

Чигишева О. П., Кочетова Н. В.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ФРГ: МОДЕЛЬ СТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2009/2-2/66.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2009. № 2 (21): в 3-х ч. Ч. II. С. 153-157. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2009/2-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

ния. Именно он решает, чему учить, выстраивает образцы, презентует основной и отбирает дополнительный материал для аудиторной работы [Larsen-Freeman 2008].

В своих методических рекомендациях Дж. Эшер советует преподавателям составлять подробный план урока: «Полезно записывать точные высказывания, которые будешь использовать на уроке, особенно новые комбинации, поскольку действия совершаются так быстро, что обычно не успеваешь придумать их спонтанно» [Asher 1982: 4]. При этом Эшер подчеркивает, что роль преподавателя заключается не столько в том, чтобы учить, сколько в том, чтобы предоставлять возможности для обучения. Преподаватель должен уметь подать материал самым наилучшим образом, чтобы обучающийся смог усвоить основные правила изучаемого языка. Таким образом, преподаватель управляет процессом усвоения языка, предоставляя материал для «когнитивной схемы», которая потом выстраивается в сознании ученика. Развитие навыков говорения должно осуществляться в свойственном обучающимся, а не обучающему темпе. При осуществлении обратной связи с обучающимися, преподаватель должен следовать примеру общения между родителями и детьми. Сначала родители не поправляют ребенка, но чем он старше, тем они менее терпимы к его ошибкам в речи. Аналогичным образом преподаватель должен воздерживаться от слишком частых исправлений ошибок на ранних этапах и не должен перебивать обучающихся, поскольку это может развить у них комплексы. Однако, со временем ему следует все чаще поправлять обучающихся, совершенствуя правильность их речи.

В заключение стоит отметить, что данный метод широко вошел в зарубежную практику преподавания иностранных языков, существует даже ряд методических пособий, предназначенных для изучения английского и французского языков, где материал подается исключительно для использования в аудитории с применением метода полного физического реагирования [Cabello 2004; Christopherson 2003; Denevan, Cabello 2000]. Его популярность основывается на мнении о том, что применение данного метода значительно снижает уровень стресса на занятии, повышает уровень самооценки в силу получения высоких и быстрых результатов при освоении сравнительно простых лексических и грамматических единиц посредством действий и наглядных пособий. Эти факторы делают метод TPR весьма эффективным на начальном этапе изучения языка, а также при работе с детьми [Asher 1981: 57]. Одним из серьезнейших недостатков при использовании данного метода считается преимущественное использование повелительного наклонения в речи преподавателя, а также длительная по времени стадия пассивного слушания [Leontiev 2001], что полностью противоречит положению о том, что более ранняя артикуляция звуков ускоряет процесс различения их на слух. В настоящее время метод полного физического реагирования рекомендуется использовать на начальном этапе обучения наряду с другими методами, а также на более продвинутых этапах в сочетании с активной фонетической разминкой и повторением пройденного лексико-грамматического материала перед началом основного этапа занятия.

Список использованной литературы

1. **Asher J.** Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook. - Los Gatos-California: Sky Oaks Production, 1982. - P. 54-56.
2. **Asher J.** The Fear of Foreign Languages // Psychology Today. - № 15 (8). - P. 52-59.
3. **Cabello F.** TPR in First Year English. - Los Gatos-California: Sky Oaks Productions, 2004. - 232 p.
4. **Christopherson J.** A Second Language Classroom that Works! - Prolinguistica Corporations, 2003. - 215 p.
5. **Denevan W., Cabello F.** Total Physical Response in the First Year. - Los Gatos-California: Sky Oaks Productions, 2000. - 164 p.
6. **Larsen-Freeman D.** Techniques and Principles in Language Teaching. - Oxford University Press, 2008. - P. 107-119.
7. **Leontiev A.** Future Directions for Fast, Stress-Free Learning on the Right Side of the Brain. - <http://www.tpr-world.com/future.html>
8. **Richards J., Rodgers C., Theodore S.** Approaches and Methods in Language Teaching. - Cambridge University Press, 2001. - P. 73-79.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ФРГ: МОДЕЛЬ СТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

*Чигишева О. П., Кочетова Н. В.
Южный федеральный университет*

Сложность, многомерность и динамичность функционирования сферы современного языкового образования предъявляет ко всем его субъектам, и, прежде всего к преподавателю, новые требования. Ожидается, что преподаватель должен в совершенстве владеть инновационными технологиями обучения своему предмету, понимать сущность закономерностей, которые лежат в их основе, видеть их истоки и перспективы развития. Сегодня это особенно актуально в связи с тем, что в рамках современной теории обучения неродным языкам происходит последовательное обращение к межкультурной парадигме исследования процессов преподавания иностранных языков, что требует переосмысления понятийно-терминологического аппарата отечественной методической науки, сущности современных приемов, способов и средств обучения языкам, специфики функциональной нагрузки преподавателя. Преподаватель выступает в роли своеобразного «транслятора» нового языкового кода и «языкового» содержания, инициирует и организует межкультурное

взаимодействие обучающихся с носителями изучаемого языка, а также формирует у них готовность и способность принимать активное участие в этом взаимодействии [Гальскова, Гез 2005: 4]. В этой связи важную роль приобретает обращение к существующим зарубежным инновационным практикам обучения иностранным языкам, как к своеобразному ресурсу для пополнения методологического арсенала отечественной лингводидактики. Особый потенциал, на наш взгляд, заложен в языковых образовательных практиках ФРГ, основанных на неалгоритмичных педагогических стратегиях среди которых особое место занимает модель станционного обучения (Stationenlernen, Lernen an Stationen, Lernzirkel), получившая в последнее время широкое распространение при обучении иностранным языкам в Германии.

С определенной долей условности можно утверждать, что данная модель образовательной практики изначально оформилась в педагогической деятельности таких представителей «реформаторской педагогики» конца XIX начала XX века как Марии Монтессори, Джона Дьюи и Селестена Френе. Взяв за основу идеи философии позитивизма (О. Конт), прогрессивистской концепции воспитания, а также сформулированного на этой основе принципа педоцентризма активные сторонники данного движения полагали, что «характер педагогического процесса определяется главным образом спонтанным проявлением склонностей детей и поэтому для расширения возможностей индивидуализации обучения необходимы эффективные средства определения задатков, способностей и интеллектуального уровня каждого ребенка с тем, чтобы помочь ему выбрать свой будущий жизненный путь» [Пискунов 1998: 191-192].

Несмотря на величайший вклад М. Монтессори (программа и методика сенсорного воспитания детей дошкольного возраста) и С. Френе (концепция «новой школы») в развитие экспериментальной педагогики особенно интересным с точки зрения изучения истоков станционного обучения является концепция прагматического обучения Дж. Дьюи, которая привела к оформлению новой педагогической концептуализации – инструментальной педагогики. В рамках данной теории обучения традиционное сообщение знаний ребенку ставилось под сомнение и считалось, что обучение должно быть организовано таким образом, чтобы у ребенка развивалась способность к самообучению и самосовершенствованию, а также формировалось умение решать жизненно важные задачи. Весь учебный процесс сводился к игровой и трудовой деятельности, где действия каждого отдельного ребенка выступали в роли инструмента познания, приводили к собственным открытиям и постижению истины, а задания большей частью носили практико-ориентированный характер и часто заключались в изготовлении макетов, написании эссе и нахождении ответов на актуальные вопросы современности. В модели станционного обучения появившейся несколько позднее получила отражение и идея в соответствии с которой содержательные образовательные блоки усваиваются в ходе исследовательской работы над проблемной ситуацией в условиях обучающей среды, организованной в форме логически и тематически связанных, а также последовательно представленных педагогических ситуаций.

Определенное влияние на формирование методического инструментария станционного обучения оказали идеи ученика и последователя Дж. Дьюи, американского педагога и яркого представителя прогрессивизма Уильяма Килпатрика, предложившего осуществлять обучение через организацию целевых актов, направленных на стимуляцию проективной деятельности детей при выполнении конкретной практической задачи в учебных условиях, ставших известными позднее под названием «метод проектов». Неоценимый вклад в развитие организационных основ станционного обучения также внес известный американский психолог-гуманист XX века Карл Роджерс, создавший сначала новую форму психотерапевтического взаимодействия между клиентом и психотерапевтом центрированную на нуждах и потребностях первого, а затем провозгласивший принцип «свободного обучения» в условиях протекания педагогического процесса. При таком подходе роль преподавателя практически совпадает с ролью консультанта и во многом психотерапевта, осуществляющего помощь в развитии своего подопечного, а в аудитории царит атмосфера свободы, способствующая развитию личности, ее самосознания и самореализации в процессе «опытного обучения», предполагающего наличие групповых дискуссий, проведение экспериментов и моделирование игровых ситуаций.

Определенное преломление данные идеи нашли в создании авторской концепции «круговой тренировки» (англ. circuit training, нем. Zirkeltraining) английских специалистов в области физкультуры и спорта Р. Моргана и Г. Адамсона (1952-1958), а также независимо от них пришедшего к аналогичным умозаключениям Б. Д. Фракмана (1955), наметившего пути применения круговой тренировки и обосновавшего необходимость индивидуального дозирования нагрузки на дополнительных снарядах, что благотворно сказывалось на развитии у занимающихся быстроты, силы, ловкости, гибкости и выносливости, способствуя, в конечном счете, улучшению их физической подготовленности. Согласно вышеупомянутым теоретикам, традиционная круговая тренировка предполагала на первом занятии комплектование групп и ознакомление их с комплексами упражнений на станциях. На втором занятии определялось максимальное количество повторений с учетом времени и без его учета. В дальнейшем в зависимости от индивидуальных особенностей и конкретных задач занимающиеся проходили 1-3 круга при количестве повторений, равных 1/4, 1/3, 1/2 от максимума. Занимающиеся при этом совершенствовали свои спортивные достижения, а функция преподавателя во время «круговой тренировки» заключалась лишь в том, чтобы давать советы и помогать, если это необходимо. Вплоть до 1987 года данная методическая разработка широко применялась в вузах и школах Европы на занятиях по физкультуре, а в 90-е годы XX века концепция «круговой тренировки» подверглась серьезной дидактической и методической переработке и получила свое новое рождение в роли полноценно оформившейся кон-

цепции станционного обучения, легко адаптируемой к преподаванию разнообразных школьных и вузовских предметов [Šrailová 2008].

На современном этапе особенно интересным на наш взгляд является рассмотрение и анализ особенностей применения модели станционного обучения в практике преподавания немецкого языка, получившей детальное дидактическое оформление в работах ведущих современных немецких методистов и лингводидактов [Salokannel 2007; Wicke 2006]. Авторы обращают особое внимание на то, что при рассмотрении возможностей внедрения данной модели обучения иностранным языкам в традиционную схему учебного процесса необходимо обратить внимание, как на педагогический потенциал преподавателей, так и на материально-технические условия, существующие в данном учебном заведении. Для успешного осуществления станционного обучения требуются просторные аудитории, не затрудняющие свободное перемещение обучающихся во время занятий, и оборудованные легко передвигаемыми столами и стульями, что способствует более быстрому и качественному зонированию пространства. Как правило, перед началом занятия преподаватель выбирает одну из существующих схем расположения станций.

Последовательность прохождения станций должна быть изначально согласована между обучающим и обучающимися. Расположение станций по часовой стрелке как показано на Рисунке 1, рекомендуется для работы в группах, которые в первый раз сталкиваются с подобной моделью обучения.

В этом случае право выбора очередности прохождения станций предоставляется самим обучающимся, что делает необходимым наличие большего количества тем и заданий для самостоятельной работы, чем при организации аудиторной работы с использованием первой схемы. При свободном выборе станций необходимо заранее побеспокоиться и о том, чтобы не было их дефицита, который может возникнуть при одновременном желании нескольких групп одновременно работать на одной станции или в результате быстрого выполнения задания. Для этого можно создавать дополнительные станции так называемые буферные зоны (Pufferstation), куда в случае необходимости может передислоцироваться одна из групп при этом не чувствуя изоляции от основного процесса работы, выполняя дополнительные упражнения. На каждой станции целесообразно установить табличку с номером или символом, так чтобы обучающиеся могли быстро идентифицировать задание, над которым им следует работать, в заранее полученном списке с перечнем всех станций и заданий, где они могут делать пометки, касающиеся уже выполненных заданий или намечать новые. В качестве альтернативы обучающимся может быть предложено вести дневник обучения (Lerntagebuch), представляющий собой своеобразное личное портфолио, где фиксируются результаты обучения, которые подвергаются как оценке преподавателя, так и самостоятельной критической оценки личных достижений.

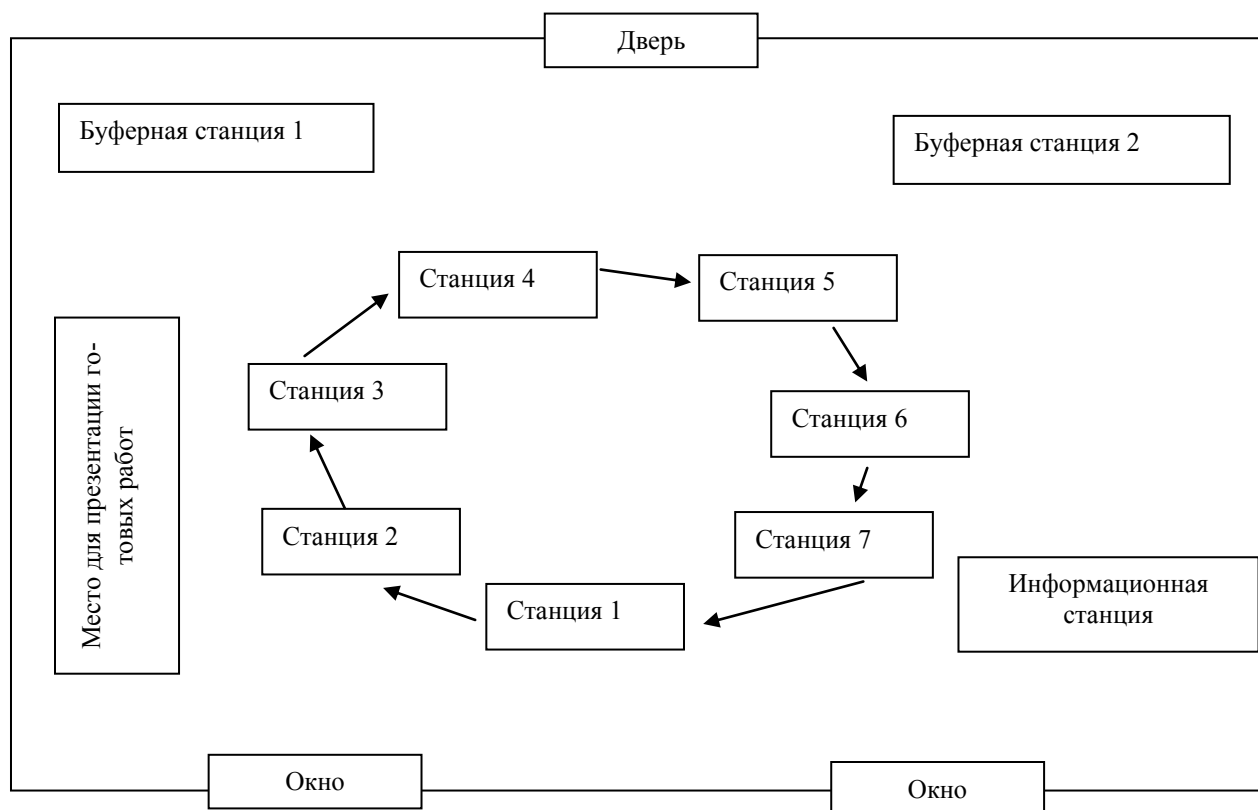
Степень сложности заданий представленных на станциях должна умело варьироваться преподавателем. Необходимо создать станции отдыха (Erholstationen), где предлагаемые задания будут менее сложными или будут представлены в игровой форме, требующей творческого подхода, что позволит обучающимся немного расслабиться и отдохнуть. Дополнительно следует ввести информационные станции (Informationsstationen), где обучающиеся смогут воспользоваться предлагаемыми дополнительными материалами, например, словарями, энциклопедиями, справочниками, облегчающими работу над предложенными заданиями.

Для работы на каждой станции должен быть установлен лимит времени, чтобы все обучающиеся получили возможность поработать на всех станциях. При этом времени должно быть достаточно для детальной проработки материала, а не его поверхностного изучения. Преподавателю в данном случае необходимо умело ранжировать время и, заметив разный скоростной режим выполнения заданий у разных групп переводить наиболее активные команды на буферные станции. Смена станций должна осуществляться по команде преподавателя (звуковой сигнал, поднятая вверх сигнальная карточка и т.д.), при этом группы должны четко знать, что перед сменой станции им необходимо оставить материалы так, как они были расположены изначально, чтобы очередная группа не испытывала проблем с выполнением задания.

При использовании станционного обучения коренным образом изменяется роль обучающихся, они получают возможность выполнять задания как самостоятельно, так и в парах или группах, что является наиболее ценным с точки зрения многих Европейских исследователей [Cowie, Rudduck 1988; Salokannel 2007; Wicke 2006]. При этом нужно обращать особое внимание на то, чтобы пары и небольшие группы все время менялись с тем, чтобы избежать привыкания к составу и технологиям работы в них. Такая организация аудиторной работы требует от обучающихся большей ориентации на идеи и опыт своих коллег по группе, готовности к анализу, проведению разного рода экспериментов, созданию собственных проектов и умения продуктивно коммуницировать на изучаемом языке для того, чтобы выполнить предложенное задание и перейти к другой станции. Нередко создается впечатление, что преподаватель в рамках станционного обучения, ответственен только за содержательную часть занятия и практически не принимает никакого участия в его проведении. Однако это не совсем так. Преподаватель превращается из «контролера» в «наставника» и совместно с обучающимися обсуждает этапы обучения и варианты достижения поставленных целей, тем самым, способствуя росту их самостоятельности. При планировании занятий иностранного языка по описанной выше модели преподаватель должен провести серьезную подготовительную работу: собрать необходимый материал в соответствии с уровнем владения языком группой, а также учитывая интересы обучающихся, продумать задания и подготовить соответствующим образом аудиторию. Особую трудность у преподавателей всегда вызывает моделирование заданий, что, по мнению Райнера Вике, совсем неоправданно, в силу того, что при формулировании заданий можно с легкостью опираться на содержание, используемых учебников, и

проводить подобного рода занятия с тем, чтобы проконтролировать уровень владения материалом, пройденным за определенный период. Очень важным моментом является также тот факт, что обучающиеся долго занимающиеся при помощи данной модели могут оказать неоценимую помощь преподавателю при создании заданий, предложив интересные их темы и вопросы для обсуждения и таким образом, внося свой вклад в планирование и проведение занятия.

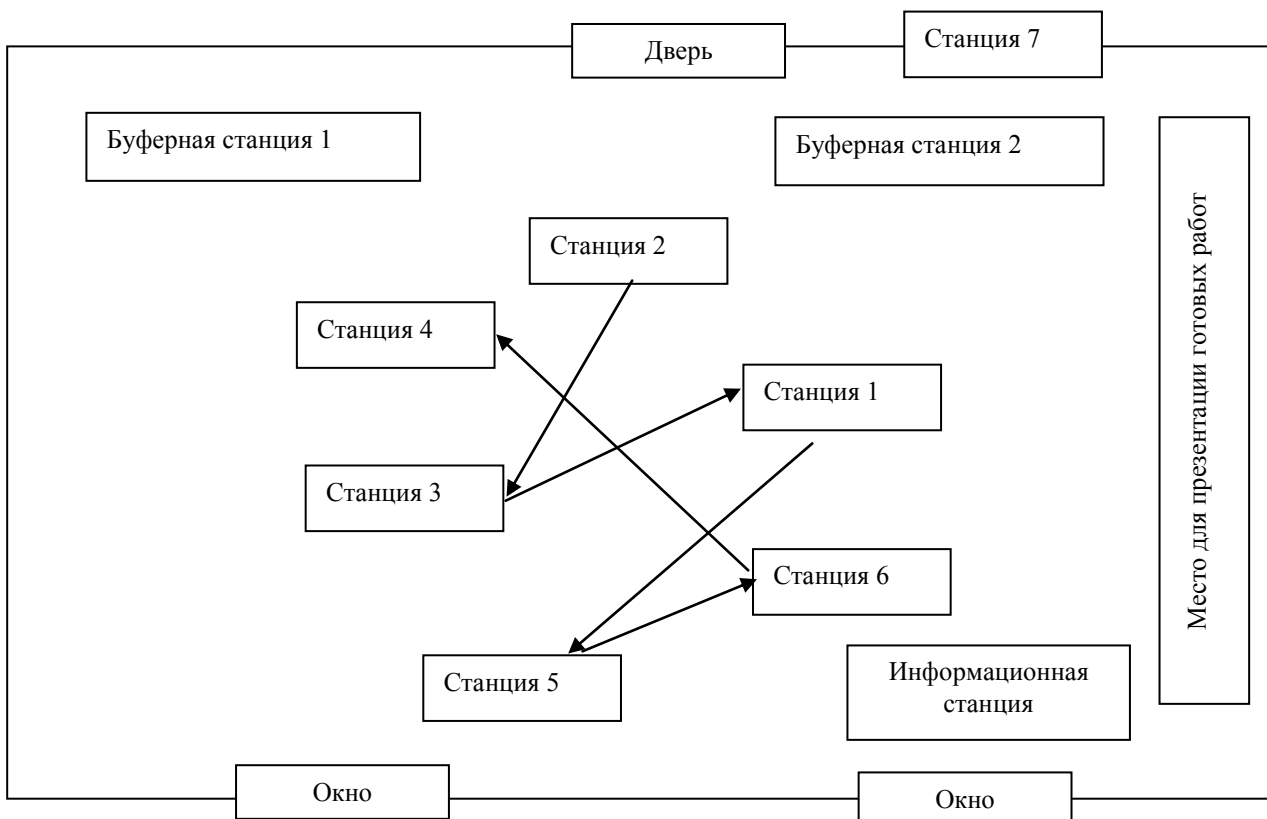
Рис. 1. Схема примерного расположения станций в аудитории по часовой стрелке [Wicke 2006: 7]



Контроль, анализ и оценка результатов работы групп на каждой станции также имеют очень большое значение. При смене станций группами преподавателю необходимо следить за тем, чтобы результаты работы предыдущей группы не остались на рабочем месте и если данные результаты не требуются для продолжения работы на следующей станции, то они вывешиваются в классной комнате. Дополнительно к традиционным доскам, на которые прикрепляются листы, можно натянуть бельевую веревку, и вывешивать работы обучающихся на ней при помощи бельевых прищепок. По завершении работы всех групп на всех станциях рекомендуется провести общее собрание, на котором все работы совместно оцениваются. На данную оценку также может повлиять мнение преподавателя, которое он составил во время наблюдения за работой групп.

При станционном обучении, как особой форме самостоятельного обучения, постоянное участие и контроль со стороны обучающего не только невозможны, но и нежелательны в силу того, что это порождает постоянный страх сделать ошибку и тем самым сковывает его мышление и активность на занятии. Исправление грамматических и лексических ошибок не является первостепенной задачей при таком подходе, но, тем не менее, это не означает, что их не надо замечать, а тем более не исправлять. Принимая во внимание тот факт, что преподаватель не в состоянии записать все ошибки, допущенные обучающимися, реакция на ошибки, которые он смог обнаружить, не только предусмотрена, но и абсолютно необходима, чтобы ошибки не заучивались. Считается очень продуктивным после группового обсуждения незаметно записывать грубые ошибки и обобщать их во время пленарного собрания, не называя имен или групп, сделавших их. Исправление ошибок в этом случае станет лишь одной из обязательных тем для обсуждения, необходимых для достижения наилучшего образовательного эффекта, а не формой публичного порицания.

Рис. 2. Схема примерного расположения станций в аудитории в свободном порядке [Wicke 2006: 7]



Таким образом, на основе анализа ряда отечественных и зарубежных публикаций и изучения генезиса и основных особенностей практического применения модели станционного обучения в образовательной практике ФРГ мы можем сделать предварительный вывод о том, что данная модель является в определенной степени универсальной методической разработкой, вобравшей в себя двухвековой опыт в области педагогики, психологии и философии, а также обладает возможностью практического применения при обучении различным дисциплинам. В рамках преподавания иностранных языков использование данной модели в совокупности с другими методическими средствами представляется наиболее продуктивным на продвинутом этапе, когда основной целью становится обучение мыслительной деятельности на изучаемом иностранном языке и усовершенствованию навыков устной и письменной речи.

Список использованной литературы

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. - С. 4.
2. История педагогики / Под ред. Академика РАО А. И. Пискунова. - М.: ТЦ «Сфера», 1997. - Ч. 2: С XVII в. до середины XX в. - С. 191-204.
3. Cowie H., Rudduck J. Co-Operative Group Work: An Overview. - London: BP Educational Service, 1988. - 90 p.
4. Salokannel C.I. Good Bye, Langeweile - Fremdsprache Deutsch // Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. - 2007. - Heft 36. - S. 36-41.
5. Šrailová Š. Stationenlernen im DaF-Unterricht, Diplomarbeit, Masaryk. - Brünn: Universität, Pädagogische Fakultät, Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur, 2008. - 124 S.
6. Wicke R. Stationenlernen - Was ist das eigentlich? // Fremdsprache Deutsch. - 2006. - Heft 35 - S. 5-14.

ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ И ЕГО СЕМАНТИЧЕСКИЕ ЭКВИВАЛЕНТЫ В ПОЭЗИИ МИХАИЛА КРЕПСА

Шанявская Н. Е.

Санкт-Петербургский государственный университет

Михаил Борисович Крепс как поэт начал печататься с 1976 года. Но его стихи и научные работы малоизвестны в России. Уже один тот факт, что в Бостоне ежегодно проводятся крепсовские чтения говорит о многом.

Оставаясь в рамках традиции, Крепс использовал поэтические новации, распространившиеся во второй половине XX века. И. Кручик, имея в виду несамостоятельность стихов Крепса, называет его «Иосифляни-