучающегося. Именно поэтому принцип учета личностных характеристик у нас стоит по важности на втором месте. В процессе обучения в условиях адаптивной системы обучения очень важно, чтобы каждая личность, продвигаясь к конечной цели своего обучения постоянно ощущала и осознавала как проходит процесс обучения и все ли резервы личности и потенциал самого обучающегося используются. Принцип успеха в процессе изучения иностранного языка – вот наиважнейший принцип и условие для постоянного поддержания интереса к изучению предмета. Тем более это важно при обучении иностранному языку в условиях АСО, когда потеря мотива из–за неуспеха вредит процессу обучения в целом. Однако, необходимо отметить, что сама модель АСО при правильном ее использовании всегда гарантирует успешное формирование коммуникативной компетенции, так как плотность работы просто делает невозможным отсутствие успеха.

4.2.2 Методы зарубежных представителей

Метод «тихого» обучения (The silent way) опирается на структурный подход в лингвистике и гуманистическое направление в психологии. Автором этого метода является К.Гаттеньо, который перенес свой опыт создания программа по обучению математике и чтению на родном языке на методику преподавания иностранных языков. Название метода отражает идею автора о том, что инициатива на уроке должна исходить от учащихся, речь которых занимает большую часть учебного времени, а учитель должен говорить на уроке как можно меньше. Обучение в тишине, в противовес повторению и воспроизведению за учителем, становится приемом, который способствует мыслительной деятельности и концентрации учащихся при выполнении задания [12]. Применение метода «тихого» обучения имеет определенные ограничения, так как предполагает высокую степень заинтересованности учащихся и наличие внутренней мотивации. Положительной чертой этого метода является стимулирование самостоятельности учащихся и использование в процессе обучения разнообразных опор и наглядных пособий.

Метод опоры на физические действия (Total physical response – TPR)

разработан психологом Дж.Ашером и основан на структурной лингвистике, бихевиоризме и гуманистическом направлении в обучении, а также на положении психологии о координации речи и физических действий, которые ее сопровождают. Метод развивает идеи натурального метода. Суть его состоит в том, что при обучении иностранному языку необходимо имитировать процесс овладения детьми родным языком, который усваивается параллельно с выполнением соответствующих физических действий. Восприятие структур облегчается, если это сопровождается действиями, выполняемыми учителем и учащимися.

Лексико-переводной метод или аналитический метод применялся в разных странах Европы (Англия, Франция, Швейцария). В центре внимания этого метода была лексика. Словарный запас создавался путем заучивания наизусть оригинальных произведений. Грамматика была отодвинута на второй план и изучалась бессистемно как комментарий к тексту. Лексико– переводный метод преследовал, в основном, общеобразовательные цели и обеспечивал развитие навыков чтения и переводы. Представители лексико– переводного метода – Шованн (Швейцария), Жакото (Франция) и Гамильтон (Англия).

Интенсивные методы. К основным методам, используемым при такой работе, как изучение английского языка, можно отнести как ускоренный метод, Как запомнить 200 слов за час, язык за месяц, обучение в темпе пулеметной очереди. Ускоренные методы обучения английскому языку хороши для первого и поверхностного изучения языка, и нужны для того, чтобы на скорую руку получить азы в знаниях английского языка. Изучение английского языка, на самом деле, процесс достаточно трудоемкий, так что для нормального образования необходимо обучение английскому языку обычными, ортодоксальными методами, тем более в нашей стране давно устоялся языковой институт, и существуют проверенные методы и методики, по которым можно проходить обучение и в настоящее время. Единственным недостатком прошлой системы образования – это недостаточное внимание такой части английского языка, как разговорный английский, важность которого на современном этапе нельзя недооценивать. Что касается индивидуального метода, который можно применять при дисциплине изучение английского языка, то такой метод существовал всегда, но подходит он не всем, так как требует очень большой силы воли и самодисциплины. Поэтому обучение английскому языку таким способом не очень популярно в нашей стране. Получения знаний в такой разновидности языка, как разговорный английский, лучше совершенствовать на родине английского языка, или в странах, где этот язык считается государственным, так как никто более хорошо не обучит тонкостям разговорной речи, как носитель языка.

Метод погружения. В последнее время часто понятие «полное погружение» стало использоваться как альтернатива понятию «обучение

английскому языку за рубежом». А между тем, «полное погружение» (Total Immersion) – это фирменный курс, зарегистрированная торговая марка и принадлежит она компании Berlitz – старейшей в мире сети языковых школ, основоположнику современного метода обучения иностранным языком, берущим начало от метода Берлиц (прямого/коммуникативного метода). При этом в настоящее время компания Берлиц является не только старейшей школой иностранных языков, но и ведущим разработчиком самых передовых учебников и интерактивных мультимедийных учебных курсов. Курс «Полное погружение» отличается от просто интенсивного курса в зарубежной языковой школе, так как они созданы для разных целей. Представим себе ситуацию, когда вам необходимо повысить уровень владения английским языком в кратчайшие сроки. Вы – топ менеджер, и время для вас дороже денег: то есть на решение задачи можете выделить всего две–четыре недели, а в средствах ограничений почти нет.

Ясно, что для наиболее эффективного решения задачи в предельно сжатые сроки мы должны обеспечить максимальное качество используемых средств и количество приложенных усилий в единицу времени (интенсивность). Именно эта концепция лежит в основе курса «Полное погружение» – 60 индивидуальных уроков в неделю, проводимых с 9 до 18 часов обеспечивают максимальную эффективность обучения за счет использования 130-летнего опыта компании Berlitz и самых прогрессивных методических и технических разработок. Курс предполагает использование фирменных учебных материалов, включает рабочий ланч с преподавателем, а также ежедневное проведение одного из уроков двумя преподавателями – для обеспечения большей динамичности и эффективной имитации рабочих ситуаций. Таким образом, курс «Полное погружение» – это решение эффективное, но совершенно не универсальное из–за его высокой стоимости. Для примера, стоимость четырехнедельного курса в школе Berlitz London (старейшая языковая школа в Лондоне – прим. автора) вместе с проживанием и оформлением визы обойдется в €14315 (по данным сайта Study–Express.ru).

Правополушарный метод. Музыка для мозга – как иностранный язык. Мозг воспринимает музыку как еще один иностранный язык. К такому выводу пришли ученые из Университета Ливерпуля, которые исследовали зону мозга, которую ранее считали связанной исключительно с функцией речи, у музыкантов. Оказалось что у них, вне зависимости от того инструмента, которым они владеют, в этой области мозга было больше серого вещества, чем у людей, далеких от музыки. Эти данные, по словам профессора поведенческой неврологии из немецкого Университета Констанца Томаса Эльберта (Thomas Elbert), «хорошо согласуются с имеющейся точкой зрения о том, что музыканты обрабатывают музыку как дополнительный язык». Этот ученый также занимается изучением активности моторной коры во время игры на музыкальных инструментах. В настоящем исследовании, проведенном под руководством британских неврологов Ванессы Сламинг (Vanessa Sluming) и Нила Робертса (Neil Roberts), участвовали 26 музыкантов – мужчин в возрасте от 26 до 66 лет. Контрольная группа из людей, не занимающихся музыкой, подбиралась им по возрасту. Изучение зоны Брока проводилось при помощи трехмерной магниторезонансной томографии. Оказалось, что увеличение объема серого вещества, то есть нервных клеток, в этой речевой зоне не зависело от вида музыкального инструмента, мастерства в котором добивался обследуемый, но находилось в прямой зависимости от количества лет, потраченных на занятия музыкой. По мнению исследователей, это означает, что язык и музыка имеют много общего в восприятии мозгом. Помимо очевидного объяснения, что игра на музыкальных инструментах развивает зону Брока, существует и другая возможность. Как отметил профессор Эльберт, возможно, что люди с более развитой зоной Брока склонны к занятиям музыкой и достигают в этом больших успехов.

Психологический метод. 5 гипотез психолингвистики. Описание психологических школ, определивших развитие методики обучения иностранным языкам было бы неполным без психолингвистической модели Стивена Крэшена (Stephen Krashen), необычайно популярной в последние два десятилетия в США. Она состоит из пяти гипотез, появившихся в 1977,1981, 1982, 1985 годах. Гипотеза о различии «приобретения» языка и его «изучения» (Acquisition–Learning Hypothesis) подчеркивает, что приобретение не совпадает с изучением, являясь индуктивным и подсознательным процессом, похожим на процесс овладения ребенком родным языком, который может и не знать правил, но интуитивно чувствует правильность формы. Изучение же предполагает сознательный процесс усвоения правил, исключений из них и ассоциируется с терминами дедуктивный, эксплицитный, формальный, когнитивный. Гипотеза о естественном порядке изучения языка (Natural Order Hypothesis). Согласно ее, придавая большое значение «изучению», мы нарушаем естественный порядок «приобретения», поскольку некоторые структуры, усваиваемые естественным путем, имеют самые сложные правила употребления. Следовательно, грамматическая последовательность материала имеет мало пользы, он должен градуироваться по степени «понимаемости» (comprehensibility), чтобы усилить «приобретение». Гипотеза о мониторе (Monitor Model) гласит, что выученное знание не может переходить в приобретенное, поскольку эти виды знаний по–разному хранятся в памяти.

Роль выученных знаний сводится лишь к монитору (самоконтролю). Использование монитора зависит от индивидуально–психологических особенностей изучающего: «отчаянные» (monitor under–users) говорят, не придавая значения правильности формы; «сверхосторожные» (monitor over– users) боятся сказать что–то на иностранном языке, мучительно вспоминая правила. Между ними находится оптимальный вариант (optimal monitor users), к которому необходимо стремиться. Гипотеза об уровне ввода информации (The Input Hypothesis) постулирует, что важнейшим условием «приобретения» языка является ввод информации устно или письменно на одну ступеньку выше полной доступности, по формуле i +1, где понятная информация. Гипотеза о роли чувственного фильтра (The Affective Filter Hypothesis) пo сути дела учитывает гуманистическую концепцию о влиянии аффективной сферы на усвоение иностранного языка. Согласно ей, приобретение осуществляется быстрее в обстановке, где низкий уровень тревожности, полностью отсутствует «защитная» реакция. Эти и прочие барьеры, препятствующие «приобретению», можно устранить за счет: понятности и доступности при вводе информации; создания благоприятного психологического климата; учета чувственного компонента при вводе информации.

Метод частотного штурма. Возьмём, 100 чаще всего употребляемых слов Евангелия от Иоанна еврейским языком, отранжированные по частоте. Первые 5 слов в этом списке покрывают 25% Евангелия от Иоанна, а первые 46 слов — 50%. То есть, заучив всего лишь 46 слов (их свыше 2,5 тыс.), вы будете узнавать каждое второе слово Евангелия от Иоанна!

Сущность метода частотного штурма очень проста:
1. Вы берёте текст, перевод которого Вам уже заранее известен.
2. Получаете отранжированный по частоте частотный список слов

данного текста (с помощью спец. программ, напр., „Текстовый анализатор”, http://langs.com.ua/movy.htm).

3. Выделяете в этом списке верхушку из N–слов, которая покрывает, например, 50% слов текста. Делаете перевод этих слов на понятный Вам язык. Заучиваете эту верхушку на память.

4. Пробуете читать исходный текст, шагая по известным словам, а остальные слова стараясь понять опираясь на то, что перевод в целом Вам уже известен (перед всем этим Вы должны выучить азбуку и основные правила чтения).

Так удается быстро войти в язык, — войти в настоящий, неадаптированный язык. Почему это является прорывом? Потому что: вы

выходите на уровень чтения со словарём, а это значительный этап; усилия и время на это были максимально минимальными.

Далее можно повторить процедуру со следующей порцией в частотном списке, с тем чтобы совокупное количество известных Вам слов покрывало, например, 80% слов текста (но это уже будет не ~2% от всех неодинаковых слов, как в случае с 50%–ным покрытием текста, а ~20% всех неодинаковых слов). Читать после этого станет уже совсем легко, поскольку 4 из 5–ти структурных элементов вам будут наперёд известны.

Важно отметить ещё второй столп метода частотного штурма: аналогичный ранжированный список создаётся для всех типов структурных элементов языка (а не только для слов). Т.е., составляется список: 1. аффиксов (префиксов, суфиксов, окончаний); 2. грамматических правил (артикли: признаки ед. и мн. числа, рода, основных падежей; существительные: признаки ед. и мн. числа, рода, основных падежей; местоимения: в основных падежах и основные типы; глагол: личные окончания в настоящем времени; модальные глаголы и служебные слова; прилагательные: признаки ед. и мн. числа, рода, основных падежей; синтаксические правила: порядок слов в повествовательных, отрицательных и вопросительных типах предложения; ...); 3. фонетических правил (правила чтения букв, правила произношения и интонации); 4. фразеологизмов.

Аналитико-имитативный мотод. На начальном этапе происходит становление слухопроизносительных навыков, которое включает в себя: ознакомление со звуками, тренировку учащихся в их произношении для формирования навыков, применение приобретенных навыков в устной речи и при громком чтении. На этом этапе материальная звуковая оболочка еще не слилась с мыслями органически, заключенными в образце и сама по себе привлекает внимание учащихся. Следовательно, задача первого этапа заключается в автоматизации слухопроизносительных навыков, направив усилия учащихся на элементарный обмен мыслями.

Здесь превалируют устные формы работы над языковым материалом. Однако в процессе чтения и письма характер работы над произношением не меняется. Громкое чтение – типичное для этого этапа – создает дополнительные возможности для развития слухо – произносительных навыков. Письмо также часто сопровождается проговариванием вслух, в процессе чего слухопроизносительным навыкам уделяется необходимое внимание. Ознакомление с фонетическим явлением происходит путем наглядной, несколько утрированной демонстрации его особенности в звучащем тексте. Последовательность предъявления фонетического материала диктуется его нуждами для общения. Поэтому с первых шагов приходится иногда вводить звуки, которые является наиболее трудными, не имеющими аналога в родном языке (звук [ð] встречается в первых же уроках, поскольку необходим для произнесения артикля).

В обучении произношению оправдал себя аналитико – имитативный подход. Учитывая, что единицей обучения является фраза, учащиеся повторяют пример за учителем или записью. Если учащиеся не допустили ошибок в произношении, они переходят к работе над следующими примерами. Если же преподаватель заметил какие–либо недочеты, звуки, подлежащие специальной отработке, вычленяются из связного целого и объясняются на основе артикуляционного правила. Это аналитическая часть работы. Затем эти звуки снова включаются в целое, которое организуется постепенно: слоги, слова, словосочетания, фразы, и проговариваются учащимися вслед за образцом. Это имитативная часть. Такой подход к обучению фонетическим навыкам на начальном этапе обеспечивает одновременное усвоение учащимися и фонетических, и грамматических, и лексических, и интонационных особенностей английского языка в нерасчлененном виде. При такой постановке обучения оказывается просто ненужной тренировка изолированного звука, так как звуки практически никогда не функционируют в изолированном виде. Артикуляционные правила носят аппроксимированный (приближенный к правильному) характер. Фактически, это правила-инструкции, которые подсказывают учащимся, какие органы речи (губы, язык) принимают участие в произнесении звука. Например, чтобы произнести звук [e], нужно, произнося русское «е», растянуть губы в улыбку, рот почти закрыть, губы напрячь. Опыт показывает, чем короче, лаконичнее объяснение, тем оно эффективнее (полугласный звук [w] получится правильным, если вы представите, что целуете кого-то; носовой [ŋ] можно сравнить со звоном колокола (бим–бом, дин–дон).

Метод коммуникативных заданий (Task–based learning)

представляет собой решение целого ряда коммуникативных задач, предлагаемых учителем, решая которые, учащиеся выполняют речевые и неречевые действия, вступают в контакт друг с другом, с группой учащихся или с учителем, пытаясь найти правильные пути решения поставленной коммуникативной задачи. При этом часто используются не только речевые, но и физические действия, жесты, мимика и т.д. Учебные программы, составленные в соответствии с данным методом, представляют собой набор коммуникативных заданий и не предполагают отбор и организацию подлежащего усвоению языкового материала. Вопрос о том, насколько необходимо и в какой форме может осуществляться управление учебной деятельностью учащихся при использовании метода коммуникативных заданий, является спорным. Предполагается, что формирование компетенции на иностранном языке требует не систематизации изучаемых языковых явлений, а создания условий, в которые вовлекаются обучаемые с целью решения коммуникативных задач. Для этого следует исключить любое целенаправленное формирование грамматической (лингвистической) компетенции и моделирования речевого поведения [12]. Следует отметить, что метод коммуникативных заданий находится в стадии развития, процесс его становления как метода еще не завершен, что позволяет вносить уточнения и изменения с целью оптимизации процесса обучения иностранным языкам.

Нейро–лингвистическое программирование (Neuro–Linguistic Programming) – это, с одной стороны, искусство и наука совершенствования личности, исследование, посвященное навыкам лидерства, с другой, направление в методике преподавания иностранного языка, позволяющее успешно раскрывать и активизировать резервные возможности личности в процессе погружения в иноязычное языковое и речевое пространство. Нейро–лингвистическое программирование (НЛП) затрагивает и способ мышления, от которого зависят все наши достижения в целом. НЛП появилось более 30 лет назад в университете Санта–Круз в США. Его основателями были Джон Гриндер, в то время ассистент кафедры лингвистики, и Ричард Бэндлер – студент психологического и математического факультетов, увлекавшийся психотерапией. Гриндер и Бэндлер в своих исследованиях попытались «смоделировать» деятельность трех психотерапевтов, уже получивших к тому времени международное признание. Ими были Фриц Перлз, талантливый психотерапевт, основатель гельштаттерапии, Вирджиния Сатир, крупный специалист в области семейной терапии, которой удалось разобраться в ряде, казалось, неразрешимых проблем в сфере межличностных взаимоотношений и Милтон Эриксон, всемирно известный гипнотерапевт, основатель современной гипнотерапии.

Цель, которую ставили перед собой Гриндер и Бэндлер, состояла в том, чтобы воспроизвести те модели общения, которыми пользовались эти выдающиеся ученые, с тем, чтобы затем использовать их в своей работе. Результатом этого этапа исследования явился набор техник, применяемых для повышения эффективности общения, оптимизации процесса обучения и для личностного совершенствования. Следующий значительный вклад в дело развития НЛП был сделан Грегори Бейтсоном, британским антропологом, много работавшим также в сферах психотерапии, кибернетики и биологии. НЛП быстро развивается, предлагая людям разнообразные схемы достижения успеха и совершенства в разных сферах деятельности, включая образование. Метод НЛП достаточно сложен, но его название расшифровывается достаточно просто. Нейро – свидетельствует об отношении к мышлению или чувственному восприятию – к процессам, протекающим в нервной системе и играющим важную роль в достижении взаимопонимания между людьми и составляющих ядро коммуникативных процессов. Программирование – указывает на тот способ, при помощи которого мы организуем наше мышление, чтобы в конечном итоге достичь поставленных целей.

Метод проектов был разработан американским педагогом У.Килпатриком в 20-е годы ХХ века как практическая реализация концепции инструментализма Дж. Дьюи. Основная цель метода проектов – предоставление учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, которые требуют интеграции знаний из различных предметных областей. Учителю в проекте отводится роль координатора, эксперта, дополнительного источника информации.