

foreigners are non-philology students of the first year of the bachelor's degree, foreign trainees who speak Russian in the level of B1.

ПОСТ-МЕТОДОВАЯ ПЕДАГОГИКА

Салем В.В.

Аннотация. В статье проводится обзор англоязычной литературы в области английской прикладной лингвистики, в которой возникло такое направление, как пост-метод (пост-методовое положение, пост-методовая педагогика, пост-методовый период). Данное направление позиционируется как практически ориентированная организация учебного процесса, не приемлющая жесткой структурной организации, задаваемой дидактическими категориями подхода и метода в обучении.

На формирование методических подходов к обучению иностранным языкам серьезное влияние оказывает философия науки и научная методология в целом. Начиная со второй половины XX ст. в философии науки происходил процесс смены научной парадигмы, обуславливая переход методологии науки от модернизма к постмодернизму (Ж. Лиотар, М. Фуко, Ж. Деррида, Ж. Делез, Ф. Гваттари, Ж. Бодрийар). Обладая универсальным характером, такое общеметодологическое преобразование задает изменения в социо-гуманитарной научной отрасли, в частности, в теории обучения иностранным языкам.

Поиск оптимального способа в обучении иностранному языку в методоориентированной педагогике постепенно приводит к такому положению в теории и практике обучения, где, с одной стороны, в распоряжении преподавателя иностранного языка имеется огромное количество путей и способов обучения языку, а с другой стороны, возникает вопрос: при таком разнообразии методов, подходов, языковых моделей, теорий обучения, который из них необходимо выбрать, и нужно ли придерживаться лишь конкретного подхода и метода обучения?

В конце XX ст. в английской прикладной лингвистике возникает новое понятие, выраженное различными терминами: **пост-методовая педагогика** Н. Кэна (N. Can, post – method pedagogy), **пост-методовое положение** Б. Кумаравадивелу (postmethodcondition, B. Kumaravadivelu), **пост-методовый период** М. Сельсе-Маршия (post-methodera, M. Celce-Marcia), **пост-метод** Д. Б. Белла (post-method, D.M. Bell).

Начиная с 1990-х годов в англоязычных источниках в области прикладной лингвистики выявляется тенденция, в рамках которой рассматривается переход к пост-методовому периоду (А. Пенникук, Р. Олрайт, В. Кумаравадивелу, Г. Д. Браун, М. Сельсе-Маршия, Дж. Пурпура, П. Стривенс, Д. Нунан, К. Нилуфер, А. Кехан, Дж. Спиро, Н.С. Прабху и др.). Как отмечает Б.К. Тосун (B.K. Tosun), «пост-методовое обучение является детищем глобализации и его продукта – постмодернизма. Другими словами, пост-

модернизм отражается в теории обучения языкам в виде пост-методовой педагогики» [6, с. 5].

Данное понятие противопоставляется традиционному обучению, в центре которого находится метод в качестве системообразующей дидактической категории. Метод задает направление и способ организации учебного процесса в рамках единой теоретической платформы, задаваемой теорией языка и теорией овладения языком. Пост-методовая педагогика является результатом переосмысления положения метода и подхода в системе обучения иностранному языку и их системообразующей роли в процессе обучения.

Метод-концепт

Вопросу эффективности метода в английской прикладной лингвистике посвящено множество работ и исследований. В методической литературе можно найти различные подходы к категории метода, наибольшее значение из которых имеет метод-концепт (method-concept), разработанный Дж. Ричардс и Т. Роджерс. Категория метода в английской прикладной лингводидактике скорее соотносится с категорией учебного процесса в русской лингводидактике, так как имеет свою структуру, состоящую из теоретических и практических уровней.

Структуру метода-концепта составляют следующие уровни: подход, дизайн, процедура (approach, design, procedure), при этом каждый из трех уровней включает подуровни и составные элементы.

Теоретической платформой метода-концепта является уровень подхода, состоящий из теории о природе языка и теории обучения (language theory and language learning theory).

Дизайн является организационным уровнем, предназначенным для практического применения теории предыдущего уровня, в составе которого находятся цели, программы, учебная деятельность, роль учителя, роль учащихся, учебный материал [4, с. 22].

Цели обуславливаются теорией языка и теорией обучения, достигаемые посредством учебных задач. Цели различаются своей ориентацией на результат или на процесс (product- and process-oriented). Соответственно, результатом могут быть произношение, грамматика, речевые навыки или коммуникативная деятельность.

Программа является формой организации учебного материала для осуществления учебного процесса, которая включает темы, тексты, структуры предложений, функции языковых конструкций.

Существует множество классификаций учебных программ в зависимости от степени сложности, целей, методов.

Учебная деятельность включает в себя функции и практику учителя и учащихся, обусловленных целями. При этом деятельность учителя и учащихся представляет собой организованное и целенаправленное взаимодействие.

В учебной деятельности важное значение имеет роль учащихся, степень активности и вовлеченности которых определяется теоретической базой подхода к обучению. В связи с гуманистической и антропоцентрической направленностью в обучении, большое внимание уделяется индивидуальным способностям, интересам и потребностям учащихся, а также их эмоциональному комфорту с целью привлечь учащихся к активному учебному взаимодействию.

Подуровень учебной деятельности определяется также ролью учителя, которая соотносится с активностью учащихся и зависит от аналогичных методических положений. Роль учителя обуславливается степенью вовлеченности и ответственности и тем, в каком формате преподаватель является источником информации и учебных указаний. Соответственно, роль учителя может занимать позиции управляющего, советника, посредника, служить моделью для подражания.

Последним элементом на уровне дизайна является учебный материал, определяющий функции учебного материала и зависящий непосредственно от типа учебной программы [4, с. 34].

Третьим организационным составляющим метода-концепта является уровень процедуры, включающий приемы, учебные практики, поведение.

Приемы реализуются в виде заранее организованных заданий (activities), которые необходимы для реализации учебной деятельности, а поведение и практики являются различными формами работы на уроках.

Метод-концепт, разработанный Т. Роджерсом и Дж. Ричардсом, является не только структурой метода к обучению иностранным языкам, но и способом организации и осуществления учебной деятельности, задаваемой теоретической моделью языка и подходом к процессу овладения языком. Так, Т. Роджерс и Дж. Ричардс выделяют следующие методы: Communicative Language Teaching, Content-Based Instructions and Content and Language Integrated Learning, Competency-Based Language Teaching, Task-Based Language Teaching, Text-Based Instruction, Cooperative Language Learning, The Silent Way, Total Physical Response, The Silent way, Community Language Learning, Suggestopedia и др.

Однако многие авторы в области английской прикладной лингвистики начинают все чаще указывать, что такое разнообразие методов активировало тенденцию теории и практики обучения, в результате чего начинается новый этап развития в теории обучения иностранным языкам.

Например, Д. Ричардс и У. Ренандия отмечают, что 1970–1980 годы в теории и практике обучения иностранным языкам можно охарактеризовать как время погони за «новым методом» [1, с. 11]. Однако результатом такой погони было возникновение не одного оптимального метода, а большого разнообразия методов, при этом собственно категория метода начала «размываться» [1, с. 11]. В связи с этим Д. Ричардс и У. Ренандия подчеркива-

ют, что проблему эффективности обучения следует решать не путем создания еще одного нового метода, а через «унифицирование (unifying) (имеющихся) подходов в обучении языку» [1, с. 11.]

Изменения в теории обучения иностранному языку в современной английской прикладной лингвистике

М. Сельсе-Маршия, цитируя А. Пеннибрук, отмечает, что «метод является устаревшим концептом, принадлежащим к изжившей себя академической парадигме, в которой среда деятельности учителя и учащихся была строго разграничена и регламентирована» [6, с. 10]. Так постепенно оформляется общее представление о том, что метод, предполагающий заранее заданную, жесткую систему учебного взаимодействия, лишь ограничивает эффективность обучения.

Дж. Ричардс и У. Ренандия, ссылаясь на Г. Браун, пишут, что в процессе обучения «можно достичь лучших результатов, руководствуясь общими принципами построения обучающего процесса, чем руководствуясь конкретным методом» [5, с. 17].

Б. Кумаравадивелу противопоставляет методоориентированное обучение с его «организацией на обобщенных теоретических положениях» [2, с. 540] пост-методовому обучению «с его ориентацией на конкретные условия и контекст обучения» [2, с. 540].

В пост-методовой педагогике, пишет Б. Кумаравадивелу, все больше интереса вызывают авторские концепции, наработки преподавателей, источником которых могут быть их личный опыт в качестве учителя и учащегося, профессиональное обучение, опыт, получаемый от коллег. Опыт преподавателя обуславливает адекватное понимание учебного процесса в большей степени, чем это определяет метод. Цель «субъективной концептуализации» – способствовать активному вовлечению в учебное взаимодействие как учащихся, так и учителя.

Н.С. Прабху также отмечает, что «важно учитывать субъективное понимание учебного процесса учителями, на основании чего учителям необходимо осуществлять учебное взаимодействие исходя из субъективных концептов» [3, с. 165], т.е. субъективной оценки и понимания самого процесса обучения.

Таким образом, пост-методовое обучение позиционируется не как альтернативный метод, а, скорее, как альтернатива методу и ориентирует на практический результат процесса обучения и практический опыт преподавателей. Иными словами, методоориентированное обучение основывается на теории, а пост-методовое – на практике.

В свою очередь Б.К. Тосун отмечает изменения в образовательном процессе с общей позиции, связывая пост-методовое положение с явлениями глобализации и постмодернизма, следствием которых являются изменения на всех уровнях жизни человека, а также и в образовательном процессе [7, с. 5].

Так, изменяется социальный запрос общества и потребности учащихся, их возможности и функции. Процесс овладения языком более не рассматривается как часть общеобразовательного процесса в учебном учреждении. Изучение иностранного языка – это способ получения практических навыков общения, протекающего в межкультурном пространстве современного открытого мира. Сегодня условия реализации межкультурной коммуникации кардинально изменились. В связи с развитием информационных технологий, интернета и мобильных средств связи, общение на иностранном языке в пределах его культурно-лингвистического пространства возможно в любое время и в любом месте.

Очевидно, что в английской лингводидактике в рамках пост-методовой педагогики намечается ориентация учащихся на практический результат процесса изучения языка, и стремление преподавателей создать открытый, гибкий процесс обучения языку с учетом конкретного учебного контекста, способностей и предпочтений учащихся, что становится возможным посредством интеграции методов и подходов в обучении.

Литература

1. Kara, S. Learning styles and teaching styles: a case study in foreign language classroom / S. Kara // Conference of the International Journal of Arts and Sciences. - 2009. Vol. 20, № 1. Режим доступа : http://www.openaccesslibrary.org/images/BOS134_Selma_Kara.pdf.
2. Kumaravadivelu, B. Toward a postmethodology/ B. Kumaravadivelu // TESOL Quaterly. – 2001. – Vol. 35, № 4. – P. 537–560.
3. Prabhu, N. S. There is no best method –why? / N.S. Prabhu // TESOL Quaterly. – 1990. Vol. 24, № 2. – P.161–176.
4. Richards, J. C. Approaches and methods in language teaching classrooms / J. C. Richards, T. C. Rodgers. – 2d. ed. – Cambridge: CambridgeUniversityPress, 2001. – 430 p.
5. Richards, J. C. Methodology in Language Teaching. An anthology of current practice. / J. C. Richards, W. Renandya. – Cambridge : Cambridge University Press, 2002. – 422 p.
6. Teaching English as a Second or Foreign Language / M. Celce-Murcia [и др.] ; под общ. ред. M. Celce-Murcia. – 4-е изд. – Boston : National Geographic Learning, 2014. – 706 с.
7. Tosun, C. B. A new challenge in the Methodology of the Post-Method Era / C. B. Tosun // J. of language and linguistic studies. – 2009. Vol. 5, № 2. – P. 1–8.

Salem V.V.

POST-METHODPEDAGOGY

In the present paper the English applied linguistics literature is reviewed, where a direction towards most-method (post-method condition, post-method pedagogy, pest-method era) has taken shape. The current direction is considered as a practically oriented way of the learning process organization, which denies rigid structure of the learning process predetermined by methods and approaches.