

широкого профиля / Л.П. Цыбина, Е.В. Красикова // Лингвометодические основы преподавания иностранного языка как второй специальности на факультетах широкого профиля педвузов : межвуз. сб. науч. тр. / [отв. ред. Г.В. Аксёнова-Пашковская]. – М. : МГПИ, 1987. – С. 8–21.

Халимон И.И. Структура и содержание учебного пособия по английскому языку как второй специальности.

Очерчивая содержание и структуру учебного пособия по английскому языку как второй специальности автор выделяет такие его особенности как коммуникативная направленность, интегрированное обучение всем аспектам языка и речевым умениям, соответствие уровню владения языком целевой студенческой аудитории, наличие материалов для осуществления дифференцированного подхода.

Ключевые слова: учебное пособие, английский язык, вторая специальность.

Khalymon I.Y. Contents and structure of the textbook on English as the second speciality.

Defining the contents and structure of the English textbook for students mastering it as the second speciality, the author determines its peculiarities: communicative approach, integrated teaching of all the language aspects and speech skills, appropriateness to the level of the language command of the target students' audience, availability of materials for individual approach.

Keywords: textbook, English, the second speciality.

Харитоновна О. В.

**Московский государственный университет экономики,
статистики и информатики (Россия)**

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НЕРОДНОГО ЯЗЫКА В ТРАДИЦИОННЫХ И АЛЬТЕРНАТИВНЫХ МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ

В статье говорится о различных методах обучения неродному языку: суггестопедическом методе активизации резервных возможностей личностей и коллектива, методе общины, современном варианте натурального метода, устном (ситуативном) методе, методе коммуникативных заданий и др. Несмотря на то, что лингводидактический дискурс преподавателя иностранного языка в каждом из этих методов занимает свое особое место, очевидно, что он является для учащихся образцом иноязычной речи, средством коммуникации на уроке, средством обучения и своеобразным учебным материалом.

Ключевые слова: дискурс, лингводидактический дискурс, коммуникативная культура, суггестопедический метод, метод общины, натуральный метод, ситуативный метод, метод коммуникативного задания.

Лингводидактический дискурс, речь преподавателя, как уже неоднократно указывалось и обосновывалось, – важнейшее условие успешного **педагогического взаимодействия**. Понимая под педагогическим взаимодействием разнообразные типы социально обусловленных вербальных и невербальных контактов, в которые в процессе обучения вступает педагог с группой учащихся или с отдельным учеником, а также учащиеся с педагогом и между собой, считаем, что успех учения и обучения зависит от того, насколько поведенческие, управленческие, речевые действия преподавателя отвечают интересам и потребностям учащегося, мотивируют его деятельность, стимулируют выполнение соответствующих учебных действий.

В зарубежной методике в качестве наиболее распространенного типа взаимодействия называется модель IRF (initiation, response, feedback), когда педагог является инициатором обмена информацией, начинает этот обмен обычно в форме

вопроса. Учащийся реагирует на инициативную реплику педагога, после чего последний осуществляет обратную связь в виде оценки, исправления, комментария и продолжает взаимодействие следующей инициативой.

Согласно исследованию, проведенному Уром Петерсом [4, р. 52], выделяются следующие режимы / типы педагогического взаимодействия, сказывающиеся на роли и функции лингводидактического дискурса преподавателя иностранного языка:

ТТ – педагог активен, учащиеся лишь воспринимают информацию;

Т – педагог активен, учащиеся могут реагировать на информацию;

TS – педагог и учащиеся одинаково активны;

S – учащиеся активны, педагог в основном регулирует урок;

SS – учащиеся активны, педагог же выполняет управленческую функцию, воспринимает информацию, репродуцируемую учащимися (Т – teacher, S – student).

В отечественной лингводидактике выделяются режимы взаимодействия, которые в большей степени нацелены на вовлечение учащихся в иноязычное общение:

педагог – учащийся (индивидуальная работа);

педагог – группа (фронтальная работа);

учащийся – учащийся (парная работа, работа в парах);

учащийся – группа.

В различных методах обучения неродному языку разное место отводится значимости лингводидактическому дискурсу педагога иностранного языка. Так, в **суггестопедическом методе** (метод Лозанова), получившем свое название от терминов **суггестология** – наука о внушении – и **суггестопедия** – теория и практика применения внушения в педагогике, большую роль играет раскрытие резервов памяти, повышение интеллектуальной активности учащихся (на этом основании метод Лозанова относят к интенсивным). В ряду многообразных средств активизации весомое место принадлежат интонации, ритму звучащего материала. Текстовый материал при этом “исполняется” преподавателем в сопровождении специально подобранной музыки. Музыка урока, интонация и ритм речи преподавателя, отмечают исследователи метода Лозанова, должны иметь определенную частоту, соответствовать частоте сердцебиения и дыхания человека. Тем самым удается добиться необходимой релаксации, медитации, что приводит учащихся в состояние так называемой “концертной псевдопассивности”, когда они лучше воспринимают и запоминают материал.

Г.А.Китайгородская, будучи сторонницей интенсивных методов, одним из которых стал предложенный ею **метод активизации резервных возможностей личности и коллектива**, рассматривает обучение как процесс общения, диалога, который носит характер взаимно опосредованной активности между преподавателем и учащимися. По ее мнению, лингводидактический дискурс преподавателя играет, бесспорно, важную роль в создании, формировании авторитета педагога, в творческой роли, им выполняемой, в упрочении доверительных отношений учащихся и педагога, что способствует повышению мотивации и эмоционального тонуса аудитории [2, с. 7]. Речь – педагога – ключевой фактор в выделении принципов метода активизации резервных возможностей, таких как: устное опережение; взаимодействие ролевых и личностных элементов в обучении; глобальное использование всех средств воздействия на психику учащихся [1, с. 121-122].

Метод “общины” (метод “советника”), относящийся к нетрадиционным (альтернативным) методам преподавания неродного языка, разработанный американским психологом Ч. Курраном, отводит педагогу роль информанта, советчика, речь которого имеет обучающий характер. В использовании лингводидактического дискурса метода “общины” можно отметить некоторые ограничения, отличающие речь педагога. Во-первых, на формах, способах, стиле общения сказывается то, что обучающий не должен претендовать на роль лидера – даже языкового (речевого). Он находится как бы на втором плане и лишь советует, подсказывает учащимся, как лучше оформить ту или иную мысль.

Поскольку основным приемом обучения является перевод, преподавателю необходимо быть носителем языка или владеть им так, чтобы суметь предложить группе иноязычные варианты фраз, которые запрашиваются обучающимися на родном языке. Повторив фразы за преподавателем, выяснив интересующие вопросы в лексико-грамматическом и фонетико-интонационном оформлении высказываний, учащиеся записывают фразу на магнитофон. Как видим, такой метод, несмотря на гуманистический подход к обучению, трудно распространить в условиях массовой школы – средней, высшей; метод не предполагает специальных программ и планов. Однако и в нем педагог, его дискурс (хотя и должен быть на втором плане) потенциально и реально являются центральным, связующим звеном процесса овладения языком.

В современном варианте **натурального метода** обучения, разработанного – на основе известных в методике прямого и натурального методов – С. Крашеном и Т. Тэреллом (1983), опора хотя и делается на процесс естественного овладения иностранным языком в языковой среде (на процесс учения в отличие от изучения и обучения), тем не менее одним из положений метода является теория “эмоционального фактора”, согласно которой для преодоления существующих барьеров педагог должен строить свою речь с учетом правил дидактики, создавать средствами дискурса эмоциональный настрой, комфортные условия для изучения языка. Причем создаваемые таким путем факторы эмоционального воздействия более значимы, нежели когнитивные аспекты.

Для предречевого этапа обучения по этому методу характерна речь преподавателя из коротких предложений, построенных из простых структур в замедленном темпе, с продолжительными паузами.

На начальном речевом этапе дискурс педагога должен способствовать формированию у учащихся ответов-дополнений, ответов на альтернативные вопросы. На третьем, речевом этапе – педагогу важно уметь прибегать к драматизации речи в связи с игровым, ролевым, креативным характером этого этапа [3, с. 47-48].

В **устном (ситуативном) методе** обучения (появился в Великобритании в 1930-е годы; его сторонниками были Х. Палмер, А. Хорнби, М. Уэст), через который была предпринята попытка экспериментально и научно обосновать устную основу общения, учителю, педагогу отводится в обучении ведущая роль. Выделяется “немой” период обучения (полтора - два месяца). На этом этапе учащиеся слушают, запоминают то, что говорит преподаватель, внимают, пытаются понять его речь. Педагогу и его дискурсу отводятся “разнохарактерные роли”: от жесткого исправления ошибок на этапе дрилла до демонстрации значения изучаемых средств с помощью реалий, жестов, пантомимики с целью воссоздания ситуации, контекста употребления языковых и речевых средств.

Способностью к перевоплощению, к ролевой интерпретации проблемы и т.д. призван отличаться педагог, работающий в рамках **метода коммуникативных заданий**, где процесс обучения и учения представляет собой решение целого ряда коммуникативных задач с выполнением как речевых, так и неречевых действий: физических действий, жестов, мимики и т.п. Речь, внешний вид, учебная обстановка находятся в ряду средств управления учебным процессом. Вместе с тем демонстрируемую преподавателем модель речевого поведения учащийся волен принять или не принять. Овладение языком здесь второстепенно по сравнению с основной коммуникативной задачей, которую нередко разрешают выполнять с использованием средств родного языка. В зарубежных методиках акцентируется внимание на той роли, которую выполняют учащиеся и преподаватель в аудитории (в рамках метода коммуникативных заданий). Выделяются следующие роли педагога:

- controller/instructor – руководитель, осуществляющий управление и обучение в жестком режиме, в основном с помощью фронтальных методов работы;
- tutor – наставник, дающий совет, подсказывающий обучаемым, как лучше

справитися с заданием;

– facilitator – фасилитатор, стимулюючий учебную деятельность и направляющий ее в нужное русло;

– assessor – экзаменатор;

– organizer – организатор, который обеспечивает учащихся необходимыми материалами и помогает им в работе;

– promuter – советник, который подсказывает в нужный момент правило, необходимое слово или фразу; participant – полноправный участник процесса общения и учения, работающий вместе с учащимися; investigator – исследователь, изучающий положительные и отрицательные моменты занятия с целью улучшения своей педагогической деятельности [5, p.239].

Учащийся, как и преподаватель, в процессе такого учения выполняет различные роли:

– parrot – “попугай”, бездумно повторяющий материал за педагогом, заучивающий наизусть;

– note-taker – записывающий за преподавателем каждое слово;

– researcher/ explorer/ experimenter – “исследователь”, который экспериментирует в процессе речетворчества, анализирует и изучает не только предлагаемый преподавателем материал, но и способы овладения им;

– performer – учащийся, послушно выполняющий все упражнения и задания, предлагаемые ему, и не проявляющий никакой инициативы;

– individual – учащийся, предпочитающий работать индивидуально;

– group participant – учащийся, активно участвующий в работе группы, стремящийся проявить инициативу для лучшего выполнения задания всеми участниками группы.

Роли преподавателя и учащихся меняются в зависимости от используемого метода обучения. С появлением гуманистического подхода обучающая роль педагога отходит на второй план и уступает место таким ролям, как фасилитатор, исследователь или полноправный участник процесса общения. Учащийся же при этом выступает как исследователь или как активный участник групповых форм работы [3, с. 178].

Используемая литература:

1. Глухов Б.А., Шукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. – М. : Русский язык, 1993. – С. 121-122.
2. Китайгородская Г.А. Методика обучения иностранным языкам : учеб. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Высшая школа, 1986. – С. 7.
3. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков /A Handbook of English-Russian Terminology for Language Teaching – СПб.: БЛИЦ; Cambridge University Press, 2001.– 224 с.
4. Ur P. A Course in Language Teaching Practice and Theory. – Cambridge : CUP, 1966. – P. 227.
5. Harmer Jeremy. Teaching English as a Foreign Language Certificate. – London, 1991. – P. 239.

Харитоновна О. В. Лінгводидактичний дискурс викладача нерідної мови в традиційних та альтернативних методах навчання

В статті мова йдеться про різні методи навчання нерідній мові: суггестопедичний метод активізації резервних можливостей особистостей та колективу, метод громади, сучасний варіант натурального методу, усний (ситуативний) метод, метод комунікативних завдань та ін. Не дивлячись на те, що лінгводидактичний дискурс викладача іноземної мови в кожному з цих методів займає своє особливе місце, очевидно, що він є, для тих хто навчається, зразком ініомовної мови, засобом комунікації на уроці, засобом навчання та своєрідним учбовим матеріалом.

Ключові слова: дискурс, лінгводидактичний дискурс, комунікативна культура, суггестопедичний метод, метод громади, натуральний метод, ситуативний метод, метод комунікативного завдання.

Haritonova O. Lingvodidactics discourse of the teacher of nonnative language in traditional and alternative methods of training

The article refers to the various methods of training foreign language: suggestopedics the method of activation reserve possibilities of the individuals and the collective, the community, the modern version of the natural method, oral (situation) method, the method of communicative tasks, etc. In spite of the fact that lingvodidactics discourse teacher of foreign language in each of these methods has its special place, it is obvious that he is for students sample language speech, means of communication in the classroom, learning tool and a kind of educational material.

Keywords: *Discourse, lingvodidactics a discourse, communicative culture, suggestopedics method, a community method, a natural method, a situational method, a method of the communicative task.*

**Чернобильская Э. Г.
Колдвелл Колледж (США)**

**СЕТЕВОЕ ОБЩЕНИЕ И WEB 2.0: ПРАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
К ОБУЧЕНИЮ “ПОКОЛЕНИЯ ЦИФРОВОГО ВЕКА”
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО ЯЗЫКА)**

В статье обсуждается проблема обучения иностранным языкам нового поколения учеников и студентов, а именно, студентов поколения “цифрового века”. Автор предлагает использование нового поколения интернетных программ (технологии Web 2.0) - составление устных рассказов в Сети, использование сетевого общения и блогов для развития письменной речи - при обучении языкам и обсуждает методологическую и практическую целесообразность использования этих технологий. В статье даны интернетные ссылки для желающих использовать эти источники в работе.

Ключевые слова: *Web 2.0, использование компьютерных технологий в обучении, дистанционное общение, новые формы преподавания.*

Технические достижения прошлых двадцати лет родили новое поколение учеников, которое Prensky [5] называет “поколением цифрового века”. Эти студенты сильно отличаются от традиционных студентов, которых мы, педагоги поколения до-цифрового века (или digital immigrants, если использовать терминологию Пренского), обучали совсем недавно. Ученики нового поколения обладают способностью параллельной обработки информации (т.е. возможностью одновременно выполнять несколько когнитивных функций), например, слушать музыку и исследовать Интернет, делая при этом домашнюю работу. Эти ученики предпочитают информацию, которая дана им в гипертексте, а не в традиционном (линейном) формате, более удобном для нас, педагогов.

Это значит, что нам, учителям, необходимо приспособиться к обучению нового поколения, чтобы успешно подготавливать наших учеников к жизни в будущем, а не в прошлом [3].

Обучение студентов нового поколения

Jukes, McCain and Crockett заявляют, что существует некий разрыв, который ежедневно расширяется. Этот разрыв между тем, как понимает мир новое, цифровое поколение и тем, как понимают его взрослые, которые отвечают за обучение этих “цифровых” детей [3, с. 9]. Jukes и др. настаивают на том, что для успешного обучения этих детей, педагоги прежде всего должны понимать, как эти дети учатся и функционируют. Это необходимо, чтобы преодолеть пропасть непонимания, существующую между миром взрослых (тех, что выросли в до-цифровую эпоху и которые сегодня отвечают за образование) и миром детей (то есть поколением цифрового века, которое сегодня ещё только обучается).

Сегодняшние учащиеся и студенты предпочитают использовать новые цифровые