

УДК 811:378.147

## НЕКОТОРЫЕ СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

**Кнодель Л. В.**

*У статті мова йде про різницю між такими поняттями, як "освіта" і "навчання". Вони розглядаються різними закордонними психологами та педагогами з різних точок зору. Ці роздуми де в чому збігаються. Головне – це два різні поняття, між якими існує серйозне розмежування і які не можна плутати.*

*Ключові слова: навчання, освіта, вчити вчитися, освітні стратегії, гуманістичні підходи.*

*В статье речь идет о различии между такими понятиями, как "образование" и "обучение". Они рассматриваются различными зарубежными психологами и педагогами с разных точек зрения. Эти размышления во многом совпадают. Главное – это два разных понятия, между которыми существует серьезное разграничение и которые нельзя путать.*

*Ключевые слова: обучение, образование, учить учиться, образовательные стратегии, гуманистические подходы.*

*The article focuses on the difference between such concepts as "education" and "training". Various foreign psychologists and educators discussed them from different perspectives. These reflections are very similar. The main thing – it's two different things, between which there is a major distinction and which should not be confused.*

*Key words: teaching, education, learning to learn, educational strategies, humanistic approaches.*

---

Статья посвящена проблемам обучения иностранным языкам. Все данные формируются на иностранных источниках. В статье показано различие между такими понятиями, как "обучение" и "образование". Даются разные точки зрения на проблемы мотивации для изучения иностранных языков. Проблема изучения иностранных языков рассматривается в возрастном ракурсе.

Процесс приобретения образования – одно из самых важных и сложных человеческих стремлений. Одно очень известное изречение гласит:

*"Образование – это то, что делается одним человеком, учителем, стоящим перед классом, передающим информацию другим ученикам, которые все готовы и в состоянии впитать в себя эту информацию" [1].*

Эта точка зрения, однако, упрощает само понятие "образование", которое является чрезвычайно сложным процессом вовлечения и внутреннего взаимодействия между самим процессом обучения, намерениями педагога и его действиями, индивидуальными особенностями личности студента, его культурой и основами воспитания, обучающей средой и множеством других переменных величин.

Преуспевающий воспитатель должен быть именно тем, кто понимает сложности процесса обучения и кто может согласно этим знаниям действовать таким образом, чтобы обеспечить студентам возможность правильного принятия решений как внутри среды обучения, так и за ее пределами. Это замечание целиком и полностью относится к преподавателям иностранных языков.

Понимание социальных факторов, которые играют определенную роль в нашем все возрастающем понимании языка в качестве его пользователя, является существенным для всех преподавателей иностранного языка.

Существует целый ряд различных сфер, которые чрезвычайно интересны для преподавателей иностранных языков и которые непосредственно связаны с психологией и функционируют в ее поле.

В качестве примера можно рассматривать сферу обучения студентов в магистратуре, которая определяет вопросы, связанные с тем, как можно помочь студентам овладеть ценными стратегическими направлениями при обучении иностранным языкам. Это в свою очередь включает в себя понимание стратегий, которые студенты используют при выполнении того или иного задания.

Магистратура имеет ряд особенностей по своей структуре, задачам и целям относительно обучения иностранным языкам. Эти особенности определяются тем, что в магистратуру поступают студенты после освоения базового иностранного языка в надежде усовершенствовать эти знания в профессиональном плане.

Однако преподаватели иностранного языка в нашей стране сталкиваются с теми же проблемами, что и преподаватели, работающие на всех уровнях обучения иностранным языкам в других странах. Поэтому мы рассмотрим в начале общие тенденции в современных психолого-педагогических подходах в обучении иностранным языкам во многих странах мира. Очень важно обратить внимание на комплексные задачи мотиваций: что заставляет студента учить язык. Более глубокое понимание современных точек зрения по поводу того, какова мотивация людей для изучения иностранного языка, и теории мотиваций могут способствовать тому, чтобы преподаватели иностранных языков будут глубже понимать своих студентов.

Изучение задач мотивации помогут преподавателям иностранных языков соединить различные аспекты учебного процесса и сознательно принять решения относительно тех или иных действий на занятиях, основываясь на теоретических исследованиях в психологии и педагогике.

Цель этой статьи – обеспечить знакомство преподавателей иностранного языка с целым рядом ключевых подходов, в которых раскрываются современные аспекты психологии, для того чтобы помочь педагогам понять те пути, которыми идут их студенты и которые помогут им создать фундамент знаний, из которого они смогут черпать все необходимое для своих практических занятий.

Однако мы не можем предписывать педагогам, как внедрять ту или иную теорию в практику, так как самое ценное в процессе обучения выявляется в зависимости от ситуации, личности педагога и личности студента. Это было бы противоречием одному из самых важных наших утверждений о том, что педагог сам должен осознать эти новые идеи и теории таким образом, чтобы они будто бы были предназначены именно ему. Мы должны понять основное различие между образованием и обучением.

Многие выдающиеся педагоги и психологи, такие как Д. Пиаже, Б. Ф. Скиннер, Флавелл, Элкин, Браун, Дефоржес и Сазерленд в своих научных исследованиях пришли к общему пониманию по вопросу, что же такое образование и обучение. *"Обучение – это определенная часть образовательного процесса; но чтобы быть истинно образованным человеком, необходимо получить более обширные и ценные знания и понятия для своей жизнедеятельности"* [8; 9; 11; 4].

Оно должно охватывать все образование человека; чтобы осуществлять это, нужно разработать важные критерии образования. Одно из последствий неудачной попытки ввести разграничение между обучением и образованием состоит в том, что многие активные способы обучения, которые применяются в высших учебных заведениях, не всегда носят образовательный характер: в них отсутствуют реальные жизненные ценности.

Педагоги могут прекрасно работать в качестве инструкторов и делать большие обобщения процесса обучения относительно природных данных своих студентов, но пока этот процесс не будет действительно образовательным, все, чему будут обучать, будет носить весьма ограниченный характер.

В рамках обучения иностранному языку, например, многие языковые задания имеют незначительный личный интерес или уместность для студента; и это ограничивает образовательную значимость самого задания.

В процессе обучения сами педагоги должны поддерживать непрерывный процесс личной рефлексии, в пределах которой они становятся осознанными личной и культурной ценностью убеждениями, которые подводят фундамент под свои собственные действия и действия других людей. Таким образом, только

при возрастании своей значимости педагоги приходят к полному пониманию своих собственных беззаговорочных образовательных теорий и способов, в которых подобные теории влияют на профессиональную практику. Это поможет им понять, почему и как их преподавание может или не может привести к стоящему образованию.

Основные критерии обучения

– **педагоги должны максимально упростить все, чему они должны учить;**

– *задания должны быть поделены на небольшие последовательные сегменты;*

– *студентов надо поощрять трудиться своим темпом с помощью индивидуальных обучающих программ;*

– *обучение должно быть запрограммировано сочетанием предыдущих шагов и обеспечением чрезвычайно позитивных усилий, основанных на 100 % успех [7].*

Более того, очень важна фундаментальная система поощрений в качестве мощного влияния в формировании человеческого поведения.

Многие психологи и педагоги выражают заинтересованность в этической модификации поведения, которое может рассматриваться в качестве некоторой формы манипуляций или "промывания мозгов" в большей степени, чем образовании.

Необходимо понять многое в поведении студентов в целом при изучении иностранных языков, а также ряд аспектов, которые помогут значительно улучшить весь процесс обучения.

■ Во-первых, мы можем понять, как важно принимать в расчет студента как индивидуума, активно вовлеченного в конструктивную значимость. Когда студенты изучают новый язык, они в таких условиях активно вовлечены в создании собственного понимания языка, вводя информацию, которая их окружает также как и задания, которые даются студентам. Итак, для преподавателей иностранного языка важно помочь студентам, и лучше подбодрить их в этом процессе, чем видеть их в качестве пассивных получателей языковой информации.

■ Во-вторых, развитие мышления и его отношение к языку и опыту становится центральной точкой опоры процесса обучения. Совершенно ясно, что обучение иностранному языку, которое базируется главным образом на запоминании, не ведет к более глубокому пониманию.

■ В-третьих, необходимо подогнать требования любого задания к познавательному уровню, которое соответствует восприятию ученика [3].

Языковое задание, даваемое педагогом, не должно быть не слишком абстрактным для тех, кто еще не способен функционировать на этом уровне, и не слишком простым в том, когда концептуальный уровень ниже уровня компетенции студента. Многие психологи и педагоги подчеркивают важность достижения правильного баланса между степенью структуры на уроке и количеством гибкости, которая является его составной частью для того, чтобы позволить студентам обнаружить для себя принципы, идеи и факты. Также подчеркивается важность стимулирования умственной работы и интуитивного мышления у студентов. Это произойдет только в том случае, если студенты почувствуют уверенность и смогут рисковать, что само по себе должно поощряться чувством любознательности.

Для поощрения данного процесса педагоги должны задавать самые разнообразные по форме и содержанию вопросы. "Давая определенную тему или идею (концепцию), легко задавать тривиальные вопросы или подводить ребенка к задаванию тривиальных вопросов. Легко также задавать заведомо трудные вопросы. Искусство состоит в том, чтобы найти среднего уровня вопросы, но такие, какие обеспечат движение вперед".

Утверждение о целенаправленной помощи студентам в достижении современных знаний о мире имеет для нас значение в том плане, что указывает нам структуру заданий для обучения иностранным языкам.

Подобным образом замечание о достижении баланса между твердой структурой и гибкостью для раскрытия своих способностей применимо для

преподавателей иностранного языка. Мы должны найти баланс, с одной стороны, между аспектами обучения целевым языковым навыкам и умениям, и с другой стороны, развивающимися возможностями студентов анализировать язык для того, чтобы размышлять о том, как действует правило, попытаться попробовать себя в языковой тренировке и для того, чтобы учиться на своих ошибках. Только при развитии своего собственного понимания мира для нас существует возможность меняться и развиваться.

Если перевести это на язык обучения, то: иностранный язык не изучается с помощью простого запоминания дискретных понятий грамматики, функций или функциональных аспектов иностранного языка.

Скорее студенты должны быть вовлечены в активные действия осмысления, создания своего собственного понимания мира языка, который окружает нас. Очень важно применить гуманистический подход ко многим аспектам обучения иностранным языкам. Гуманистический подход подчеркивает важность внутреннего мира студента, мыслей и эмоций индивидуума в процессе всего развития человечества [2].

Это те аспекты процесса обучения, которыми часто и несправедливо пренебрегают, все-таки жизненно важны, если мы хотим понять обучение человека во всей совокупности.

*"Только тот человек образован, кто научился приспосабливаться и изменяться, тот человек, который осознал тот факт, что ни одни знания не являются гарантией успеха, только процесс поиска знаний создает основу безопасности"* [1].

Каковы же составляющие этой совокупности процесса обучения?

■ Во-первых, каждый обучающий опыт должен просматриваться в пределах содержания помощи студенту развивать чувство собственной индивидуальности и связи с тем, чтобы констатировать тот факт, что будущие цели реалистичны, т. е. обучение должно быть персонифицированным настолько, насколько это возможно.

Это позволит поддерживать ту точку зрения, что одна важная задача для учителя – это дифференциация, т. е. индивидуализация и поиск удовлетворения индивидуальных потребностей ученика в пределах содержания группы на занятиях.

■ Во-вторых, для того чтобы самореализоваться, студенту нужно помочь и его нужно подбодрить, чтобы он сделал свой выбор. Содержание учебного плана для каждого студента должно быть составлено в рамках "таблиц-картичек" для того, чтобы всякий посторонний информатор мог предсказать, что происходит на любом занятии в определенное время.

■ В-третьих, для педагогов важно придавать особое значение индивидуальности в своих студентах и поиску тех путей, которыми они познают мир в попытке продемонстрировать свою точку зрения [10; 12].

*"Гуманистическое образование начинается с той мысли, что студенты разные, оно стремится помочь студентам любить себя больше и меньше друг друга"* [3].

Гуманистические подходы имели значительное влияние на методологию преподавания иностранного языка.

Многие педагоги рассматривают потребность принятия гуманистического подхода при преподавании иностранного языка как стимул того, что они называют "отчуждением", которое считается провалом в обучении современным иностранным языкам: отчуждение студентов от материала, от себя, от класса и от преподавателя. Гуманистический подход имеет целый ряд информационных подсказок для педагога:

- создавать чувство принадлежности (причастности);
- делать тему приемлемой для ученика;
- вовлекать личность целиком;
- пробуждать самосознание;
- развивать личную индивидуальность;
- пробуждать самоуважение;
- вовлекать в обучение чувства и эмоции;

- свести критику до минимума;
- пробуждать творчество;
- развивать понимание процесса обучения;
- пробуждать самоинициативу;
- позволять выбор;
- способствовать саморазвитию и совершенствованию личности [3].

Эти принципы хорошо сочетаются с коммуникативностью группы и могут иметь мощное влияние на планирование и выполнение целенаправленного задания при изучении иностранного языка.

Один из важнейших выводов гуманистического подхода в обучении заключается в возрастании признания того, насколько жизненно необходимо каждому индивидууму личная значимость в процессе обучения. Следующая задача педагога – помочь ученикам создать сильное чувство личностной ценности.

Гуманистические подходы обеспечивают нас мощной образовательной и познавательной информацией относительно полного вовлечения человека в познание / обучение.

Очень важно обратить внимание на подход к обучению выдающегося русского психолога *Л. Выгодского*, когда он оспаривал ту точку зрения, что материал, который необходимо запомнить, нужно разбить на небольшие сегменты, и учить запоминанию каждого сегмента в отдельности, разрабатывая специальные умения для каждого из них.

Взамен он приводил доводы в пользу того, что смысл должен составлять каждую часть процесса приобретения знаний. Более того, каждая часть процесса приобретения знаний должна быть представлена во всей своей сложности, в то время как информация и умения для усвоения этой информации должны быть представлены отдельно.

Иногда то, что получается в результате процесса обучения, называется *продуктом*, и его пытаются идентифицировать: какая же акция со стороны педагога более вероятно способствует получению желаемого результата (т. е. хорошей экзаменационной оценки). Очень важно проанализировать те основные качества, которые должен иметь хороший педагог: "Выдающийся педагог должен быть вдохновляющим преподавателем, которому интересны студенты; активным ученым, которого уважают равные ему по интеллекту; и профессионалом, который эффективно организует сам процесс обучения; и тем, кто доступен, как студентам, так и своим коллегам". В результате исследований было определено девять ключевых факторов, способствующих эффективному обучению:

- энтузиазм учителя;
- разнообразная активность во время уроков;
- поведение на занятиях, ориентированное на результат;
- признательность и стимулирование студенческих идей;
- недостаток критики;
- использование структурных компонентов в начале и в течение занятий;
- руководство ответами студентов [2; 9; 4].

Практически все эти составляющие носят открытый характер для разнообразных интерпретаций, так как в реальном мире хорошие педагоги бывают различными с яркими индивидуальностями и способами преподавания. Поэтому предполагается, что они будут работать по-разному, в соответствии с их индивидуальностью и обучающей ситуацией.

Было выявлено 10 компонентов, в качестве элементов, хорошего обучения:

- создание атмосферы расслабления и удовольствия на занятиях;
- постоянный контроль на занятиях;
- объяснение материала в интересной и мотивированной форме;
- обеспечение условий таким образом, чтобы ученики понимали работу;
- разъяснять, что ученики должны делать и чего они должны достичь;
- знать, что следует ожидать от учеников;
- помогать ученикам в затруднительных ситуациях;
- способствовать пробуждению в учениках самоуважения;
- развитие личных, зрелых отношений со студентами;
- демонстрация личных талантов или знаний [1; 2].

При составлении заключения по поводу результатов данного исследования авторы оказались перед дилеммой, хотя они и определяют эти элементы термином "*мастерство*", они не могут сделать простых указаний или обобщений о том, как наиболее эффективно преобразовать сложные знания в руководство к действию. И все-таки нам кажется полезным попытка придать очертания и сделать модель такому понятию, как "*хороший преподаватель*".

Главная мысль, которая пронизывает все работы на эту тему, – это то, что центральным компонентом мотивации обучения являются собственные чувства студента: компетенция и самоорганизованность, которые лучше всего могут быть приобретены с помощью выработки собственных решений проблем. В этом отношении ничто не наследуется как успех: "*Мотивация овладения новыми проблемами, самое вероятное, происходит от удовольствия, полученного от удовлетворения найденным решением какой-то проблемы в прошлом...*" [2; 3; 4].

"*Понимание того, почему результат правильный, понимание логики принятия данного решения дает студенту ощущение способности и компетенции того, что это более значимо, чем внешнее давление. Если же студент не понимает своего собственного пути решения данной проблемы и у него нет уверенности в ее решении, то он вряд ли в будущем будет готов мотивировано двигаться дальше*" [5; 6; 7]. И далее:

"*Решение задач – это, без сомнения, мощный познавательный инструмент. Однако я бы предложил: эта сила может значительно возрасти, если студент будет рассматривать ее как забаву*".

Убедительным образом такие педагоги, как Х. Гарднер, Браун и другие, оспаривают тот факт, что все подходы к обучению, несмотря на их различия, можно рассматривать, как организованную попытку помочь людям привести в свою жизнь некоторый смысл [6; 1].

"*Для обогащения образования опытом необходимо понимать, что цели должны быть личностными и имеющими значимость и важность в определенном отрезке человеческой жизни.*

*Цели также должны быть жизнеспособными, то есть они должны оказаться полезными и эффективными при посреднических сделках по накоплению знаний, жизненных впечатлений о мире и людях*". Рассматривая эту проблему под углом зрения сущности эффективного процесса "*обучение – изучение*", становится понятным, каким образом цель становится определяющей и путеводной в диалогах, которые создают, связывают и расширяют личные цели. Мы видим, что образование становится заинтересованным с помощью людей, которые хотят создать свои собственные цели. Мы также понимаем, что, предоставляя студентам активность в решении проблем, мы тем самым уже внедряем часть данного подхода в практику.

"*С точки зрения профессиональной перспективы обучение – это борьба за открытие и утверждение постоянной практики, определенного набора действий, которые решают проблемы, которые предлагаются определенными темами и группам*" [6; 7].

Как педагоги мы не просто открываем ворота к знаниям, мы сами представляем собой или даже воплощаем в себе целый учебный план. Мы не просто раскрываем то, что, мы знаем, а нашу позицию по отношению к этой информации, личную причастность этой информации к нам и различные ответвления этой информации. В то же самое время педагоги накапливают опыт в отношении со студентами для будущих поколений. Как педагог, так и студенты, приобретают новую форму, развивая пути понимания процесса обучения, информационные структуры и значение, которое они придают событиям и идеям, как результат этих интерактивных процессов.

Они, таким образом, постоянно вновь и вновь создают впечатление друг о друге. Дело в том, что в процессе обучения, мы, по сути, приглашаем студентов к обсуждению учебного плана, мы вынуждены находиться под влиянием их уважения к этому приглашению, и вынуждены строить наши действия и отношение в соответствии с их отношением к нам.

Здесь очень важно, что касается педагогов, стать более осведомленным в отношении к своим убеждениям и тем путям, которые помогают им осознавать

окружающий их мир, особенно их отношение к вопросам образования, воспитания и обучения. Кроме того, они должны осознавать, что они сами меняются под влиянием своих учеников, и что их слова, действия, поведение и взаимодействие формируют часть осмысления информации каждого студента индивидуально.

Мы должны развивать нашу осознанность других точек зрения в случае различных перспектив на обучение и тем, в соответствии с нашими собственными убеждениями, каковы эти стандарты и ценности. В таком случае мы должны дать точное определение того преподавателя, которого мы хотим, и искать, воспитать его в нашей повседневной практике, в нашем поведении и в наших взаимодействиях в сфере "обучения – познания" [1].

Конструкция понятия "идеал – преподаватель" невероятно многогранна. Убеждения преподавателя верны относительно обучения и обучающихся и самих себя как действующих индивидуумов в пределах той роли, которую играют преподаватели в процессе обучения [11].

Прежде чем мы сделаем это, необходимо рассмотреть целый пласт понятий "убеждения преподавателя". Растущий остов доказательств показывает, что преподаватели в высшей степени находятся под влиянием своих убеждений, которые в свою очередь самым тесным образом связаны с их ценностями, кругозором и их пониманием своего места в этом мире.

Одно обстоятельное резюме литературы по теме "убеждения преподавателя" делает заключение, что они имеют большее влияние, чем знания преподавателя по поводу того, как планировать занятие, какие принимать решения и как осуществлять занятия в общем.

Убеждения, как не печально это констатировать, очень трудно определить и оценить, но, как оказалось, существует целый ряд вспомогательных определений, которые могут нам помочь в этом вопросе. Они имеют тенденцию – быть культурно обусловленными, сформированными в ранний период жизни и противостоят изменениям.

Убеждения в вопросах обучения формируются во время обучения в высших учебных заведениях. Наши убеждения в определенной области или по определенной теме могут быть не только связанными, но и иметь отношение к другим центральным частям нашей системы личных убеждений – нашего отношения и наших ценностей о мире и нашего места в нем. Так как их трудно измерить, нам обычно приходится отделять человеческие убеждения от человеческого поведения, учитывая расхождения между словом и делом.

Ранее мы подчеркивали важность раздумий педагога по поводу своего собственного поведения для того, чтобы точно определить его собственную неясную систему убеждений и помочь ему прояснить, что для него лично важно и имеет значение. Даже если педагог действует спонтанно или по привычке, не размышляя о своем поведении, такие действия, тем не менее, подкреплены глубоко укоренившимся убеждением, которое, возможно, никогда не высказывалось вслух или было неярко выраженным. Итак глубоко укоренившееся убеждение в том, как, изучаются иностранные языки, будет превалировать на занятиях в большей степени, чем особая методика, которую студентам велено принять, или учебное пособие, которому они должны следовать. Если преподаватель является педагогом, который постоянно эволюционирует в свете новых знаний своих убеждений о языке, о том, как ему обучать, или об образовании в целом, то решающим моментом является тот факт, что преподаватели должны сначала понять и выразить свои собственные теоретические перспективы.

Психолог Р. Мейган предлагает рассматривать студентов метафорически в качестве:

- сопротивляющихся;
- хранилища;
- сырья;
- партнеров;
- исследователей-индивидуумов;
- демократических исследователей [3].

Он рассматривает эти градации в контексте, который отражает силу взаимоотношений между преподавателем – учеником. И так при первых трех определениях преобладает преподаватель. В то время как в трех последних в активный процесс постепенно вовлекаются студенты.

Определяя студентов в качестве сопротивляющихся, считая студентов людьми, которые не хотят, но делают так, потому что они такие изначально, – главный постулат его размышлений. Такая точка зрения дала толчок к широко распространенному обобщению, что сила и наказание самый лучший способ преодолеть подобное сопротивление на занятиях.

Даже в самой легкой форме убеждение, что студенты не начнут заниматься без наличия у них, по выражению *Брунера*, "*воли учиться*", приводит нас к той точке зрения, что *обучение – это естественный процесс* [2].

Такие подходы, как обучение коммуникативному языку, строятся в некоторой степени на концептуализации студентов. Более того, подходы к обучению иностранным языкам, основанные на заданиях, включают распространение заданий среди студентов со свободой действий при выполнении этих заданий, и конечно же, именно преподаватель выбирает соответствующий род деятельности. Убеждения педагога по поводу обучения также важны, как и их точка зрения на студентов, хотя они представляют собой весьма запутанную связь.

Обучение, конечно же, невозможно изолировать от познания. Вопрос о том, что делает преподавателя хорошим педагогом, должен быть обязательно связан с тем, что, как и каким образом студенты учатся и для чего точно необходимо это обучение. Это важно не только для преподавателей иностранного языка, но и для других педагогов.

Если мы действительно хотим быть хорошими преподавателями, мы должны уяснить, что мы понимаем под понятиями "*обучение / познание / изучение*", только после этого мы сможем узнать, каких результатов должны достичь наши студенты. Если наша цель обучения в той мере, чтобы сдать экзамен, то мы должны четко представлять наши пути достижения этой цели. Если, с другой стороны, мы рассматриваем изучение нового иностранного языка как процесс продолжительностью всей жизни с более широкими социальными, культурными и познавательными вовлечениями, тогда мы должны избрать совершенно другой подход.

В результате всестороннего обзора литературы относительно концепции обучения *Гау* и *Кембер* предполагают, что большинство подходов можно суммировать под следующими заголовками:

- качественный прирост знаний;
- запоминание;
- приобретение фактов, методики проведения занятий;
- абстракция значений;
- процесс интерпретации, нацеленный на понимание реальности;
- некоторые формы личного изменения [1].

Первые три из этих концепций можно удобно суммировать под одним заголовком "*репродуктивный*" подход, в то время как три следующие могут рассматриваться как основанные на цели. Конечно, неблагоприятно рассматривать такие подходы как взаимно исключаемые.

Большинство методов, используемых в преподавании иностранных языков, производят впечатление принадлежащих к некоторым категориям, которые частично совпадают, и точка зрения большинства педагогов состоит в том, что нужно внедрять сочетание этих методов.

Однако можно привести несколько примеров для иллюстрации этих категорий, "*количественный скачок*" в языке может привести к трансмиссии языка в том, как он функционирует, или к объяснению грамматических правил. Заучивание лексики или временных форм глагола может принадлежать в большей степени к "*запоминанию*"; обучение студентов таким умениям, как осмысление (догадка) значений слов из контекста, в большей степени относятся к "*обучению методики*".

"*Абстрактное значение*" – это особенно интересная категория, которая, по всей видимости, принадлежит в большей степени к коммуникативному

подходу в преподавании иностранных языков и к методике обучения в таких видах деятельности, как аудирование с последующим заданием, чтение с информациональной передачей содержания или задания, требующие многозначных взаимодействий.

Эта особая методика принадлежала бы к пятой категории, "*объяснительный процесс, нацеленный на понимании реальности*", обеспечивающий использование языка для отображения реальности.

Заключительная категория "*некоторые формы личностных изменений*" будет иметь особое применение к тому, как преподается язык.

Убеждение в этой форме обучения привело бы к разделению деятельности, которая имеет личную значимость или уместность студентов, ведущую к некоторым личным победам, таким, как научить думать, научить некоторым социальным умениям или изучению мира. **Стоящее обучение:**

- это сложный процесс;
- производит личностные изменения некоторого рода;
- включает создание новых соглашений, которые относятся к личности;
- может принимать целый ряд различных форм;
- всегда находится под влиянием содержания обучения [9; 10].

Конечно же, наивно думать, что все студенты, посещающие занятия по изучению иностранных языков, там именно потому, что они хотят там быть. Существует множество возможных причин, когда преподаватели иностранных языков могут встретить определенное сопротивление некоторых студентов. Однако, если ученики рассматриваются точно как участники пассивного сопротивления, преподаватели с успехом могут использовать методы принуждения в большей степени, чем искать пути помощи им в желании изучать иностранный язык или поиск ценности в том, что они делают.

Что мы хотели подчеркнуть в этой статье – это то, что использование силы и наказаний никогда не считалось особенно полезным, помогая студентам овладеть иностранным языком или поощряя любовь к языку в течение всей жизни; значительно более эффективным является способ помощи сопротивляющимся студентам. Общая концепция относительно студентов именно та, при которой они рассматриваются как вместилище для наполнения знаниями. Эта концепция иногда приписывается теории "*кружки и кувшина*" [5].

Преподаватель рассматривается в качестве огромного кувшина, наполненного знаниями, которые вливаются в студенческие кружки или в качестве вместилища, которое в свою очередь может только принимать определенный объем этих знаний, в соответствии с размером IQ студента.

И вновь мы можем видеть, что обучение и передача информации становится естественным способом деятельности педагогов, которые начинают с некоторым высокомерием, особенно, если они считают что ум – это что-то, что зафиксировано при рождении и остается неизменным.

*Фраер* описывает этот принцип как "*банковское дело*" – концепцию образования, где студенты подобны банковскому счету, на чей депозит кладутся знания или позже берутся оттуда с определенными целями, такими как экзамены. Итак если преподаватели иностранных языков рассматривают своих студентов как вместилище с определенным количеством специфической языковой способности, которая обуславливает их способность впитывать знания по иностранному языку, они, вероятно, должны принять методы, которые включают в себя передачу языковых тем своим студентам. Известна еще одна общепринятая метафора относительно студентов как сырьевого материала, как глины, из которой можно лепить прекрасное произведение искусства, или строительный материал, из которого можно построить прочное и прекрасно спроектированное здание [5].

В заслугу этого метода было сказано много приятных слов постольку, поскольку многие из нас помнят то влияние, которое оказывали на нас воодушевленные преподаватели, и эта точка зрения в действительности формирует некоторую часть социально интерактивных теорий. Однако существует также опасность манипуляции студентами и придания им формы по желанию педагога. Представление студента как клиента акцентирует большее внимание на опре-

делении познавательных потребностей и начинает изменять природу отношений между преподавателем и учеником. Многие взрослые, изучающие иностранные языки, начинают с предубеждения, и эта точка зрения превалирует в преподавании иностранного языка для специальных целей в течение многих лет.

Будущие магистры, по всей видимости, должны знать, что они хотят учить и сколько времени и денег они приготовили для инвестиций в это, потому что роль педагога может рассматриваться как попытка удовлетворения этих потребностей. Альтернативная концепция рассматривает студента магистратуры в качестве партнера, где акцент перемещается от консультаций до переговоров и где для преподавателя возможно, по условиям *Фраера*, "*взять на себя роль студента среди студентов*" [5].

Главное в данной ситуации принять на себя не равенство, а доленое участие внутри той ситуации, когда педагог осознает себя студентом. Точка отсчета для такого преподавателя состоит не в том, что он говорит: "*Я ответственен*", а он говорит себе: "*Давайте решать вместе, как мы можем с пользой провести время вместе*". На занятиях студенты могут рассматриваться как партнеры при вовлечении их в дискуссии о том, какой деятельностью заняться, интересуясь у них, какие темы им интересны, или позволяя им выбрать книги для чтения. Это именно та точка зрения, при которой подводится фундамент под использование учебных программ при обучении иностранным языкам. Две следующие возможные точки зрения на студента магистратуры рассматривают его как индивидуального и демократического исследователя. В первой роли преподаватель полностью становится одним из помощников, работающим в значительной степени, исходя из перспектив организации занятий таким образом, что они не дают студентам возможности исследовать самого себя и делать свое собственное заключение с минимумом побуждений от педагога.

Мы постоянно подчеркивали сложность и динамическую природу взаимодействия между отдельными элементами. А теперь мы попытаемся суммировать некоторые из главных вопросов, затронутых в данной статье, презентуя основные предложения, которые мы считаем решающими для преподавателей иностранного языка.

#### **Между образованием и обучением существует различие.**

Наше первое предположение состоит в том, что мы твердо уверены и что составляет фундамент нашего исследования – между образованием и обучением существует различие. Это утверждение предполагает важным считать тот факт, что обучающий опыт может внести значительный вклад как в образование в целом, так и в обучение иностранному языку в частности. Это верно, если ситуация включает информативное задание, рассказ, разыгрывание ситуации, разработку того, как особая языковая форма или различительные пары действуют при изучении фонетики. Важный аспект образовательного опыта состоит в том, что студенты воспринимают ценность задания – каждый для себя и для своего собственного развития. Такое посредничество играет решающую роль, помогая индивидууму понять важность того, что от него требуется, а также ценность ситуации за ее пределами.

Однако мы можем спорить о том, что для преподавателя важно также внедрить цели, которые существенны на протяжении всей жизни – это обучение в группах, научить уважать друг друга, научить уважать другие культуры, научить умениям, которые будут использоваться в будущем, если они должны попытаться внедрить познавательные ценности и принципы в процесс изучения иностранного языка. Если сдача экзамена представляет собой краткосрочную цель, а она запечатлелась как долгосрочная цель, то более глобальное отношение к обучению, включая развитие личности в целом, принимается как более познавательная установка [1; 2; 3].

#### **Студенты учат то, что для них имеет значение.**

Конструктивистская точка зрения на обучение говорит нам, что студенты вовлечены активно в понимание информации, представленной им. Однако этот процесс не всегда сознательный. Каждый индивидуум будет создавать различные сообщения из полученных исходных данных.

Для преподавателей иностранного языка важно осознавать тот факт, что ни при каких языковых исходных данных мы не можем предсказать, что будет учить каждый индивидуум или как будет развиваться языковая система студента. Индивидуумы стремятся учить то, что, по их мнению, стоит учить, но это, конечно же, отличается от личности к личности. Некоторые люди считают, что ценно изучать именно тот язык, а не другой.

В ограниченном смысле некоторые студенты, изучающие иностранные языки, считают важным изучение лексики в широком аспекте, в то время как для других более ценно изучение ограниченной лексики в профессиональном аспекте. Некоторые придают особенно большое значение качеству произношения, в то время как другие видят приоритет в приобретении навыков беглой речи, неважно насколько плохим или хорошим является их произношение. Пока учителя не поймут то, что их студенты считают важным и значимым, они не смогут иметь всю информацию и сделать свои занятия более мотивированными [11; 12].

**Студенты изучают иностранный язык так, как они считают важным для себя.**

Одна из основных предпосылок заключается в том, что все студенты разные и будут приносить в учебный процесс уникальный набор личных свойств, предпочитая способы обучения и обучающие стратегии. Студенты будут осмысливать обучающие ситуации и учебные задания, таким образом, которые присуще только им и являются уникальными.

Преподаватель, тем не менее, не может предполагать, что все его студенты будут выполнять любое задание одинаково. Преподавателю, тем самым, необходимо подготовить разнообразие языковых заданий, обучающих действий, которые позволят использовать различные обучающие стили и индивидуальные предпочтения и персоналии: некоторые визуальные, некоторые слуховые, некоторые увлекающие движения, некоторые интерактивные и некоторые аналитические.

Также важно, чтобы преподаватели понимали необходимость помощи студентам формулировать свои обучающие стратегии в том направлении, которое имеет значение для них, содействовать им в поиске их собственного стиля, определению их собственной силы и развитию собственного самопознания [10; 11].

**Студенты учатся лучше, если они ощущают контроль за тем, что они учат.**

На протяжении всех наших дискуссий мы подчеркивали важность того, что индивидуумы делают выбор в определении своих целей, того, с чего они должны начать и что они должны контролировать.

Преподаватели должны, со своей стороны, способствовать тому, чтобы студенты делились своими мыслями относительно своих целей и ставили цели в соответствии с изучением языка; помогать студентам сделать выбор, способствовать воспитанию чувства личной ответственности за свои действия. Для студентов, изучающих иностранный язык, это означает выбор книг и текстов для чтения, поиск путей записи и заучивания лексики, поиск возможностей использования и языковой практики, как следует использовать грамматические навыки, мониторинг своего собственного учебного процесса в направлении цели или обсуждение своих целей в изучении иностранного языка более самостоятельно [4].

**Обучение тесно связано с тем, как люди оценивают себя.**

Индивидуальная самооценка имеет значительное влияние на то, как он или она учатся.

Если человек имеет негативную самооценку, как изучающий иностранный язык, то, вероятно, он испытывает страх при пользовании иностранным языком и будет избегать рискованных ситуаций и инициировать общение на этом языке. Если человек имеет позитивную самооценку, то он, вероятно, ставит перед собой более оптимистические цели для вовлечения себя в рискованные ситуации и поиск возможностей для пользования своими знаниями иностранного языка.

Мы, однако, указывали на опасность слишком заниженной и нереально завышенной самооценки [6].

**Обучение происходит в социальном контексте через взаимодействие с другими людьми.**

Если мы принимаем интерактивную точку зрения на обучение, мы понимаем природу происходящих взаимодействий как ключ к обучению.

Это особенно очевидно в случае обучения иностранному языку, где пользование языковыми знаниями существенно для социальной активности и взаимодействие с целевой языковой направленностью является неотъемлемой частью процесса обучения.

Учителя должны особенно осознавать свое влияние на взаимодействие, которое происходит на занятиях.

Эти взаимодействия могут усиливать чувство принадлежности к учебному процессу, они могут содействовать поведению с обеих сторон, они могут содействовать усилению личного контроля и позитивной компетенции [3].

**То, что делают преподаватели на занятиях, будет влиять на их собственные убеждения и отношения.**

Действия преподавателей на занятиях и их взаимодействие со своими студентами будут явно или косвенно отражать их собственные убеждения по поводу обучения, их точки зрения на мир, их самооценку и их отношение к своим студентам. Итак, какую бы методологию не поддерживали преподаватели, какой бы учебник или программу они не выбирали, все, что происходит на занятиях, будет находиться под влиянием их убеждений относительно процесса обучения. Даже если страна или учреждение принимает коммуникативный учебный план или соответствующие учебники, все-таки то, что действительно происходит на занятиях, будет отражать сочетание убеждений преподавателя и студентов относительно изучения языка и конечных целей образования, также как уникальный способ того, как отдельное занятие социально строится преподавателем и студентом [10].

**Роль преподавателя в качестве посредника на языковых занятиях в классе очень важна.**

Речь идет о роли преподавателя при усиленном приобретении знаний, и, часто ограниченно, представляют задания, которые обобщают обстоятельства, при которых происходит взаимодействие между двумя или более студентами. Будучи более чем второстепенным, преподаватель является жизненно важным в насаждении именно той атмосферы для обучения, для развития уверенности, для воспитания уважения к личности, для воспитания чувства принадлежности к обучению, развития оценки обучающихся стратегий, для продвижения к автономии студента.

**Обучающие задания представляют собой связующее звено между учителями и учениками.**

Обучающие технологии, которые выбирает преподаватель, и то, каким образом он их представляет, отражает их убеждения и ценности; студенты, в свою очередь, будут интерпретировать свои действия таким образом, каким они считают важным для себя. Итак, обучающие задания представляют собой связующее звено между преподавателем и студентом. Они упрощают те задания, которые даются учебниками, учебными программами и учебными планами. Эти задания постепенно интерпретируются преподавателем и студентом с целью передачи всякого обобщения относительно различных типов обучения иностранному языку в случае экстремально трудных заданий. Тем не менее, преподаватели должны уяснить себе, каковы их конечные цели обучения, и попытаться внедрить это через представленные задания.

**Обучение испытывает влияние от ситуации, в которой оно происходит.**

Как мы видели, вся ситуация, где происходит обучение, испытывает значительное влияние на любой процесс обучения. Кроме того, культурный фон студента и его точка зрения на культуру будут иметь влияние на ситуацию, к которой относится изучаемый язык. Таким образом, существуют многочисленные факторы, влияющие на успех, с которым изучаются различные языки.

### **Литература**

1. Brown A. L. Psychological theory and the study of learning disabilities / A. L. Brown and J. C. Campione // American Psychologist. – 1986. – 41(10). – P. 159–168.
2. Bruner J. S. The Process of Education / J. S. Bruner. – Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1960. – 478 p.

3. Elkind D. Children and Adolescents / D. Elkind. – L. : Oxford University Press, 1970. – 564 p.
4. Flavell J. H. Developmental Studies of Mediated Memory / J. H. Flavell // Advances in Children's Development and Behaviour / ed. H. W. Reese and L. P. Lipsitt. – N. Y. : Academic Press, 1970. – 765 p.
5. Freire P. Pedagogy of the Oppressed / P. Freire. – N. Y. : Continuum, 1970. – 678 p.
6. Gardner H. Frames of Mind / H. Gardner. – N. Y. : Basic Books, 1963. – 798 p.
7. Govv L., D. Kemher. Conceptions of teaching and their relationship to student learning / L. Govv, D. Kemher. – British Journal of Educational Psychology, 1993. – P. 63, 20–33.
8. Piaget J. The Origins of Intelligence in Children / J. Piaget. – N. Y. : International Universities Press, 1966. – 1045 p.
9. Piaget J. The Principles of Genetic Epistemology / J. Piaget. – N. Y. : Basic Books, 1972. – 987 p.
10. Piaget J. To Understand is to Invent / J. Piaget. – N. Y. : Viking Press, 1974. – 856 p.
11. Skinner B. F. The Technology of Teaching / B. F. Skinner. – N. Y. : Appleton – Century – Crofts, 1968. – 678 p.
12. Skinner B. F. Upon Further Reflection. Englewood Cliffs / B. F. Skinner. – N. J. : Prentice Hall, 1987. – 897 p.