

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

**Сборник статей
XXVI Международной научной конференции
(27–30 октября 2015 г.)**

*Ответственный редактор
доктор педагогических наук, профессор С.К. Гураль*

Томск
Издательский Дом Томского государственного университета
2016

стей, а 76 % признали положительное влияние на мотивацию к изучению фонетического аспекта в целом. При ответе на последний вопрос анкеты (In your opinion, what is the most useful aspect of the use of corpora data in English phonetics classes?) ДО участия в эксперименте 55 % респондентов ответили, что не имеют понятия о корпусах и не могут судить об их преимуществах. Однако после эксперимента, имея опыт работы с ними, испытуемые не столкнулись с трудностями при ответе на этот вопрос и 53 % оценили доступность предоставляемой корпусами информации, а 23 % отметили ее разнообразие.

Поставив целью работы апробировать комплекс упражнений на основе данных корпусной лингвистики для совершенствования фонетических навыков студентов, мы получили экстра-результат на стадии подведения итогов – трансформацию корпуса в учебный инструмент, которым могут пользоваться все участники эксперимента. Его проведение, сопровождаемое мониторингом мнения участников эксперимента, позволило нам сделать вывод об изменении мотивации студентов к изучению фонетики по положительному вектору. На наш взгляд, возможной причиной изменения отношения студентов к использованию корпусной лингвистики с нейтрального на более положительное может быть объяснено первоначальной неосведомленностью об учебном инструменте, полученном в рамках нашего эксперимента. Успешная апробация пилотного проекта позволяет нам рассматривать применение корпусного метода в обучении английскому языку как перспективную педагогическую технологию, которая может быть рекомендована для внедрения в учебный процесс в вузе.

Литература

1. Krieger, D., *Corpus Linguistics: What It Is and How It Can Be Applied to Teaching*, 2003
2. Рыков, В.В. Прагматически ориентированный корпус текстов // Актуальные проблемы современной лексикографии. М.: МГУ, 1999.
3. Barlow, M., *Corpora, concordancing, and language teaching*, Proceedings of the 2002 KAMALL International Conference, Korea, 2002.
4. McCarthy, M., Carter, R., Size isn't everything: spoken English, corpus, and the classroom. *TESOL Quarterly* Vol. 35, No. 2, 2001.
5. Bernardini, S., *Corpora in the classroom: an overview and some reflections on future developments*, How to use corpora in language teaching. Edited by John Sinclair, Amsterdam: Benjamins, 2004.
6. Anderson, W. & Corbett, J. *Exploring English with Online Corpora*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.
7. Scottish Corpus of Text and Speech (SCOTS) [Электронный ресурс].
8. British National Corpus (BNC) [Электронный ресурс].
9. The Speech Accent Archive [Электронный ресурс].
10. Khoroshilova S., Ovechkina, J., *The use of corpora data in studying English phonetics*, Russia, West and East: Cultural dialogue, Russia, 2014.

В.В. Ольхова, М. Буюккороглу, М. Чам

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ УСТНОГО ПОДХОДА, СИТУАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ И АУДИОРЕЧЕВОГО МЕТОДА

Подходы и способы преподавания английского языка, как впрочем, любого иностранного, в настоящий момент постоянно подвергаются рефлексии и переосмыслению из-за того, что меняется само понимание природы языка, способов его изучения, а также в качестве отклика

на растущий спрос учебных заведений по всему миру на более эффективные учебные программы.

Почему в современном мире английский расценивается как интернациональный язык? Очевидно, что чтобы считать язык таковым, необходимым условием является его широкое употребление. Но если посмотреть таблицу самых используемых в мире языков, то английский будет только на третьем месте! Все дело в том, что в мире постоянно увеличивается количество людей, разговаривающих на английском как на иностранном, и сегодня носителей языка в количественном соотношении меньше, чем людей, которые используют английский для межкультурной коммуникации. Кроме того, использование английского языка географически широко распространено, в отличие от других глобальных языков, таких как китайский (1,213,000,000 носителей) и испанский (329,000,000) [1; 2]. Это позволяет использовать английский межкультурно как в пределах одной страны, так и через политические границы.

Смит, пожалуй, был первым, кто дал определение термину «интернациональный язык» - «интернациональным называется язык, который используется людьми разных национальностей для общения друг с другом». Работая над расширением и конкретизацией определения «интернационального языка», Смит вносит несколько важных уточнений, касающихся взаимоотношений ИЯ и культуры [3]: людям, изучающим «интернациональный язык», не нужно перенимать культурные нормы носителей данного языка; владение «интернациональным языком» денационализируется; образовательная цель изучения «интернационального языка» заключается в том, чтобы дать изучающим возможность обмениваться своими мыслями и культурой с другими.

Термин «второй язык» подразумевает изучение языка, следующего после родного. Несмотря на то, что язык назван вторым, в действительности, он может быть третьим, четвертым или даже десятым. Сфера овладения вторым языком включает в себя неформальное изучение, которое происходит естественным образом, и формальное изучение, которое осуществляется в учебных аудиториях. Например, неформальное обучение: ребенок из Японии приехал в США и овладевает английским языком в процессе игр и посещения школы совместно с носителями языка без специальной языковой подготовки; или взрослый уроженец Гватемалы после иммиграции в Канаду изучает английский язык посредством взаимодействия с носителями языка или с сослуживцами, для которых английский язык также является вторым. Формальное: ученик средней школы в Великобритании ходит на уроки французского языка; русский студент изучает китайский язык; колумбийский адвокат посещает вечерние курсы английского языка. Сочетание формального и неформального обучения происходит в случае, когда студент из США берет уроки китайского в Пекине и помимо этого также использует китайский язык для социального взаимодействия и повседневного жизненного опыта.

В научной литературе приводятся четкие разграничения терминов «второй язык» и «иностраный язык»:

Второй язык – типично официальный или социально господствующий язык, необходимый для обучения, работы и других стандартных целей. Часто изучаем небольшими группами лиц или иммигрантами, которые с рождения говорят на другом языке. Иностраный язык – это язык, который редко употребляется в ближайшей к изучающему социальной среде, может быть использован в предстоящих путешествиях в будущем или любой иной межкультурной коммуникации, изучается как обязательный предмет или курс по выбору, но без немедленного практического применения. Язык библиотеки – это язык, который в основном функционирует в качестве инструмента к дальнейшему обучению посредством чтения, особенно когда книги или журналы в нужной области изучения обычно не публикуются на родном языке учащегося. Вспомогательный язык – это язык, который необходимо знать учащимся для каких-либо официальных функций в их непосредственном политическом окружении или понадобится для более широкого общения, несмотря на то, что их первый язык отвечает всем остальным требованиям в их деятельности. Другие языки с ограниченными или узко специализированными функциями «второго» языка называются языки особой направленности (такие, например, как фран-

цузский для менеджмента отелей, английский авиационных технологий, испанский для сельского хозяйства и многие другие), и их изучение обычно фокусируется только на небольшом наборе функций и употреблений, обусловленных особенностями специализации [4].

В вопросе описания методов, разница между философией преподавания языка на уровне теории и принципов и набором выведенных процедур преподавания языка является основной. Пытаясь разъяснить это различие, американский лингвист Эдвард Энтони (Edward Anthony) в 1963 году предложил схему, в которой он установил три уровня концептуального представления и организации, названные подход (approach), метод (method) и техника (technique). Первоначальная модель, предложенная Энтони, была дополнена современными учеными-лингвистами. Таким образом, метод теоретически был отнесен к подходу (approach), по организации определен планом (design), и практически реализуется в процессе (procedure) [5].

Британские лингвисты 1920х годов имели разный взгляд на специфические методы, которыми следует пользоваться при обучении английскому языку, однако, их общие принципы были отнесены к Устному подходу в обучении языку. К 1950м годам Устный подход стал официально признанным в Великобритании подходом к обучению английскому языку. Одним из самых видных последователей Устного подхода в 1960-х годах был австралиец Джордж Питтман. Он и его коллеги были ответственны за разработку учебных материалов, основанных на ситуативном подходе, который широко использовался в Австралии, Новой Гвинее и территориях Тихого океана. Главными чертами ситуативного подхода являются:

1. Обучение языку начинается с разговорного языка. Материал сначала изучается устно, затем представляется в письменной форме.
2. Осваиваемый язык является языком общения в классе.
3. Новые языковые моменты представляются и отрабатываются в разных ситуациях.
4. Процесс отбора словарного запаса проводится ради того, чтобы убедиться, что необходимый объем слов усвоен.
5. Грамматические пункты изучаются таким образом, что легкие формы должны изучаться перед более сложными.
6. Чтение и письмо преподается тогда, когда основная лексическая и грамматическая база уже освоена.

В 1960х годах термин «ситуативный» начал все шире использоваться по отношению к Устному подходу [6].

Теория ситуативного обучения языку основывается на поведенчески обусловленной теории, основанной на обучении через привычку. Она в основном ссылается на процесс, нежели чем на условия обучения. Целями данного метода является обучить практическому владению четырьмя основными языковыми навыками, целями, которые разделяют почти все методики преподавания языков [7]. Но эти навыки достигаются через структуру. Точность как в грамматике, так и в произношении является основной, и ошибки должны избегаться любой ценой.

Деятельность в рамках ситуативного обучения языку продолжает быть частью стандартного набора процедур, одобряемых многими современными британскими методистами. Учебники, написанные на основе ситуативного обучения языку, продолжают широко использоваться по всему миру. Но из-за того, что принципы ситуационного обучения языку, с их акцентом на устную практику, грамматику и структуры предложений согласовываются с интуицией многих учителей, ориентированных на практику, этот метод так и остался широко популярным в 1980-х.

Лингвисты прошлых лет выдвигали много гипотез, касающихся изучения языка, и, следовательно, преподавания языка. Поскольку ученые обычно начинали описание языка с фонетического уровня и заканчивали уровнем предложений, предполагалось, что эта последовательность была приемлема и для преподавания. Так как речь считалась основной, а навык письма второстепенным, подразумевалось, что преподавание языка должно делать акцент на овладении речевыми навыками и что овладение письмом должно быть отложено до определенного срока в будущем. Поскольку структура – это то, что существенно и важно в языке, то

начальная практика должна фокусироваться на овладении фонологическими и грамматическими структурами, чем на овладении лексикой. Из данных подходов появились некоторые принципы обучения языку, которые впоследствии стали психологическим основанием аудиоречевого метода и повлияли на формирование его методологии.

Позднее, последователи аудиоречевого метода стали ссылаться на теорию хорошо разработанной школы американской психологии – бихевиоризм.

Сторонники аудиоречевого подхода требовали полного переосмысления учебного плана преподавания иностранного языка. Они настаивали на возвращении к преподаванию, основанном на устной речи, с главной целью в виде получения высокого уровня речи, и отвергали изучение грамматики или литературы как цели изучения иностранного языка.

На начальных стадиях обучение фокусируется на формировании речевых навыков, с постепенным переходом на другие навыки. Устная грамотность подразумевает точность произношения, грамматики и способность быстро и точно реагировать на речевые ситуации. Навыки чтения и письма также могут преподаваться, но они зависят от уже имеющихся устных навыков. Язык, согласно теории аудиоречевого подхода, это речь, но сами навыки говорения зависят от способности точно воспринимать и воспроизводить основные фонологические черты изучаемого языка, от беглости употребления в речи ключевых грамматических структур и от знания достаточного для использования этих структур объема лексики. Поскольку аудиоречевой метод по своей сути является устным подходом к преподаванию языка, неудивительно, что обучающий процесс включает в себя всестороннее устное обучение. Акцент делается на спонтанность и точность речи.

Существует много общих черт между ситуативным обучением языку и аудиоречевым методом. Порядок, в котором представлены языковые навыки и компетенции, а также акцент на точность, которая достигается через упражнения и практику, основанную на базовых структурах и моделях предложений, наводят на мысль о том, что эти два метода произошли один из другого. Тем не менее, на самом деле метод ситуативного обучения языку развился из предшествующего ему прямого метода (Direct Method) и не имеет тесных связей с лингвистикой и бихевиориальной психологией, которые отличают метод аудиоречевой. Общее между двумя рассмотренными методами заключается в том, что оба метода разделяют одни и те же взгляды на природу языка и изучение языка, несмотря на то, что эти взгляды, на самом деле, образовались из совершенно разных традиций.

Литература

1. Потапова, А. С., Иващенко, А. О. Развитие многоязычия в Российской Федерации: выбор второго иностранного языка методом анализа иерархий // Молодой ученый, №1, 2016.
2. Иващенко, А.О., Потапова, А.С. Выбор второго иностранного языка с помощью Метода Анализа Иерархий // Язык и культура: сб.статей XXV Международ. науч. Конф., посвящ. Году культуры в России. 20-22 октября 2014 г. / отв.ред. С.К. Гураль. – Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2015.
3. Richards, Jack C., Rodgers, Theodore S. Approaches and Methods in Language Teaching. 2000.
4. Burns, Anne, Richards, Jack C. The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching. 2012.
5. Muriel Saville Troike Introducing Second Language Acquisition. 2006.
6. Kachru, Braj B. World Englishes: Approaches, Issues and Resources // Language Teaching: The International Abstract Journal for Language Teachers and Applied Linguists, Vol. 25, 1992.
7. Marugina, N. I., Nabiullina, A. S., Potapova, A.S. Situation-Bound Utterances as Cultural Scripts in Spoken Discourse // Procedia - Social and Behavioral Sciences, № 200, 2015.
8. Брэд Б. Качру Мировые варианты английского языка: агония и экстаз // Личность. Культура. Общество Том XIV. Вып. 4 (№№75-76), 2012.
9. Mitchell, P.J., Mitchell, L.A. Implementation of the Bologna Process and Language Education in Russia // Procedia - Social and Behavioral Sciences, T. 154, 2014.
10. Mitchell, L.A., Mitchell, P.J., Vozdvizhenskiy, V.V. The role of actual situational contexts in the interpretation of situation-bound utterances // Procedia - Social and Behavioral Sciences, № 200, 2015.