

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Кафедра английской филологии

Кашина Е.Г.

**ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ
В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Учебное пособие для студентов филологических
факультетов университетов*

Самара
Издательство «Универс-групп»
2006

*Печатается по решению Редакционно-издательского совета
Самарского государственного университета*

УДК 372.8:811
ББК 74.261.7+81.2–913
К 31

Рецензент проф. Руднева Т.И.
Отв. редактор к.ф.н., доц. Гринштейн А.С.

Кашина, Е.Г.

К 31 Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка : учеб. пособие для студентов филологических факультетов университетов \ Е.Г. Кашина ; отв. ред. А.С. Гринштейн. – Самара : Изд-во «Универс-групп», 2006. – 75 с.
ISBN 5-467-00076-4

В учебном пособии, предназначенном для самостоятельной работы студентов филологического факультета английского отделения по курсу «Методика преподавания иностранного языка», представлены материалы, отражающие историю развития методов обучения, ее современное состояние, а также выдержки из научных трудов зарубежных специалистов по методике преподавания иностранного языка, авторов новых направлений в этой области исследования с целью более подробного ознакомления с инновационными методическими технологиями.

УДК 372.8:811
ББК 74.261.7+81.2–913

ISBN 5-467-00076-4

© Кашина Е.Г., 2005

ВВЕДЕНИЕ

«Методика не наука о том,
как надо, а
искусство, убеждающее, как
быть ярким... и рациональным».

Е. Ильин

Изучение иностранных языков в современном обществе становится неотделимой составляющей профессиональной подготовки специалистов самого разного профиля и от качества их языковой подготовки во многом зависит успешное решение вопросов профессионального роста и расширение контактов с зарубежными партнерами.

Следовательно, школа призвана обеспечить определенный уровень владения иностранным языком, который мог бы позволить продолжить его изучение в период вузовского и послевузовского образования, а так же самостоятельно. Успех обучения во многом зависит от методики работы учителя иностранного языка, от его умения пользоваться различными современными методами в контексте решения конкретных образовательных задач.

Данное пособие знакомит студентов, будущих преподавателей иностранного языка, с отечественными и зарубежными направлениями в методике преподавания иностранного языка, в нем представлен анализ существующих методов и подходов, который позволит сориентироваться в многообразии современных методических технологий и выбрать оптимальный вариант с учетом уровня подготовки, этапа обучения, индивидуальных особенностей обучаемых.

Во второй части пособия студенты познакомятся с выдержками из публикаций современных зарубежных методистов, работы которых могут быть использованы в качестве иллюстрации к некоторым наиболее интересным и спорным инновационным тенденциям в методике преподавания иностранного языка.

Раздел 1. ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: МЕТОДЫ И ПОДХОДЫ

В методике преподавания иностранного языка понятие «метод» имеет два значения: метод как методическая система или принципиальное направление в обучении предмету в конкретный исторический период развития науки и метод как путь и способ достижения определенной цели в преподавании и учении (2,94).

На современном этапе развития методики преподавания иностранного языка особый акцент делается на новых тенденциях в отборе методов, ориентированных на цель обучения – формирование у учащихся основных черт вторичной языковой личности.

При отборе современных методов обучения (способов, приемов, форм обучения) необходимо учитывать следующие критерии, в соответствии с которыми используемые методы должны:

- создавать атмосферу, в которой ученик чувствует себя комфортно и свободно, стимулировать интересы обучаемого, развивать у него желание практически пользоваться иностранным языком, делая тем самым реальным достижение школьником успеха в овладении предметом;
- затрагивать личность ученика в целом, вовлекать в учебный процесс его эмоции, чувства и ощущения, соотноситься с его реальными потребностями, стимулировать его речевые, когнитивные, творческие способности;
- активизировать школьника, делая его главным действующим лицом в учебном процессе, активно взаимодействующим с другими участниками этого процесса;
- создавать ситуации, в которых учитель не является центральной фигурой; учащийся должен осознавать, что изучение иностранного языка в большей степени связано с его личностью и интересами, нежели с заданными учителем приемами и средствами обучения;
- учить школьника работать над языком самостоятельно на уровне его физических, интеллектуальных и эмоциональных возможностей – следовательно, обеспечивать дифференциацию и индивидуализацию учебного процесса;
- предусматривать различные формы работы в классе: индивидуальную, групповую, коллективную, в полной мере стимулирующие активность обучаемых, их самостоятельность, творчество.

Усваиваемый с помощью подобных методов материал, предлагаемый учащимся в ходе изучения иностранного языка, должен восприниматься

как инструмент и средство социального взаимодействия с партнерами по общению (4,95).

Конец прошлого тысячелетия был отмечен появлением многих новых, результативных и интересных методов и подходов в методике преподавания иностранного языка.

За рубежом 1960-70-е годы были ознаменованы разработкой так называемого гуманистического подхода к обучению, суть которого состоит в ориентации на личность обучаемого, на его интересы, потребности и возможности, а также на способы учения, которые соответствуют его индивидуальным особенностям. Для данного подхода характерна переориентация всего процесса обучения с личности преподавателя и методов преподавания на личность учащегося и способы учения.

Гуманистический подход привел к появлению в зарубежной методике целого ряда новых, нетрадиционных (альтернативных) методов обучения или, вернее, овладения иностранным языком. Сюда можно отнести метод опоры на физические действия (Total physical response), метод «тихого» обучения (The silent way), метод «общины» (Community language learning), нейро-лингвистическое программирование (Neuro-Linguistic Programming), варианты суггестопедического метода и т.д. Умелое применение отдельных организационных форм и приемов, характерных для данных методов, помогает существенно повысить эффективность процесса обучения и мотивацию обучаемых.

Гуманистическое направление в психологии и дидактике, а также достижения в области лингвистики текста (discourse analysis) привели к появлению коммуникативного подхода (Communicative approach), который получил широкое распространение во многих странах и применяется в различных условиях обучения. В настоящее время этот подход является тем направлением, в рамках которого сформулированы основные цели обучения, обозначены и описаны компоненты коммуникативной компетенции, определены роль и характер используемых материалов и приемов обучения и учения. В настоящее время задача методистов заключается в том, чтобы конкретизировать намеченные пути обучения, что приведет к разработке новых методов на базе коммуникативного подхода. Некоторые уже разработаны и внедрены в практику преподавания: коммуникативный метод Пассова, коммуникативно-когнитивный метод Шатилова, метод коммуникативных заданий (Task-based learning), который имеет различную трактовку у отечественных специалистов по методике преподавания английского языка.

Глоссарий

Подход к обучению – реализация ведущей, доминирующей идеи обучения на практике в виде определенной стратегии с помощью того или иного метода обучения.

Метод преподавания – базисная категория методики, понимание которой оказывает существенное влияние на трактовку других терминов и понятий. В общей дидактике «метод» означает способ познания, путь исследования и решения проблемной задачи. В методике преподавания иностранных языков термин «метод» имеет более узкое значение: обобщенная модель обучения, основанная на одном из направлений и опирающаяся на конкретные подходы, типичные для данного направления. Для этой модели характерно использование определенного учебного материала, набора приемов обучения и способов взаимодействия учителя и учащихся (8,21).

Принципы обучения – основные положения, определяющие характер процесса обучения, которые формулируются на основе избранного направления и соответствующих этому направлению подходов. Четко сформулированные принципы обучения помогают отобрать содержание и приемы работы с ним.

Подходы к преподаванию иностранных языков:

Бихевиоризм – подход к обучению, основанный на психологии бихевиоризма. Основоположителем данного подхода считается Б.Скиннер, который разработал систему принципов поведения человека в строго определенных условиях. По его мнению на процесс обучения прежде всего влияет окружающий человека мир, а не генетический фактор.

Когнитивный подход опирается на принцип сознательности в обучении и на теорию социоконструктивизма, согласно которой учащийся является активным участником процесса учения, а не объектом обучающей деятельности преподавателя.

В зависимости от индивидуальных психологических особенностей и качеств личности у обучаемых формируется определенный способ выполнения деятельности в процессе познания или когнитивный стиль (cognitive style).

К когнитивным стилям относятся и различные качества учащихся: наличие желания рисковать (risk-taking), что необходимо для изучения иностранного языка и преодоления психологического барьера; способность к самоанализу и самооценке (self-esteem); состояние тревоги, озабоченности, волнения (anxiety) в процессе обучения, боязнь сделать ошибку; эмпатия (empathy), способность к сопереживанию, которая проявляется в процессе выполнения различных упражнений, когда учащиеся должны учитывать способности и возможности собеседника, терпимо относиться к его ошибкам.

Когнитивные стили, характерные для того или иного учащегося, определяют его учебный стиль (learning style) и влияют на выбор учебных стратегий(learning stratgies).

Когнитивный подход – теория обучения иностранным языкам, разработанная на основе когнитивной психологии. Ее авторами считаются Дж.Брунер и У.Риверс. Применительно к обучению иностранному языку когнитивизм означает, что изучение того или иного лингвистического явления должно опираться на умственные процессы и действия, лежащие в основе понимания и использования этого явления в речи. Этот подход подчеркивает необходимость учитывать особенности овладения учащимися тем или иным языковым явлением, а также обращает внимание на способность учащихся организовывать свою учебную деятельность сознательно (8,27).

Гуманистический подход основан на гуманистическом направлении в психологии; опирается на мысли, чувства и эмоции учащихся в процессе учения, воспитания и развития, а также на когнитивные процессы, которые обеспечивают познание мира и самопознание и способствуют учению (8,28). Гуманистический подход к обучению нашел свое отражение в методике преподавания иностранных языков и реализуется в методе «тихого обучения» (The silent way), методе «общины» (Community language learning) и ряде других методов.

Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам появился в 1970-х годах в Великобритании в связи с выдвижением новой цели обучения – овладение языком как средством общения(communicatoin).

В соответствии с коммуникативным подходом обучение языку должно учитывать особенности реальной коммуникации, а в основе процесса обучения должна лежать модель реального общения, поскольку владение системой языка(знание грамматики и лексики) является недостаточным для эффективного пользования языком в целях коммуникации.

Личностно – ориентированный (личностно-деятельный) подход (learner-centered approach) – основывается на учете индивидуальных особенностей обучаемых, которые рассматриваются как личности, имеющие свои характерные черты, склонности и интересы. Основным достижением методистов в этой области является исследование и разработка различных учебных стратегий, которыми пользуются учащиеся в процессе обучения.

Учебные стратегии(learning strategies) – это действия и операции, используемые учащимися с целью оптимизации процессов получения и хранения информации, извлечения ее из памяти, а также процессов пользования накопленной информацией. Обучаемый совершает указанные действия, чтобы ускорить процесс учения, сделать его более легким, интересным и эффективным. Учебные стратегии зависят от психологических особенностей и качеств личности обучаемых, от характерных для них когнитивных стилей (8,31).

Данный подход в зарубежной методике обычно противопоставляется подходу, ориентированному на учителя (teacher-centered approach), когда учитель доминирует в процессе обучения, что противоречит идее гуманизации образования, мешает творчеству и инициативе учащихся, сковывает их активность. Подход, ориентированный на учителя, соотносится с традиционными методами обучения.

Глобальный подход, гештальт – стиль, изучение языка «сверху вниз» (whole language approach, Gestal stile, top-down approach) - с помощью этих терминов описывается подход к обучению, основанный на положении гештальт – психологии, согласно которой поведение человека состоит из неких целостных единиц – «гештальтов».

Соответственно этому каждую поведенческую ситуацию необходимо исследовать целиком, не разбивая на составляющие. Так же должно строиться и обучение языку, которое не дробится на отдельные виды речевой деятельности, а базируется на материале неразделенных блоков, которые отрабатываются учащимися целиком, «сверху вниз», от общего восприятия материала к последующему выделению и осознанию его частей. Предпочтение при этом отдается групповой и парной работе, общению.

Подход к обучению, ориентированный на результат обучающей и учебной деятельности (product – oriented approach). Предполагается, что определенный период обучения заканчивается для учащегося созданием какого-либо речевого продукта – отдельного высказывания, диалога, письма и т.д., что и является целью обучения, на достижение которой направлена деятельность учителя. На основе данного подхода к обучению разрабатываются специальные учебные программы, а в качестве задач обучения выступают различные аспекты результата обучающей деятельности учителя.

Подход к обучению, ориентированный на процесс формирования знаний, навыков и умений (process-oriented approach). Данный подход получил серьезное развитие при обучении письму. Исследователи отмечают выраженный «процессуальный» характер письма, поскольку эссе или рассказ не могут быть написаны сразу в окончательном варианте. Продукт письменной речи появляется в процессе планирования, написания тезисов, набросков, переформулирования фраз. Изменения частей текста и т.д. Данный подход к обучению реализуется в учебных программах аналитического типа.

Дедуктивный подход к обучению опирается на дедукцию – вид умозаключения от общего к частному. Применительно к преподаванию иностранных языков дедуктивный подход предусматривает объяснение правила и его тренировку на практике, то есть путь от общего к частному, от формы к ее реализации.

Индуктивный подход, напротив, предполагает путь от частного к общему.

В зарубежной методике термин «индуктивный подход» часто используется как синоним термина «натуральный подход», а дедуктивный соотносится с терминами «формальный, когнитивный». При этом индуктивность трактуется как современное направление в обучении, а дедуктивность – как традиционное, устаревшее.

В отечественной методике не отдается предпочтения тому или другому подходу. По мнению отечественных и ряда зарубежных методистов, индуктивность и дедуктивность не являются подходами к обучению, а обозначают возможные пути овладения языковым материалом, в основе которых лежат когнитивные процессы: анализ составляет суть дедукции, а аналогия – индукции. Оба способа введения материала не исключают роль правил в обучении.

Индуктивный подход к обучению получил в современной зарубежной методике широкое распространение, что привело к появлению нового термина «consciousness-raising approach».

Структурный подход к обучению иностранному языку основан на положениях структурной лингвистики и бихевиористского направления в психологии. Обучение в соответствии с этим подходом предполагает овладение целым рядом грамматических структур-образцов, которые располагаются в определенной последовательности в зависимости от трудности их усвоения.

Лексический подход базируется на приоритетном положении лексики в обучении, поскольку она отражает содержательную сторону языка. Данный подход означает овладение лексикой во всем ее многообразии и сочетаемости, основное внимание при этом обращается на формирование речевых навыков словоупотребления. Несформированность этих навыков вызывает ошибки на уровне узуса.

Вклад сторонников лексического подхода к обучению в методику заключается в том, что они обращают особое внимание на содержательную сторону высказывания, на смысл, который передается той или иной лексической единицей. Грамматике при этом не уделяется должного внимания, что приводит к большому количеству ошибок и нарушает процесс коммуникации.

Эклектический подход к обучению, в основе которого лежат положения, характерные для различных методов, допускает использование и комбинирование в рамках одного метода особенностей, присущих противоположным методам. Это однако не означает бессистемного, хаотичного нагромождения положений из разных методов. Этот подход правильнее назвать комбинированным, так как термин имеет положительную коннотацию. Использование комбинированного подхода оправдано в том случае, если элементы, присущие различным методам, выстраиваются в единую логическую систему и способствуют более эффективному обучению иностранному языку.

Интегрированный подход к обучению основан на взаимосвязанном формировании умений во всех четырех видах речевой деятельности – аудировании, говорении, чтении и письме.

Термин «integrated approach» можно соотнести с понятием «принцип взаимосвязанного обучения всем видам общения», которое широко распространено в отечественной методике. Согласно данному принципу различные виды речевой деятельности могут выступать как цель и средство обучения.

Аудитивный подход – основан на положении о том, что обучение иностранному языку должно имитировать процесс овладения детьми родным языком. В соответствии с этим аудирование как рецептивный вид речевой деятельности является ведущим в процессе обучения, формирование умений понимать устную речь должно опережать формирование продуктивных устно-речевых умений. Обучение должно строиться на переносе умений в аудировании на другие виды речевой деятельности. Главное внимание должно уделяться значению изучаемого языкового материала, а не его форме.

Методы преподавания иностранных языков: исторический обзор

60-е годы XIX века ознаменовались в России реформами. Значительное место в демократизации государственного строя занимала реформа образования, положившая конец сословно-ограниченной школе, господствовавшей при Николае I. Общая задача, поставленная перед общеобразовательной школой, подразумевала дать учащимся «полное общее образование, потребное для разумной человеческой жизни» (9,5). При этом подчеркивалось, что языки «могут наиболее способствовать всестороннему развитию юношества» (9, 5).

Во всех учебных заведениях предусматривалось изучение двух новых иностранных языков. Проект был разослан для обсуждения и напечатан в журналах Министерства Народного Просвещения за 1861г. Было получено 365 отзывов от отдельных коллективов и частных лиц. Особое место занял в отзывах спор между сторонниками и противниками классического образования. Так, первые указывали на то, что от изучения древних языков зависит всестороннее развитие способностей учащихся – главная задача общеобразовательной школы – а естественные науки еще недоступны гимназистам, и поэтому их изучение не принесет пользы. Мысль об особой роли древних языков в деле развития мышления учащихся была распространена даже среди прогрессивных педагогов.

Важным моментом реформы 1864г. было предоставление преподавателям права самостоятельного выбора методов обучения и учебников.

Прошло 150 лет. Современная система российского образования переживает сложный этап реформирования. И в этой ситуации коренной

ломки сложившихся стереотипов преподавания с новой силой идет борьба между новым и старым, между стремлением сбросить оковы консерватизма и заплесневевшего традиционализма, обобщить богатейший опыт, накопленный международным сообществом в области методики преподавания иностранных языков и ожесточенным сопротивлением тех, кто привык работать в русле «отполированной посредственности», кто не хочет и боится перемен. Еще в 1879 г. Г.П. Недлер писал: «Вряд ли кто станет оспаривать, что значительное число преподавателей иностранных языков не удовлетворяет тем требованиям, которые мы вправе ставить людям, занимающимся обучением и воспитанием» (9,11). А.И.Алешин, изучавший историю гимназий в России, констатировал, что после реформы 1864г. «усилившееся положение новых языков создало повышенный спрос на их преподавателей. Сразу же найти хороших было трудно и поэтому естественно, что между ними были многие, которых приходилось терпеть только потому, что их нечем было заменить» (9,11). Аналогичное суждение мы находим и в особом мнении по поводу реформы 1915 г. у Л.В. Щербы, который указывал, что все члены секции иностранных языков были обеспокоены тем, «где взять учителей новых языков; то, что существует, – убожество» (9,11). Приведенные высказывания разных авторов, сделанные в различные годы, показывают, что многие преподаватели, если не большинство, находились на низком уровне. И как следствие, очень плохо знали иностранные языки ученики. А.А. Миролубов отмечает следующие причины такого бедственного положения с изучением иностранных языков в средних и высших учебных заведениях России: во-первых, уровень очень многих преподавателей был крайне низок. В то же время им разрешалось пользоваться любыми методами, а они плохо разбирались в этом вопросе. Во-вторых, применяемые методы были несовершенны, а подхода, отвечающего особенностям русской школы, еще не было выработано. В-третьих, особое внимание по требованию Министерства Просвещения обращалось на обучение латинскому языку, а новые языки были в загоне. В-четвертых, условия преподавания (огромная наполняемость классов, наличие 2-3 часов в неделю в отдельных классах и др.) не содействовали успеху обучения (9,17).

Согласитесь, что и в начале XXI века ситуация практически не изменилась. Причины неблагоприятного положения в учебном процессе по иностранному языку остаются прежними. Какими же методами пользовались учителя иностранного языка в на прошлом тысячелетии и продолжают пользоваться сейчас?

Грамматико-переводной метод

Он просуществовал в школе более двух столетий. Такое длительное существование и широкое применение грамматико-переводного метода в

школах Западной Европы и России объясняется, с одной стороны, его соответствием тем формально-образовательным задачам, которые ставились перед изучением иностранного языка в школе, традициям, унаследованным от методики преподавания латинского языка в эпоху Возрождения, и, с другой стороны, его относительно большей гибкостью, большей приспособленностью к меняющимся заказам общества той или иной эпохи и относительно небольшими требованиями, предъявляемыми к учителю иностранного языка. Цель, которая преследовалась при изучении иностранного языка в средней школе, хорошо выражена словами виднейшего лингвиста того времени В. Гумбольда, занимавшего в 1809 г. пост прусского министра культуры: «При обучении языкам секция публичного преподавания будет распространять тот метод, который, даже если и сам язык будет забыт, сделает начатое изучение языка на всю жизнь полезным не только для развития памяти, но и для развития ума, критической проверки суждений и приобретения общего кругозора. Цель преподавания языка – это сообщение знаний о его общей структуре» (10,18). Исходя из этого, основное содержание обучения представители грамматико-переводного метода видели в самой грамматике, которая излагалась систематически. Некоторые приверженцы этого метода (Г. Оллендорф) считали, что тексты учебника должны быть подобраны так, чтобы их содержание скорее отталивало, нежели привлекало учеников, т.к. при изучении языка важно усвоить грамматику, а не текст, который служит лишь иллюстрацией к ней.

И сейчас, в начале нового тысячелетия, мы не отказываемся от богатейшего опыта, накопленного в методике преподавания иностранного языка и используем все лучшее, что было создано за весь период ее существования.

Мы признаем, что грамматико – переводной метод основывается на понимании языка как системы и опирается на когнитивный подход к обучению. Основные положения данного метода сводятся к следующему:

- цель обучения – чтение литературы.
- основное внимание уделяется письменной речи; говорение и аудирование используются только как средство обучения.
- основной единицей обучения является предложение.

Текстуально-переводной метод

Наиболее видными представителями текстуально – переводного метода в России были авторы «Способа учения», а за рубежом – Ж. Жакото, Г. Лангеншейдт, Ш. Гуссен и др. Основная цель обучения состояла в общем умственном развитии учащихся. Основное внимание при обучении иностранным языкам уделяется поэтому чтению текста. Сторонники текстуально-переводного метода привлекали для обучения иностранному

языку связные тексты хрестоматийного характера и подлинники художественной литературы.

Длительная борьба между сторонниками формального (классического) и материального образования завершается в 80-х годах девятнадцатого века реформой преподавания иностранных языков в средней школе многих западноевропейских стран.

Среди деятелей Реформы наибольшей популярностью пользовались М. Берлиц, М. Вальтер, (Германия) Ф. Гуэн, П. Пасси (Франция), Г. Суит (Англия), О. Есперсен (Дания).

Новые методы получили различные наименования: интуитивные, наглядно-интуитивные, естественные, натуральные, прямые. В методической литературе чаще других для обозначения этих методов пользуются терминами «прямой» и «натуральный». Натуральный метод, по существу, является разновидностью прямого метода, отличаясь от последнего степенью своей научной обоснованности.

Натуральный метод

Ортодоксальные представители натурального метода считали, что при обучении иностранному языку следует создавать те же условия и применять тот же «метод», который используется при естественном усвоении родного языка ребенком. Отсюда и название метода: естественный или натуральный.

Наиболее видными представителями этого метода были М. Вальтер, Ф. Гуэн, М. Берлиц, и др. Самый популярный среди них был М. Берлиц, курсы и учебники которого были широко распространены в Европе и США и некоторое время в России и в СССР. Главная цель обучения – научить учащихся говорить на иностранном языке. Сторонники этого метода исходили из той предпосылки, что, научившись говорить, учащиеся смогут читать и писать на данном языке.

Следуя общим положениям представителей натурального метода об уподоблении методики иностранного языка способу обучения родному языку, М. Берлиц в предисловии к своим учебникам выдвигает следующие методические положения:

1. Восприятие языкового материала должно быть непосредственным, имманентным, а не переводным, т.е. учащийся должен ассоциировать иностранное слово с предметом или действием, а не со словом родного языка; грамматические понятия должны восприниматься интуитивно, из контекста, а не путем сравнения с известными формами родного языка.

2. Закрепление материала должно происходить путем подражания учителю при максимальном использовании принципа аналогии.

3. Следует полностью исключить из преподавания родной язык учащихся.

4. Значение нового языкового явления (лексического или грамматического) следует раскрывать с помощью различных средств наглядности.

5. Весь новый языковой материал учитель должен сначала вводить устно.

6. Наиболее целесообразная форма работы – диалог между учителем и учащимися; это больше всего соответствует естественному обучению и побуждает учащихся к наиболее активной деятельности.

В отличие от М. Берлица Ф. Гуэн был педагогом и по призванию и по профессии. В погоне за истиной Ф. Гуэн сам использовал целый ряд методов обучения иностранным языкам и даже пытался выучить наизусть немецкий словарь, однако все его попытки не увенчались успехом. Лишь случайно, по свидетельству самого Ф. Гуэна, наблюдая за игрой детей, он пришел к мысли о том, что в основе обучения родному языку лежит потребность сопровождать свою деятельность высказываниями в логико-хронологической последовательности (10,43). Отсюда Ф. Гуэн делает вывод, что и процесс усвоения иностранного языка должен проходить аналогично.

М Вальтер – один из наиболее ортодоксальных сторонников натурального метода. Он придает исключительное значение чувственной стороне объективных представлений и связывает весь процесс обучения иностранному языку с активной деятельностью учащихся. По мере накопления языковых навыков урок у М. Вальтера все больше превращается в игру, в театральное представление, а класс – в театральную сцену.

Прямой метод возник на базе натурального. Такое наименование он получил потому, что его сторонники стремились слова иностранного языка ассоциировать непосредственно с их значением, минуя родной язык учащихся. Создатели прямого метода пользовались для его обоснования данными психологии и языкознания сознательно и систематически, чему способствовало то обстоятельство, что в разработке этого метода приняли участие выдающиеся психологи и лингвисты того времени, такие как П. Пасси, Г. Суит, О. Есперсен и др.

Представители прямого метода ставили перед собой цель – обучить учащихся практическому владению иностранным языком.

Г. Суит, один из видных языковедов конца 19 в. и начала 20 в., является автором ряда работ по методике. Г. Суит различает практическое и теоретическое изучение языка. В основу обучения он предлагает положить тексты, которые служат для учащихся источником нового материала и вокруг которых строится вся работа по языку после того, как они овладеют произношением.

Г. Суит считает, что практическое изучение языка не менее научно, чем теоретическое. Научной основой практического его изучения, писал он, является то, что мы можем назвать нефилологией, которая начинается

с тщательного наблюдения литературного разговорного языка. Хороший метод, по его мнению, должен основываться на знании науки о языке – фонетики, грамматики – и общих лингвистических законов. Метод должен также строиться на психологических законах, лежащих в основе памяти и ассоциаций.

Процесс обучения от устной речи к письменной Г. Суит считает естественным, ибо в этой же последовательности мы овладеваем и родным языком.

Подведем некоторые итоги по использованию натуральных и прямых методов в методике преподавания иностранного языка. Вред от использования родного языка, который сторонники натурального и прямых методов усматривали в частой смене артикуляционной базы, представляется спорным. Ведь именно благодаря смене артикуляционной базы рельефнее выступают различия между произношением в родном и изучаемом языках, и поэтому их легче усвоить.

Особое внимание представители натурального и прямого методов уделяют чувству языка, утверждая, что оно приобретает только в результате одноязычных упражнений. Для развития чувства языка естественным путем необходимо постоянно находиться в языковой среде. При школьном преподавании это невозможно.

Возвращаясь к достоинствам прямого метода, следует еще раз подчеркнуть внимание его сторонников к живому языку, к обучению фонетике и разработке фонетических упражнений.

Смешанные, или умеренные, методы получили наибольшее распространение в тот период, когда многие методисты пришли к выводу, что в массовой средней школе натуральный и прямой методы не дают ожидаемых результатов.

В основе смешанных методов не лежит какая-либо оригинальная система методических принципов. В зависимости от того, какие принципы в них преобладают, их можно отнести либо к видоизмененным переводным, либо к видоизмененным прямым методам. Представителями этого направления являются А.И. Томсон, К. Флагстад, Э. Отто и др.

Неопрямые методы резко разграничиваются в зависимости от цели обучения: методика репродуктивного (Г. Пальмер, Л. Блумфилд и др.) и методика рецептивного овладения языком (М. Уэст и др.). Сторонники непрямого метода пытаются заменить обучение правилам традиционной грамматики обучением структурам языка (Ч. Фриз, Р. Ладо и др.) Они пытаются создать языковую среду посредством различных технических средств. Одним из ярких представителей этого направления в методике преподавания иностранного языка является Г. Пальмер – автор более 50 теоретических работ, учебников и учебных пособий, посвященных про-

блемам преподавания английского как иностранного. Он принимал участие в разработке принципов отбора лексики и был автором и соавтором словарей-минимумов.

Г. Пальмер ставил перед изучением иностранного языка чисто практические задачи – научить учащихся свободно владеть английским языком (т.е. понимать устную речь, говорить, читать и писать), причем степень владения языком должна максимально приближаться к владению этим языком его носителями.

Продолжительность курса Г. Пальмер определяет в зависимости от объема изучаемого материала от 2,5 до 6.5 лет.

Г. Пальмер справедливо отмечает, что нельзя начинать обучение иностранному языку с изучения литературных произведений. Поэтому объектом обучения должен быть живой разговорный язык, служащий основой не только устной речи, но и умения читать.

К содержанию текстов Г. Пальмер предъявляет следующие требования: они должны быть интересными и занимательными, соответствовать возрасту учащихся; должны содержать только известные учащимся реалии; сюжетные тексты предпочтительнее описательных, т.к. более удобны для развития навыков устной речи.

Г. Пальмер одним из первых ставит вопрос о научном отборе словаря. Учебный словарь он подразделяет на две большие группы: строго отобранный, который он называет микрокосм (the microcosm), и стихийный. Первому надлежит систематически обучать на начальной и средней ступенях обучения, а второй накапливается стихийно на продвинутой ступени обучения.

Микрокосм представляет собой в миниатюре весь язык, ограниченный по объему. Считая термин «слово» (word) слишком неопределенным, Г. Пальмер пользуется термином «лексическая единица» (lexicological unit).

Рассматривая методические принципы Г. Пальмера, следует выделить те из них, которые являются определяющими для его концепции:

1. Активность и пассивность.
2. Сознательное и подсознательное обучение языку.
3. Градация трудностей.

Под активной работой учащихся в процессе изучения иностранного языка Г. Пальмер понимает говорение и письмо, относя чтение и слушание иностранной речи к пассивной работе. Разделяя известное положение натурального метода о том, что изучение иностранного языка должно проходить так же, как усвоение детьми родного языка, Г. Пальмер привносит в него свое толкование. Он отмечает, что в родном языке всякому его активному использованию предшествует длительный период пассивного восприятия, в процессе которого осуществляется запоминание языкового материала. Это положение, по его мнению, должно стать принципом при изучении иностранного языка.

Принцип предварительного пассивного восприятия Г. Пальмер распространяет не только на последовательность развития отдельных речевых умений и навыков на протяжении всего курса обучения языку, но и на виды работы в пределах определенного цикла занятий. В соответствии с этим принципом Г. Пальмер вводит на начальной стадии обучения так называемый инкубационный период продолжительностью 1,5 – 2 месяца. В течение этого периода учащиеся должны «купаться» в речевом потоке иностранного языка и приучаться понимать на слух общий смысл высказываемого, подобно тому как это имеет место в родном языке.

Признавая, что к овладению иностранным языком можно прийти как сознательным (conscious), так и интуитивным, подсознательным (subconscious), путем, Г. Пальмер отдает предпочтение второму. Он указывает, что дитя начинает понимать родной язык интуитивно, а не с помощью разума; так же и иностранный язык следует научиться понимать интуитивно, а не с помощью разума (10,148).

Если несколько упростить процесс обучения иностранному языку, предлагаемый Г. Пальмером, то он сводится к запоминанию наизусть готовых образцов посредством имитации и постоянного повторения с последующим их воспроизведением в различных комбинациях.

В процессе запоминания весьма существенную роль играет слушание речи на иностранном языке. Упражнения в слушании беглой иностранной речи, независимо от того, изучались ли учащимися предварительно ее компоненты или нет, по мнению Г. Пальмера, – один из самых эффективных (profitable) видов работы на протяжении всего курса обучения языку. Их эффективность Г. Пальмер видит в том, что они дают возможность упражнять и развивать имеющуюся у учащихся способность к непосредственному, интуитивному пониманию (direct and subconscious understanding without mental analysis).

Умение интуитивно схватывать иностранную речь на слух может быть как конечной, так и промежуточной целью обучения, за которой может следовать сознательное изучение (conscious and intelligent study) фактов языка.

Как уже указывалось, Г. Пальмер считает заучивание наизусть основой всякого изучения языка. Он даже выделяет это в качестве самостоятельного принципа, ибо всякое кем-либо, когда-либо произнесенное или написанное предложение было в свое время выучено целиком или по частям наизусть.

Использование Г. Пальмером сознательного подхода к изучению иностранного языка можно усмотреть в его отношении к родному языку. В отличие от наиболее ортодоксальных приверженцев прямого метода Г. Пальмер не только не исключает перевод на родной язык из процесса преподавания, но рекомендует его как одно из средств раскрытия значения слова.

Метод Г. Пальмера в том виде, как он сформулирован в «The Scientific Study and Teaching of Languages», представляет собой в зарубежной методике наиболее продуманную систему обучения репродуктивному владению языком.

Г. Пальмер создал систему учебных пособий для обучения английскому языку, а также книгу для учителя, содержащую конкретные указания по использованию его учебных пособий. Кроме того, заслуживает внимания его система упражнений для развития устной речи. Особенно ценными представляются подстановочные таблицы, в основу которых положен структурный подход к языку.

Аудио-лингвальный метод Ч. Фриза, Р. Ладо основан на бихевиористском подходе к обучению и структурном направлении в лингвистике. Суть метода состоит в том, что язык трактуется как «поведение», которому следует обучить. В соответствии с данным методом язык должен быть представлен в виде небольших по объему и градуированных по трудности единиц, структур, которыми учащиеся овладевают путем их повторения, подстановки, трансформации и т.д. В качестве конечной цели обучения выдвигается всестороннее овладение иностранным языком, т.е. всеми видами устного и письменного общения.

Рассматривая язык как отражение истории, культуры и быта народа – носителя данного языка, Р. Ладо считает, что изучение иностранного языка неразрывно связано с проникновением в культуру его народа. Главную роль при этом играет не только и не столько знакомство с реалиями, сколько понимание сложившейся системы понятий (EMUs – elementary meaning units in the culture).

Рассматривая язык как средство устной коммуникации, Ч. Фриз и Р. Ладо говорят, что независимо от конечной цели основу обучения составляет устная речь.

Значительное место в работах Ч. Фриза и Р. Ладо отводится звуковой стороне языка – беглости речи, интонации, ритму и т.д.

Наиболее полно они изложили методику работы со структурами. Аудио-лингвальный метод Ч. Фриза и Р. Ладо сохраняет основные черты неопрямизма: язык определяет наше мышление, поэтому для обучения ему непригодны сравнение и перевод; лучшее средство для усвоения языка – подражание, образование по аналогии и многократное повторение заученного.

Аудиолингвальный метод имеет целый ряд недостатков, главными из которых являются: пассивность обучаемых, отсутствие инициативы со стороны учителя, тренировка языковой формы без опоры на значение изучаемого явления, а также недооценка когнитивных процессов обучения и роли письменной речи.

Аудио-визуальный метод, или, как его иначе называют, скоростной или глобально-структурный, возник на базе «армейского метода». Используя некоторые положения «армейского метода» – интенсивность обучения, создание искусственной среды и т.д., – создатели аудио-визуального метода значительно видоизменили его и попытались обосновать данными лингвистики и психологии. Его творцами считают П. Губерину (директора института фонетики в Загребе) и П. Ривана (заместителя директора научно-методического центра в Сен-Клу, Париж).

Основная цель аудио-визуального метода – обучить учащихся устной речи. Само название метода в известной мере отражает положенные в его основу принципы. Он называется аудио-визуальным, так как весь новый материал воспринимается учащимися длительное время только на слух, а его значение раскрывается с помощью зрительной наглядности. Этот метод также называется структурно-глобальным, т.к. обучение языку происходит по целостно (глобально) воспринимаемым специально отобранным структурам (моделям).

Продолжительность курса по аудио-визуальному методу равна примерно четырем месяцам при ежедневных четырехчасовых занятиях, кроме двух выходных дней. Это в среднем 250-300 часов на весь курс обучения. Все занятия языком делятся на аудиторные и лабораторные. Домашние задания отсутствуют.

В процессе работы над грамматикой учащиеся не получают никаких правил и не подвергают изучаемые явления анализу, т.к. представители аудио-визуального метода считают, что подобная аналитическая работа интересна для лингвиста, но не для начинающего изучать иностранный язык (10, 203).

Фонетика, как и грамматика изучается целостно. Каждый новый звук усваивается в ритмической группе. Особое внимание уделяется правильной интонации и правильному ритму.

Весь цикл занятий в пределах одного урока заканчивается беседой.

Аудиовизуальный метод обучения до сих пор распространен во многих учебных заведениях. Его элементы находят применение при обучении языку с использованием видеоматериалов. Популярность этого метода объясняется тем, что аутентичные материалы имитируют условия реальной языковой среды носителей языка, способствуют развитию мотивации и интереса учащихся.

Будучи разновидностью прямого метода, аудиовизуальный метод игнорирует необходимость обучения письменной речи, недооценивает роль родного языка учащихся, полностью исключает перевод. В соответствии с идеями бихевиоризма большое внимание уделяется механическому повторению и заучиванию, не учитывается творческий характер процесса обучения.

Методика изучения иностранного языка путем чтения на иностранном языке – the Reading Method, имела широкое распространение в ряде стран в 30 – 40 гг. прошлого столетия. Наибольшую популярность она получила в США, Индии, некоторых странах Африки и др. Среди английских методистов, занимавшихся методикой обучения чтению на английском языке, следует назвать имена М. Уэста, Л. Фоссета и И. Фремона.

Как и Г. Пальмер, М. Уэст занимался разработкой методики обучения английскому языку как иностранному. Он был солидарен с Г. Пальмером в вопросах обучения устной речи, но наиболее оригинальной в его наследии является методика обучения чтению. Свои взгляды он изложил в работах: «Bilingualism» (1926), «Learning to Read a Foreign Language» (1926), «Language in Education» (1929), «Teaching English in Difficult Circumstances» (1960) и др. Им создана развернутая система учебных пособий для обучения чтению, а также отобран словарь, который должен лечь в основу обучения чтению.

Свою методическую систему М. Уэст разрабатывал для школ Бенгалии (Индия). Он считал, что через книгу можно наиболее полно воспринять британскую, а через ее посредство – мировую культуру.

В методической системе М. Уэста учебнику отводится очень большая роль – учебник, а не учитель учит учащихся. Основным требованием, которое он предъявляет к текстам учебника, заключается в том, чтобы учащиеся получали удовольствие от их чтения.

М. Уэст впервые создал законченную серию учебных пособий для обучения чтению. С точки зрения реализации теоретических положений, выдвигаемых автором, тщательности исполнения и полноты разработанности, данная серия может служить образцом написания учебных пособий.

Заслуживает всемерного внимания и изучения тщательная дозировка языковых трудностей, рационализация и повторяемость языкового материала, хорошее построение текстов (их композиция, живость изложения, использование отобранного лексического минимума), подбор контекстов для раскрытия значения того или иного слова, хорошее использование иллюстраций, соответствие предлагаемых упражнений поставленным задачам, преемственность учебных пособий по годам обучения.

В чисто методическом плане представляется плодотворной и интересной мысль М. Уэста построить обучение иностранному языку так, чтобы учащиеся постоянно ощущали свои успехи. Он правильно ставит и решает вопрос о количественной стороне чтения (его учащиеся за полный курс обучения прочитывали не менее 1000 страниц). Впервые в методике обучения иностранным языкам М. Уэст поставил вопрос о необходимости чтения про себя в продолжении всего курса. Безусловный интерес в связи с этим представляют предложенные им упражнения для развития беглости чтения.

Смешанные методы получили широкое распространение во всех странах. Среди многочисленных представителей этого направления особый интерес представляют работы П. Хэгболдта, Ф. Клоссе, А. Болена и Б.В. Беляева.

Американский методист, профессор Питер Хэгболдт начал свою педагогическую деятельность как преподаватель немецкого языка в школе Берлица в Бельгии, затем он переехал в Америку, где обучал иностранным языкам в средней школе и колледже. Последнее десятилетие его творческой деятельности связано с Чикагским университетом.

Преподавание иностранных языков может преследовать, по мнению П. Хэгболдта, практические и общеобразовательные цели, выбор которых зависит от объективных условий и от продолжительности курса обучения. Под практической целью он понимает умение устно и письменно выражать свои мысли на бытовую тему и понимать несложную иноязычную речь, построенную на простых грамматических формах по знакомой из учебника теме, умение свободно читать несложный текст, а также умение разбираться в более трудном художественном или научном тексте при помощи словаря.

Метод, по мнению П. Хэгболдта, это комплекс приемов, направленных на достижение определенной цели в течение определенного периода времени при наличии определенных учебных пособий с учетом возраста и общего развития учащихся, а также школы и общества.

Метод никогда не бывает неизменно застывшим, он должен корректироваться при изменении условий преподавания. Условность понятия «лучший метод» становится очевидной, если мысленно перенести метод, разработанный для одних условий, в другие.

В своих теоретических трудах П. Хэгболдт выделяет методические и психологические принципы обучения и уделяет большое внимание их обоснованию.

К методическим принципам он относит:

- 1) взаимосвязь различных видов речевой деятельности и перенос навыков с одного вида речевой деятельности на другой;
- 2) различение активного и пассивного владения языком;
- 3) использование ассоциативных связей и аналогии;
- 4) использование перевода как одного из средств обучения;
- 5) роль предвидения и дополнения.

Взаимосвязь различных видов речевой деятельности может, по мнению П. Хэгболдта, быть надежным принципом в обучении, если хорошо представлять себе сущность каждого из этих видов и прилагать усилия к переносу навыков из родного языка в иностранный или, наоборот, с одного вида речевой деятельности на другой внутри иностранного языка.

Напоминая учителю о том, что слушание и чтение относятся к пассивному владению языком, а говорение и письмо – к активному, П. Хэгболдт

указывает одновременно на некоторую условность такого разделения, т.к. обучающийся не остается пассивным при чтении и восприятии иностранной речи на слух. Обе формы владения языком тесно взаимосвязаны.

Термины «активный» и «пассивный» представляются автору неудачными, поэтому он предлагает заменить их терминами «репродуктивный» и «рецептивный».

Критикуя сторонников прямого метода за требование добиться прямой связи между понятием и словом на иностранном языке с помощью наглядности, П. Хэгболдт считает, что они недооценивают трудности, возникающие при создании прямых ассоциативных связей. Чтобы создать прямые связи необходимо проложить в нервной системе новый путь с помощью многократного повторения. Когда учащийся слышит новое иностранное слово лишь несколько раз, родное слово служит ключом для раскрытия его значения. Если же он слышит слово 50 и более раз, необходимость в родном слове как посреднике отпадает, ибо прочно устанавливается новая связь и создаются определенные лексические автоматизмы (10, 239).

Во всех своих теоретических работах П. Хэгболдт подробно анализирует роль и место перевода как необходимого средства обучения, выявляя при этом его достоинства и недостатки. Он считает, сто отрицать перевод в преподавании может лишь человек поверхностный.

К основным психологическим принципам П. Хэгболдт относит интерес и желание овладеть предметом, внимание и взаимодействие различных видов памяти. Он считает интерес важнейшей движущей силой, направляющий любую деятельность, в том числе и речевую, т.к. он концентрирует внимание, заостряет впечатление, обеспечивает повторение и создает богатство ассоциаций.

Интерес к изучению иностранного языка находится в прямой зависимости от личности учителя (его образованности, знания предмета и методики преподавания), а также от желания овладеть предметом.

Внимание – способность удерживать и воскрешать в памяти материал, указывает П. Хэгболдт, зависит от двух умственных процессов: запечатления, в котором принимает участие направленное внимание, и постоянного воспроизведения, которое возможно благодаря имеющемуся богатству ассоциаций.

В нашей стране смешанный метод получил свое обоснование в трудах профессора Б.В. Беляева. Автор именует предлагаемый им метод сознательно-практическим. Он называет его сознательным, поскольку считает, что обучение языку должно начинаться с осознания изучаемых языковых фактов, и практическим, поскольку практика – различного рода упражнения, особенно речевые и в первую очередь устные, играют в предлагаемом им методе доминирующую роль.

Сознательно – сопоставительный метод применяется в настоящее время в разных странах, но наибольшее распространение он получил в нашей стране. Значительную роль в создании этого метода сыграл академик Л.В. Щерба. Руководствуясь идеями прогрессивных русских педагогов и методистов и своими собственными лингвистическими взглядами, Л.В. Щерба впервые сформулировал ряд важных положений рассматриваемого метода. Еще в 1929 г. в работе «Как надо изучать иностранные языки» он дал классификацию целей обучения иностранным языкам и наметил основные пути рецептивного и репродуктивного усвоения языка. Л.В. Щерба разработал принципиально важный для методики обучения иностранным языкам вопрос о роли родного языка при обучении иностранному. В 1942 г. он публикует обстоятельную статью об образовательном значении иностранного языка как предмета школьного обучения, как важной составной части гуманитарного образования.

По мнению Л.В. Щербы, следует различать: а) язык (речь) как процесс говорения и понимания; б) язык как обработанный лингвистический опыт, обуславливающий возможность процесса говорения и понимания; в) язык (языковой материал) как необработанный лингвистический опыт, в основе которого лежит язык (речь).

Лингвистический опыт, или языковой материал, – это те же акты говорения и понимания, но в виде воспоминаний. Обработанный или упорядоченный лингвистический опыт – это грамматические и лексические нормы, свойственные языку в данный исторический отрезок времени. Необработанный лингвистический материал – это готовые языковые единицы, которые мы воспринимаем, не подвергая их анализу; это – повторение раз слышанного без внесения творческих элементов. Л.В. Щерба указывает на то, что говорение проявляется тогда, когда языковой материал начинает превращаться в язык, т.е. когда у учащихся начинает создаваться чувство языка, появляется способность создавать новые контексты и отличать возможные контексты от невозможных, правильные от ошибочных (10, 267).

В связи с разработкой этого метода особый смысл приобретает теория умственных действий, сформулированная и разработанная А.Н. Леонтьевым, П.Я. Гальпериным, Н.Ф. Тализиной, В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониным и применительно к изучению иностранного языка М.М. Гохлернером. Обязательные условия формирования умственных действий – поэтапность в их становлении и необходимость первоначального внешнего действия. В теории умственных действий выделяют пять этапов: 1) предварительного ознакомления с действием, 2) материального действия по освоению его содержания, 3) внешнеречевой, 4) умственный. П.Я. Гальперин отмечает, что эта теория делает процесс обучения управляемым и позволяет получать очень хорошие результаты научения.

В качестве практической цели обучения представители сознательно-сопоставительного метода выделяли умение учащихся читать и понимать

текст и устную речь на слух, а также научить говорить и писать на иностранном языке.

В основу сопоставительного метода положены следующие принципы:

1. Осознание языковых явлений в период их усвоения и способов их использования.

2. Связь содержания с языковой формой.

3. Сопоставительное изучение языковых явлений.

4. Одновременное развитие всех видов речевой деятельности.

5. Разграничение активного и пассивного языкового материала.

6. Использование отрицательного языкового материала.

В качестве комментария к последнему принципу следует отметить, что отрицательный языковой материал можно получить при выполнении любых упражнений, однако особенно полезными для этой цели в условиях искусственного (школьного) усвоения языка являются переводы (особенно письменные) с родного языка на иностранный. Тогда предложение на родном языке (в случае невозможности дословного перевода на иностранный язык) будет источником того отрицательного языкового материала, который дает возможность более сознательно усвоить положительный материал, т.е. иную по сравнению с родным языком конструкцию.

Коммуникативный метод обучения иностранным языкам основан на коммуникативном подходе.

Многие современные зарубежные ученые считают, что процесс обучения должен опираться только на содержательную сторону, реальное общение и исключать работу над языковой формой. Для этого необходимо использовать подлинно коммуникативные задания, адекватные поставленной цели. Принцип сознательности обучения при этом недооценивается и не учитываются когнитивные процессы, характерные для овладения иностранным языком.

Большинство отечественных и зарубежных методистов принимают такое толкование коммуникативного метода, в соответствии в котором процесс обучения должен разумно сочетать системный и содержательный подходы, включать в себя работу как над формой, так и над содержательной стороной речи. Такая трактовка коммуникативности позволила отечественным методистам ввести термин «коммуникативно-когнитивный метод», то есть привлечь внимание к когнитивной стороне процесса овладения иностранным языком, когда язык изучается вне языковой среды и многие особенности его употребления, в частности социокультурные, усваиваются на уровне знаний.

Раздел 2.

НЕТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Community Language Learning / Counselling Learning

Метод «общины» (метод «советника») был разработан американским психологом Ч. Курраном. В основе метода лежит гуманистический подход к обучению и психологическая теория «советника», суть которой заключается в том, что людям необходима помощь советника-психолога, а его консультации и участие желательны в любом виде социальной деятельности человека, в том числе, в образовании.

Метод «общины» характеризуется следующими чертами:

– В соответствии с гуманистическим подходом к обучению учащимся принадлежит ведущая роль в организации и построении курса. Обучаемые определяют содержание обучения и выбирают удобный для них темп и режим работы.

– Учитель выступает в роли «советника», который подсказывает учащимся фразы, необходимые им для общения на иностранном языке. Он не должен претендовать на роль лидера или руководителя учебного процесса, не должен заставлять учащихся принимать участие в процессе общения, если они этого не хотят. Учитель должен быть носителем языка или очень хорошо владеть языком, так как в процессе общения учащийся вправе запросить любую необходимую информацию.

– Программа обучения специально не разрабатывается, так как процесс обучения разрабатывается таким образом, что учащиеся спонтанно выбирают интересующую их тему и языковые средства.

– Основным приемом обучения является перевод с родного языка на иностранный.

– Организация процесса обучения строится следующим образом: учащиеся работают в группе, они сидят вокруг стола лицом друг к другу и обсуждают на родном языке тему беседы. Затем начинается общение на иностранном языке. Учитель сидит в стороне и наблюдает за обсуждением, а затем включается в процесс беседы, предлагая эквиваленты на иностранном языке. Учащиеся повторяют фразы целиком по нескольку раз, а затем записывают их на магнитофон, для того чтобы прослушать, если понадобится.

Приверженцы метода «общины» отмечают его подлинно гуманистический характер, направленность на личность учащегося и отсутствие стресса в процессе учения.

Использование данного метода предполагает специальную подготовку учителей, так как учителя школ и преподаватели иностранного языка вузов

не являются психологами и не могут использовать соответствующие психологические приемы. Отсутствие программ и планов, конкретных целей и задач курса обучения также не способствует широкому распространению этого метода, особенно в условиях массовой средней школы (8,50).

Суггестопедический метод (метод Лозанова) получил свое название от терминов «суггестология» – наука о внушении и «суггестопедия» – раздел суггестологии, посвященный теории и практике применения внушения в педагогике. Этот метод был разработан и апробирован в 1960-е годы в Болгарии под руководством ученого – психиатра и педагога Г. Лозанова.

Отличительной чертой этого метода является раскрытие резервов памяти, повышение интеллектуальной активности учащихся, использование внушения, релаксации. Метод Г. Лозанова основан на активизации резервных возможностей человека, которые недостаточно используются в педагогике и методике преподавания иностранного языка, но позволяют существенно увеличить объем памяти и способствуют запоминанию большего количества материала за единицу времени.

Основными средствами активизации резервных возможностей человека, по Лозанову, являются следующие:

Авторитет. Личность учителя играет ведущую роль в процессе обучения. Определенные качества, которыми должен обладать учитель (уверенность в себе, умение вести урок в соответствии со спецификой метода, внешние данные, энтузиазм и т.д.), способствуют повышению его авторитета и помогают завоевать расположение учащихся, что необходимо для успешного обучения.

Инфантилизация. Под этим термином понимается «создание в группе обстановки разумно организованного коллектива, в результате чего учащиеся оказываются в благоприятных для обучения условиях взаимного доверия, освобождаются от напряженности и скованности» (5, 83). Использование ролевых игр, музыки и комфортные условия для занятий позволяют учащимся обрести чувство уверенности в себе, обеспечивают благоприятные возможности для овладения учебным материалом.

Двуплановость. Это означает, что учитель или обучаемый использует жесты, мимику, интонацию и определенную манеру поведения для того, чтобы оказать влияние на собеседника, расположить к себе окружающих. Подобная двуплановость, или второе «я» учителя, способствует созданию его авторитета, а также помогает раскрепощению, релаксации и инфантилизации обучаемых.

Интонация, ритм и концертная псевдопассивность. Согласно суггестопедическому методу, слушание должно быть организовано определенным образом. Особые требования предъявляются к интонации и ритму звучащего материала. Текстовый материал «исполняется» преподавателем в определенном ритме в сопровождении специально подобранной музыки. Музыка, так же как и интонация, ритм должна иметь определенную часто-

ту и способствовать релаксации и медитации, что приводит учащихся в состояние так называемой «концертной псевдопассивности», когда они лучше воспринимают и запоминают материал.

Суггестопедический метод Г. Лозанова положил начало развитию в отечественной методике целого ряда интенсивных методов, основными из которых являются: метод активизации резервных возможностей личности и коллектива Г.А. Китайгородской, метод погружения (А.С. Плесневич), гипнопедия (Э.В. Сировский), ритмопедия, релаксопедия и др. В качестве цели обучения авторы интенсивных методов выдвигают обучения устно-речевому общению в сжатые сроки при максимальной концентрации часов.

Интенсивные методы появились в ответ на социальный заказ общества. Первые интенсивные курсы возникли в период второй Мировой войны (Армейский метод) и были ориентированы на подготовку военных специалистов.

Сторонники интенсивных методов переосмыслили и развили многие положения метода Лозанова. Так, Г.А. Китайгородская обращает особое внимание на личность обучаемого, его творческий и интеллектуальный потенциал, его роль в коллективе.

Метод активизации резервных возможностей личности Китайгородской привносит в интенсивные методы элементы личностно – ориентированного обучения (*Learner-centered approach*) и рассматривает обучение как процесс общения и диалога, который носит характер взаимно опосредованной активности между преподавателем и учащимися, когда учение играет ведущую роль по сравнению с обучением.

Г.А. Китайгородская пересматривает содержание термина «авторитет» и говорит о творческой роли преподавателя, создании доверительных отношений в группе и между преподавателем и группой, которые способствуют повышению мотивации и эмоционального тонуса аудитории, обеспечивают раскрытие резервов личности учащегося (7,7).

Метод активизации опирается на следующие принципы:

- двуплановость;
- поэтапно-концентрическая организация занятий;
- глобальное использование всех средств воздействия на психику учащихся;
- устное опережение;
- использование индивидуального обучения через групповое;
- взаимодействие ролевых и личностных элементов в обучении (5,121-122).

Некоторые положения и элементы этого метода широко используются в практике преподавания иностранных языков в России.

Сеггестопедический метод, как и все интенсивные методы, вызывает интерес у учащихся и преподавателей, так как направлен на обучение об-

щению в сжатые сроки, а результаты оказываются ощутимыми уже через несколько занятий.

Отрицательные стороны названных методов заключаются в том, что речь учащихся изобилует ошибками, и в процессе общения это затрудняет понимание. Кроме того, использование интенсивных методик требует специальной подготовки преподавателей.

В связи с этим следует различать понятия «интенсивные методы» и «интенсификация процесса обучения». Интенсификация обучения предполагает повышение эффективности учебного процесса за одно и то же или меньшее количество времени. Сама эффективность зависит от точности обучения. Точность обучения предполагает адекватное владение всеми видами речевой деятельности в соответствии с ситуациями общения; отсутствие ошибок на уровне языка и речи. Интенсивные методы ориентированы на достижение максимальных результатов, но без учета точности обучения.

Метод «тихого» обучения (The silent way) опирается на структурный подход в лингвистике и гуманистическое направление в психологии. Автором этого метода является К. Гаттеньо, который перенес свой опыт создания программ по обучению математике и чтению на родном языке на методику преподавания иностранных языков.

Название метода отражает идею автора о том, что инициатива на уроке должна исходить от учащихся, речь которых занимает большую часть учебного времени, а учитель должен говорить на уроке как можно меньше. Обучение в тишине, в противовес повторению и воспроизведению за учителем, становится приемом, который способствует мыслительной деятельности и концентрации учащихся при выполнении задания (8, 52).

Применение метода «тихого» обучения имеет определенные ограничения, так как предполагает высокую степень заинтересованности учащихся и наличие внутренней мотивации, что не всегда реально в условиях общеобразовательной средней школы.

Положительной чертой этого метода является стимулирование самостоятельности учащихся и использование в процессе обучения разнообразных опор и наглядных пособий.

Метод опоры на физические действия (Total physical response – TPR) разработан психологом Дж. Ашером и основан на структурной лингвистике, бихевиоризме и гуманистическом направлении в обучении, а также на положении психологии о координации речи и физических действий, которые ее сопровождают. Метод развивает идеи натурального метода. Суть его состоит в том, что при обучении иностранному языку необходимо имитировать процесс овладения детьми родным языком, который усваивается параллельно с выполнением соответствующих физических дей-

ствий. Восприятие структур облегчается, если это сопровождается действиями, выполняемыми учителем и учащимися.

Обучение иностранному языку с помощью компьютера (Computer assisted language learning) опирается на бихевиористскую теорию и лично-ориентированный подход в педагогике.

Компьютерное обучение получило широкое распространение в методике преподавания иностранных языков благодаря разработке индивидуального подхода к обучению, достижениям в области программированного обучения и компьютерной лингвистики, исследованиям возможностей машинного перевода. Широкое распространение компьютера в современной жизни, а также специальные знания, которые необходимы преподавателю при его использовании, позволяют говорить об обучении с помощью компьютера как о направлении в методике преподавания иностранных языков (8,55).

Первые компьютерные программы, появившиеся в 1960-70 годы, представляли собой грамматические и лексические языковые упражнения. В 70-е годы разработчики стали обращать больше внимания на содержательную сторону программ. Исследования в области искусственного интеллекта позволили значительно улучшить программы и ориентировать их на формирование коммуникативных умений обучаемых. Однако проблема коммуникативной направленности компьютерных программ по-прежнему остается актуальной.

В настоящее время существуют следующие группы программ:

– тренировочные программы для индивидуальной работы дома или в компьютерных классах, ориентированные на овладение грамматическими формами, лексическими единицами, речевыми образцами, а также программы по обучению чтению и письму, предполагающие использование текстового редактора;

– текстовые программы для индивидуальной, парной и групповой работы, позволяющие модифицировать текст: расставлять знаки препинания, перегруппировывать предложения, редактировать текст и т.д.;

– игровые программы, построенные на проблемных ситуациях и способствующие мотивации учащихся (8,55).

Многие методисты и исследователи считают, что компьютерные программы занимательны, интересны, повышают мотивацию обучения, способствуют развитию компетенции учащихся, но по своей природе они не предназначены для формирования коммуникативной компетенции во всем ее многообразии никогда не смогут заменить учителя на уроке.

Сознательно-ориентированный подход (Consciousness-raising approach) основан на осознании формы языкового явления – лексического и

грамматического – и базируется на данных контрастивной лингвистики и индуктивном способе овладения языком. Подход разрабатывался применительно к обучению грамматике: овладение грамматическими навыками рассматривалось как постепенное осознание формы.

Подход имеет много общего с известным в отечественной методике сознательно-сопоставительным методом, который исходит из того, что мышление на всех языках одинаково, различаются лишь формы его выражения, представленные в языках разными лингвистическими средствами.

Сторонники данного подхода пытаются примирить два направления в обучении: традиционное и «прямолинейное».

В процессе овладения языком учащийся должен проделать путь от актуального осознания языкового явления к бессознательному контролю и к полной бессознательности на этапе совершенствования, если он продолжает изучение иностранного языка после школы и стремится к уровню, близкому к уровню владения носителем языка.

Несомненным достоинством данного подхода является направленность на бессознательное овладение языком, ориентация на использование изучаемых явлений в процессе общения и применение аутентичных материалов. Вместе с тем следует указать на некоторые отрицательные стороны: преувеличение роли лингвистических знаний, операций сопоставления, сравнения и анализа. Жесткая связь системы упражнений с опорным текстом и недооценка целенаправленного формирования речевых умений в экспрессивных видах речевой деятельности также отрицательно сказываются на овладении языком.

Метод коммуникативных заданий (Task-based learning) – представляет собой решение целого ряда коммуникативных задач, предлагаемых учителем, решая которые, учащиеся выполняют речевые и неречевые действия, вступают в контакт друг с другом, с группой учащихся или с учителем, пытаются найти правильные пути решения поставленной коммуникативной задачи. При этом часто используются не только речевые, но и физические действия, жесты, мимика и т.д.

Учебные программы, составленные в соответствии с данным методом, представляют собой набор коммуникативных заданий и не предполагают отбор и организацию подлежащего усвоению языкового материала.

Вопрос о том, насколько необходимо и в какой форме может осуществляться управление учебной деятельностью учащихся при использовании метода коммуникативных заданий, является спорным. Предполагается, что формирование компетенции на иностранном языке требует не систематизации изучаемых языковых явлений, а создания условий, в которые вовлекаются обучаемые с целью решения коммуникативных задач. Для этого следует исключить любое целенаправленное формирование грамматической (лингвистической) компетенции и моделирования речевого поведения (8,62).

Следует отметить, что метод коммуникативных заданий находится в стадии развития, процесс его становления как метода еще не завершен, что позволяет вносить уточнения и изменения с целью оптимизации процесса обучения иностранным языкам.

Нейро-лингвистическое программирование (Neuro-Linguistic Programming) – это, с одной стороны, искусство и наука совершенствования личности, исследование, посвященное навыкам лидерства, а, с другой, направление в методике преподавания иностранного языка, позволяющее успешно раскрывать и активизировать резервные возможности личности в процессе погружения в иноязычное языковое и речевое пространство. Нейро-лингвистическое программирование (НЛП) затрагивает и способ мышления, от которого зависят все наши достижения в целом. «Моделируя мыслительный процесс, возникновение и развитие чувств и убеждений, НЛП рассматривает все составляющие человеческого опыта, но прежде всего НЛП занимается процессом общения – общения человека с самим собою и с другими людьми» (1,6).

НЛП появилось более 20 лет назад в университете Санта-Круз в США. Его основателями были Джон Гриндер, в то время ассистент кафедры лингвистики, и Ричард Бэндлер – студент психологического и математического факультетов, увлекавшийся психотерапией. Гриндер и Бэндлер в своих исследованиях попытались «смоделировать» деятельность трех психотерапевтов, уже получивших к тому времени международное признание. Ими были Фриц Перлз, талантливый психотерапевт, основатель гештальт-терапии, Вирджиния Сатир, крупный специалист в области семейной терапии, которой удалось разобраться в ряде, казалось, неразрешимых проблем в сфере межличностных взаимоотношений и Милтон Эриксон, всемирно известный гипнотерапевт, основатель современной гипнотерапии.

Цель, которую ставили перед собой Гриндер и Бэндлер, состояла в том, чтобы воспроизвести те модели общения, которыми пользовались эти выдающиеся ученые, с тем, чтобы затем использовать их в своей работе. Результатом этого этапа исследования явился набор техник, применяемых для повышения эффективности общения, оптимизации процесса обучения и для личностного совершенствования. Следующий значительный вклад в дело развития НЛП был сделан Грегори Бейтсоном, британским антропологом, много работавшим также в сферах психотерапии, кибернетики и биологии. НЛП быстро развивается, предлагая людям разнообразные схемы достижения успеха и совершенства в разных сферах деятельности, включая образование.

Метод НЛП достаточно сложен, но его название расшифровывается достаточно просто.

Нейро – свидетельствует об отношении к мышлению или чувственному восприятию – к процессам, протекающим в нервной системе и играю-

щим важную роль в формировании человеческого поведения, а также к нейрологическим процессам в сфере восприятия – зрения, слуха, тактильных ощущений.

Лингвистический – имеет отношение к языковым моделям, играющим важную роль в достижении взаимопонимания между людьми и составляющих ядро коммуникативных процессов.

Программирование – указывает на тот способ, при помощи которого мы организуем наше мышление, чтобы в конечном итоге достичь поставленных целей.

Теория множественного интеллекта (The Theory of Multiple Intelligences). Создатель этой теории Говард Гарднер – один из самых известных ученых в сфере образования в США, автор монографий и более сотни научных статей по вопросам когнитивного развития и нейропсихологии. Его книга «Границы мышления: теория множественного интеллекта», изданная более чем на десяти языках, сделала Г. Гарднера одним из самых влиятельных представителей образовательной теории и практики и завоевала ему международную известность.

Г. Гарднер выделил восемь относительно автономных интеллектуальных способностей: лингвистическую, логико-математическую, пространственную, музыкальную, телесно-кинестетическую, межличностную, внутриличностную и естествоиспытательскую. Последняя позволяет опознавать, категоризовать и использовать свойства окружающей среды. Г. Гарднер также отмечает, что могут быть выявлены и новые интеллектуальные способности, если они будут отвечать выработанным критериям. Эту теорию применяют на всех уровнях обучения – от дошкольного до образования взрослых; используют при обучении академическим дисциплинам и в ходе профессиональной подготовки, а в школьных классах – как для обычных, так и одаренных учеников и детей, имеющих проблемы в изучении тех или иных дисциплин. Эта теория подтверждает то, с чем педагоги сталкиваются каждый день: люди мыслят и учатся многими разнообразными способами. Эта теория также задает концептуальные основы для организации и рефлексии в процессе разработки учебных планов, оценки эффективности образования и педагогической практики. В свою очередь подобная рефлексия позволяет многим педагогам разрабатывать новые подходы, способные более эффективно удовлетворять образовательные потребности обучающихся. Г. Гарднер осознавал неоднородность приложения теории множественного интеллекта на практике, поэтому он сосредоточился на разработке новых подходов к проблемам качества образования, развитию понимания различных учебных дисциплин и творчестве. Г. Гарднер считает, что основной задачей образования должно быть развитие понимания. Его педагогическая концепция проста: «Глубокое понимание должно быть основной целью: мы должны добиваться по-

нимания того, что в том или ином культурном контексте считается истинным или ложным, прекрасным или безобразным, хорошим или плохим. Эти темы мотивируют индивидов изучать и понимать окружающий их мир (3,47)». Концепция образования Г. Гарднера не только продолжает традиции Сократа, Джона Дьюи, кардинала Ньюмана, но и соответствует эмпирически обоснованному пониманию когнитивных процессов, а также реальности современных образовательных систем, которые функционируют в полиэтническом контексте, в обществах, развитие которых всё более обусловлено современными технологиями.

Раздел 3.
РАБОТЫ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО
МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
(ФРАГМЕНТЫ)

Approaches and Methods in Language Teaching

Jack C. Richards and Theodore S. Rodgers

Language teaching innovations in the nineteenth century

Toward the mid-nineteenth century several factors contributed to a questioning and rejection of the Grammar-Translation Method. Increased opportunities for communication among Europeans created a demand for oral proficiency in foreign languages. Initially this created a market for conversation books and phrase books intended for private study, but language teaching specialists also turned their attention to the way modern languages were being taught in secondary schools. Increasingly the public education system was seen to be failing in its responsibilities. In Germany, England, France, and other parts of Europe, new approaches to language teaching were developed by individual language teaching specialists, each with a specific method for reforming the teaching of modern languages. Some of these specialists, like C. Marcel, T. Prendergast, and F. Gouin, did not manage to achieve any lasting impact, though their ideas are of historical interest.

The Frenchman C. Marcel (1793-1896) referred to child language learning as a model for language teaching, emphasized the importance of meaning in learning, proposed that reading be taught before other skills, and tried to locate language teaching within a broader educational framework. The Englishman T. Prendergast (1806-1886) was one of the first to record the observation that children use contextual and situational cues to interpret utterances and that they use memorized phrases and «routines» in speaking. He proposed the first «structural syllabus,» advocating that learners be taught the most basic structural patterns occurring in the language. In this way he was anticipating an issue that was to be taken up in the 1920s and 1930s. The Frenchman F. Gouin (1831-1896) is perhaps the best known of these mid-nineteenth century reformers. Gouin developed an approach to teaching a foreign language based on his observations of children's use of language. He believed that language learning was facilitated through using language to accomplish events consisting of a sequence of related actions. His method used situations and themes as ways of organizing and presenting oral language — the famous Gouin "series," which includes sequences of sentences related to such activities as chopping wood and opening the door. Gouin established schools to teach according to his method, and it was quite popular for a time. In the first lesson of a foreign language the following series would be learned:

I walk toward the door. I walk.

I draw near to the door.	I draw near.
I draw nearer to the door.	I draw nearer.
I get to the door.	I get to.
I stop at the door.	I stop.
I stretch out my arm.	I stretch out.
I take hold of the handle.	I take hold.
I turn the handle.	I turn.
I open the door.	I open.
I pull the door.	I pull.
The door moves,	moves
The door turns on its hinges,	turns
The door turns and turns,	turns
I open the door wide.	I open.
I let go of the handle,	let go.

(Titone 1968: 35)

Gouin's emphasis on the need to present new teaching items in a context that makes their meaning clear, and the use of gestures and actions to convey the meanings of utterances, are practices that later became part of such approaches and methods as Situational Language Teaching and Total Physical Response.

The work of individual language specialists like these reflects the changing climate of the times in which they worked. Educators recognized the need for speaking proficiency rather than reading comprehension, grammar, or literary appreciation as the goal for foreign language programs; there was an interest in how children learn languages, which prompted attempts to develop teaching principles from observation of (or more typically, reflections about) child language learning. But the ideas and methods of Marcel, Prendergast, Gouin, and other innovators were developed outside the context of established circles of education and hence lacked the means for wider dissemination, acceptance, and implementation. They were writing at a time when there was not sufficient organizational structure in the language teaching profession (i.e., in the form of professional associations, journals, and conferences) to enable new ideas to develop into an educational movement. This began to change toward the end of the nineteenth century, however, when a more concerted effort arose in which the interests of reform-minded language teachers, and linguists, coincided. Teachers and linguists began to write about the need for new approaches to language teaching, and through their pamphlets, books, speeches, and articles, the foundation for more widespread pedagogical reforms was laid. This effort became known as the Reform Movement in language teaching.

The Reform Movement

Language teaching specialists like Marcel, Prendergast, and Gouin had done much to promote alternative approaches to language teaching, but their ideas failed to receive widespread support or attention. From the 1880s, how-

ever, practically minded linguists like Henry Sweet in England, Wilhelm Victor in Germany, and Paul Passy in France began to provide the intellectual leadership needed to give reformist ideas greater credibility and acceptance. The discipline of linguistics was revitalized. Phonetics - the scientific analysis and description of the sound systems of languages — was established, giving new insights into speech processes. Linguists emphasized that speech, rather than the written word, was the primary form of language. The International Phonetic Association was founded in 1886, and its International Phonetic Alphabet (IPA) was designed to enable the sounds of any language to be accurately transcribed. One of the earliest goals of the association was to improve the teaching of modern languages. It advocated:

1. the study of the spoken language;
2. phonetic training in order to establish good pronunciation habits;
3. the use of conversation texts and dialogues to introduce conversational phrases and idioms;
4. an inductive approach to the teaching of grammar;
5. teaching new meanings through establishing associations within the target language rather than by establishing associations with the mother tongue.

Linguists too became interested in the controversies that emerged about the best way to teach foreign languages, and ideas were fiercely discussed and defended in books, articles, and pamphlets. Henry Sweet (1845—1912) argued that sound methodological principles should be based on a scientific analysis of language and a study of psychology. In his book *The Practical Study of Languages* (1899) he set forth principles for the development of teaching method. These included:

1. careful selection of what is to be taught;
2. imposing limits on what is to be taught;
3. arranging what is to be taught in terms of the four skills of listening, speaking, reading, and writing;
4. grading materials from simple to complex.

In Germany the prominent scholar Wilhelm Victor (1850—1918) used linguistic theory to justify his views on language teaching. He argued that training in phonetics would enable teachers to pronounce the language accurately. Speech patterns, rather than grammar, were the fundamental elements of language. In 1882 he published his views in an influential pamphlet, *Language Teaching Must Start Afresh*, in which he strongly criticized the inadequacies of Grammar Translation and stressed the value of training teachers in the new science of phonetics.

Victor, Sweet, and other reformers in the late nineteenth century shared many beliefs about the principles on which a new approach to teaching foreign languages should be based, although they often differed considerably in the spe-

cific procedures they advocated for teaching a language. In general the reformers believed that

1. the spoken language is primary and that this should be reflected in an oral-based methodology;
2. the findings of phonetics should be applied to teaching and to teacher training;
3. learners should hear the language first, before seeing it in written form;
4. words should be presented in sentences, and sentences should be practiced in meaningful contexts and not be taught as isolated, disconnected elements;
5. the rules of grammar should be taught only after the students have practiced the grammar points in context — that is, grammar should be taught inductively;
6. translation should be avoided, although the mother tongue could be used in order to explain new words or to check comprehension.

These principles provided the theoretical foundations for a principled approach to language teaching, one based on a scientific approach to the study of language and of language learning. They reflect the beginnings of the discipline of applied linguistics - that branch of language study concerned with the scientific study of second and foreign language teaching and learning. The writings of such scholars as Sweet, Vietor, and Passy provided suggestions on how these applied linguistic principles could best be put into practice. None of these proposals assumed the status of a method, however, in the sense of a widely recognized and uniformly implemented design for teaching a language. But parallel to the ideas put forward by members of the Reform Movement was an interest in developing principles for language teaching out of naturalistic principles of language learning, such as are seen in first language acquisition. This led to what have been termed *natural methods* and ultimately led to the development of what came to be known as the Direct Method.

The Direct Method

Gouin had been one of the first of the nineteenth-century reformers to attempt to build a methodology around observation of child language learning. Other reformers toward the end of the century likewise turned their attention to naturalistic principles of language learning, and for this reason they are sometimes referred to as advocates of a «natural» method. In fact at various times throughout the history of language teaching, attempts have been made to make second language learning more like first language learning. In the sixteenth century, for example, Montaigne described how he was entrusted to a guardian who addressed him exclusively in Latin for the first years of his life, since Montaigne's father wanted his son to speak Latin well. Among those who tried to apply natural principles to language classes in the nineteenth century was L. Sauvieur (1826–1907), who used intensive oral interaction in the target language,

employing questions as a way of presenting and eliciting language. He opened a language school in Boston in the late 1860s, and his method soon became referred to as the Natural Method.

Sauveur and other believers in the Natural Method argued that a foreign language could be taught without translation or the use of the learner's native tongue if meaning was conveyed directly through demonstration and action. The German scholar F. Franke wrote on the psychological principles of direct association between forms and meanings in the target language (1884) and provided a theoretical justification for a monolingual approach to teaching. According to Franke, a language could best be taught by using it actively in the classroom. Rather than using analytical procedures that focus on explanation of grammar rules in classroom teaching, teachers must encourage direct and spontaneous use of the foreign language in the classroom. Learners would then be able to induce rules of grammar. The teacher replaced the textbook in the early stages of learning. Speaking began with systematic attention to pronunciation. Known words could be used to teach new vocabulary, using mime, demonstration, and pictures.

These natural language learning principles provided the foundation for what came to be known as the Direct Method, which refers to the most widely known of the natural methods. Enthusiastic supporters of the Direct Method introduced it in France and Germany (it was officially approved in both countries at the turn of the century), and it became widely known in the United States through its use by Sauveur and Maximilian Berlitz in successful commercial language schools. (Berlitz, in fact, never used the term; he referred to the method used in his schools as the Berlitz Method.) In practice it stood for the following principles and procedures:

1. Classroom instruction was conducted exclusively in the target language.
2. Only everyday vocabulary and sentences were taught.
3. Oral communication skills were built up in a carefully graded progression organized around question-and-answer exchanges between teachers and students in small, intensive classes.
4. Grammar was taught inductively.
5. New teaching points were introduced orally.
6. Concrete vocabulary was taught through demonstration, objects, and pictures; abstract vocabulary was taught by association of ideas.
7. Both speech and listening comprehension were taught.
8. Correct pronunciation and grammar were emphasized.

These principles are seen in the following guidelines for teaching oral language, which are still followed in contemporary Berlitz schools:

Never translate: demonstrate

Never explain: act

Never make a speech: ask questions

Never imitate mistakes: correct

Never speak with single words: use sentences
Never speak too much: make students speak much
Never use the book: use your lesson plan
Never jump around: follow your plan
Never go too fast: keep the pace of the student
Never speak too slowly: speak normally
Never speak too quickly: speak naturally
Never speak too loudly: speak naturally
Never be impatient: take it easy

The Direct Method was quite successful in private language schools, such as those of the Berlitz chain, where paying clients had high motivation and the use of native-speaking teachers was the norm. But despite pressure from proponents of the method, it was difficult to implement in public secondary school education. It overemphasized and distorted the similarities between naturalistic first language learning and classroom foreign language learning and failed to consider the practical realities of the classroom. In addition, it lacked a rigorous basis in applied linguistic theory, and for this reason it was often criticized by the more academically based proponents of the Reform Movement. The Direct Method represented the product of enlightened amateurism. It was perceived to have several drawbacks. First, it required teachers who were native speakers or who had natively like fluency in the foreign language. It was largely dependent on the teacher's skill, rather than on a textbook, and not all teachers were proficient enough in the foreign language to adhere to the principles of the method. Critics pointed out that strict adherence to Direct Method principles was often counter-productive, since teachers were required to go to great lengths to avoid using the native tongue, when sometimes a simple brief explanation in the student's native tongue would have been a more efficient route to comprehension.

The Harvard psychologist Roger Brown has documented similar problems with strict Direct Method techniques. He described his frustration in observing a teacher performing verbal gymnastics in an attempt to convey the meaning of Japanese words, when translation would have been a much more efficient technique to use (Brown 1973: 5).

By the 1920s, use of the Direct Method in noncommercial schools in Europe had consequently declined. In France and Germany it was gradually modified into versions that combined some Direct Method techniques with more controlled grammar-based activities. The European popularity of the Direct Method in the early part of the twentieth century caused foreign language specialists in the United States to attempt to have it implemented in American schools and colleges, although they decided to move with caution. A study begun in 1923 on the state of foreign language teaching concluded that no single method could guarantee successful results. The goal of trying to teach conversation skills was considered impractical in view of the restricted time available for

foreign language teaching in schools, the limited skills of teachers, and the perceived irrelevance of conversation skills in a foreign language for the average American college student. The study - published as the Coleman Report - advocated that a more reasonable goal for a foreign language course would be a reading knowledge of a foreign language, achieved through the gradual introduction of words and grammatical structures in simple reading texts. The main result of this recommendation was that reading became the goal of most foreign language programs in the United States (Coleman 1929). The emphasis on reading continued to characterize foreign language teaching in the United States until World War II.

Although the Direct Method enjoyed popularity in Europe, not everyone had embraced it enthusiastically. The British applied linguist Henry Sweet had recognized its limitations. It offered innovations at the level of teaching procedures but lacked a thorough methodological basis. Its main focus was on the exclusive use of the target language in the classroom, but it failed to address many issues that Sweet thought more basic. Sweet and other applied linguists argued for the development of sound methodological principles that could serve as the basis for teaching techniques. In the 1920s and 1930s applied linguists systematized the principles proposed earlier by the Reform Movement and so laid the foundations for what developed into the British approach to teaching English as a foreign language. Subsequent developments led to Audiolingualism in the United States and the Oral Approach or Situational Language Teaching in Britain.

What became of the concept of *method* as foreign language teaching emerged as a significant educational issue in the nineteenth and twentieth centuries? We have seen from this historical survey some of the questions that prompted innovations and new directions in language teaching in the past:

1. What should the goals of language teaching be? Should a language course try to teach conversational proficiency, reading, translation, or some other skill?
2. What is the basic nature of language, and how will this affect teaching method?
3. What are the principles for the selection of language content in language teaching?
4. What principles of organization, sequencing, and presentation best facilitate learning?
5. What should the role of the native language be?
6. What processes do learners use in mastering a language, and can these be incorporated into a method?
7. What teaching techniques and activities work best and under what circumstances?

Particular methods differ in the way they address these issues. But in order to understand the fundamental nature of methods in language teaching, it is nec-

essary to conceive the notion of method more systematically. This is the aim of the next chapter, in which we present a model for the description, analysis, and comparison of methods. This model will be used as a framework for our subsequent discussions and analyses of particular language teaching methods and philosophies.

Bibliography

Brown, R. 1973. *A First Language*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Coleman, A. 1929. *The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States*. New York: Macmillan. Darian, Steven. 1972. *English as a foreign Language: History, Development, and Methods of Teaching*. Norman: University of Oklahoma Press.

Diller, K. C. 1971. *Generative Grammar, Structural Linguistics, and Language Teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Franke, F. 1884. *Die praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie und der Physiologie der Sprache dargestellt*. Leipzig: O. R. Reisland.

Howatt, A. P. R. 1984. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kelly, L. G. 1969. *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Mackey, W. F. 1965. *Language Teaching Analysis*. London: Longman.

Stern, H. H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Sweet, H. 1899. *The Practical Study of Languages*. Reprinted. London: Oxford University Press.

Titone, R. 1968. *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Multiple Intelligences in EFL

*Herbert Puchta
Mario Rinvolucri*

What are Multiple Intelligences?

An influential idea that dominated 20th-century Western thinking was that intelligence has two or perhaps three main strands: the logical-mathematical, the linguistic and the spatial. This thinking was institutionalised in the standard intelligence tests that were used in Western education to include some young people and to exclude other.

In the UK, for example, the 11+, a logical-mathematical, linguistic and spatial test, was used to separate the "clever" 12-year-olds from the "dummies", so

that the 20% would go to grammar schools and the rest, the majority, to secondary modern schools. This unhappy, socially divisive system still survives today in the most politically conservative parts of the UK. In Chile in the 1970s, university entrance depended on how well candidates did in Academic Aptitude Tests, which had, at a higher level, a similar focus to the UK's 11+ test. Teachers working in the Chilean university system came to think of a person with a test score of 400 (OK for humanities) as being dim, and 650 (OK for medicine) as being bright. In those years the dominant, narrow view of intelligence was not only politically and institutionally accepted, but it was swallowed whole by many teachers, including Herbert and Mario, the two authors of this book.

Howard Gardner's *Frames of Mind* (New York, 1983, Basic Books), came to challenge the limited concept of intelligence outlined above. He proposed that intelligence falls into the following seven areas:

1) The intrapersonal intelligence

When working in the mode of this intelligence, you focus on, and function in terms of, self-knowledge, self-regulation, self-control. You are exercising your meta-cognitive skills.

In this intelligence, the horizon is where the boundaries of self lie. This intelligence has to do with happiness at being on one's own, with joy at knowing oneself, with an awareness of one's own feelings and wishes. An ability to abstract oneself and to daydream is good evidence of the intrapersonal intelligence at work.

2) The interpersonal intelligence

Gardner writes:

The core capacity here *is the ability to notice and make distinctions among other individuals* and, in particular, among their moods, temperaments and motivations and intentions. Examined in its most elementary form the interpersonal intelligence entails the capacity of the young child to discriminate among the individuals around him and to detect their various moods. Highly developed forms of this intelligence are to be found in religious and political leaders (as Mahatma Gandhi) in skilled parents and teachers, and in individuals enrolled in the helping professions, be they therapists, counsellors or shamans, (op. cit.) Central to this intelligence is the ability to listen to what the other person seems to be saying (rather than to your distortion of it), to be able to gain good rapport with another person, and to be adept at negotiation and persuasion.

3) The logical-mathematical intelligence

Einstein, berated by his maths teachers for day-dreaming in class, wrote this about himself:

I saw that mathematics was split up into numerous specialities, each of which could easily absorb the short lifetime granted to us. In physics, however, I soon learnt to sort out that which was able to lead to fundamentals and to turn aside from everything else, from the multitude of things that clutter up the mind

and divert it from the essential, (op. cit.) The above paragraph seems to provide a clear example of the logical-mathematical intelligence at work. Einstein uses few words to express broad ideas with sharp clarity. This intelligence can be associated with «scientific» thinking. It often comes into play in the analytical part of problem-solving -when we make connections and establish relationships between pieces of information that may seem separate, when we discover patterns, and when we are involved in planning, prioritising and systematising.

4) The linguistic intelligence

By writing I was existing ... my pen raced away so fast that often my wrists ached. I would throw the filled notebooks on the floor, I would eventually forget about them, they would disappear ... I wrote in order to write. I didn't regret. Had I been read I would have tried to please. I would have become a wonder again. Being clandestine, I was true. (op. cit.) Jean-Paul Sartre wrote these lines about himself at the age of nine, and in them he describes one aspect of the linguistic intelligence, an intelligence that is intensely concerned with form. His description also evokes the intrapersonal intelligence, in which other people are beyond the horizon. Can we invite you to do a small experiment? **Look at** and internally **listen to** these sentences, and see how much or how little you are intrigued by them:

He's got this brilliant book on the brain. Inattention is quite likely, to generate inner tension. I feel that five to one is grossly unfair. He wrote these lines about himself at the age of nine. Mary looked at John with nothing on.

For a person with a strong linguistic intelligence, ambiguity, and a tricky relationship between signifier and signified, can be exciting. You may chortle over a misprint like *univerity* for *university*. However, if the logical-mathematical aspect of your mind is dominant at the time of reading, you may find this kind of thing trivial or absurd. Logical-mathematical thinking is concerned with the content of sentences, while the linguistic state of mind revels in the relationship between form and content.

5) The musical intelligence

The following lines are taken from the MI Bill of Rights, and they express what a person with a strong musical intelligence may feel in a language class of the early 21st century:

I want to find tunes for parts of each unit.

I have a right to use my Walkman in the reading and writing parts of the lessons.

Can we have more jazz chants?

I want to sing the grammar.

I have a right to listen to music that relaxes me.

I have a right to listen to music that expresses my mood.

I have a right to music to lighten my language work.

A person with a well-developed musical intelligence benefits from being in a world of beat, rhythm, tone, pitch, volume and directionality of sound.

Fortunately for us language teachers, many of these features are also properly part of our linguistic realm, though we can choose whether to emphasise them or not. In teaching those students who are strong in music, it makes sense to do so.

6) The spatial intelligence

Imagine yourself standing outside a large building that you know well, such as a theatre, swimming pool, mosque or leisure centre. Notice the relationship between the building and the space around it. Shut your eyes. *Mentally enter* the building, Stand stock still once you are inside, and notice what you can hear, and how the space you sense around you feels - the temperature, and the dryness or dampness of the place. Now mentally open your eyes and look around you. What lines do you notice? What colours? And what is the play of light and dark here and there within the space? (Gardner presents the spatial intelligence as being principally dependent on our ability to see, yet for some people perception of space can be through touch - as is the case for many blind people - through sound, the bat-like world of echo, and through somatic awareness. We maintain that perception of space is multi-sensory, even if, in many people, the visual aspect predominates.) If you have been able to follow the sensory instructions above easily and with pleasure, it seems that your spatial intelligence is functioning well!

Language uses spatial thinking when it describes time and other concepts in terms of space:

within three days in the space of two hours as long as you beyond the pale under no circumstances.

It is arguable that space is the main metaphor area that is "wired into" language to explain a wide range of basic concepts. You would expect air-traffic controllers, architects, landscape gardeners, civil engineers and sculptors to have highly developed spatial awareness, as is clearly the case with Henry Moore:

He thinks of the sculpture, whatever its size, as if he were holding it completely enclosed in the hollow of his hand; he mentally visualises a complete form from all around itself; he knows, while he looks at one side, what the other side is like; he identifies himself with its centre of gravity, its mass, its weight; he realises its volume, the space that the shape displaces in the air. (op. cit.)

7) The kinaesthetic bodily intelligence

Have you ever seen an Arab horseman on his mount, man and beast looking like one animal? The rider is in total harmony with his horse. Have you ever seen a ten-year-old perform an Aikido *kata* of 50-60 movements, with crisp precision, smooth flow and not a single hesitation? Gardner suggests that:

Characteristic of this intelligence is the ability to use one's body in highly differentiated and skilled ways, for expressive as well as goal-directed purposes: these we see as Marcel Marceau, the mime, pretends to run, climb or prop up a heavy suitcase. Characteristic as well is the capacity to work skilfully with ob-

jects, both those that involve the fine motor movements of one's fingers and hands and those that exploit gross motor movements of the body. (op. cit.)

Two «candidate» intelligences

Since the 1983 appearance of *Frames of Mind*, Gardner has gone on to propose two more possible intelligences, the *natural* intelligence and the *existential/spiritual* intelligence. The first of these two has to do with being in harmony with nature in the way that many early peoples were, and still are. Perhaps you have friends who know what should be done next in a garden, and then go and quietly do it? A half instinctive, half knowledge-based awareness of when to water, when not to water, when to manure, when to weed and when to leave undisturbed - all of these have to do with the natural intelligence. When St Teresa of Avila writes:

I live without living in myself
And I die because I do not die

she is expressing something of the existential or spiritual intelligence. This intelligence has to do with perception of what is beyond, what is higher, what is greater than us. Maybe you have friends who go into certain spaces and sense something that they find hard to pin down and put into words. We have such a friend who resonates and is filled with something ineffable each time she enters certain churches.

When you reflect on the wealth of thinking experience that has been evoked in the last few pages, then it's clear that standard, reductionist intelligence tests seem grossly inadequate. Yet in most places they still hold political and institutional sway. This book hopes to take its very small place in the struggle to get the many intelligences valued in society and in school. And in this book, we focus on our mutual area of special interest: the language classroom.

The theory of Multiple Intelligences

Some readers may have been unsatisfied by the simple assertion that this or that set of behaviours, skills and beliefs constitute «an intelligence», without any attempt to define what an intelligence might be. What, for instance, could be done to evaluate claims that there is a «cooking», a «golfing», a «survival» or a «metaphorical» intelligence?

Howard Gardner proposes a number of criteria that would qualify a set of behaviours, skills and beliefs to be classified as a full-blown intelligence. Here are some of them:

1 *Brain damage may isolate a given intelligence and spare it, while destroying elsewhere*

We can speak of an intelligence being independent of other parts of the thinking apparatus if it's possible for a stroke or an accident to knock out other parts of the brain-mind but leave that original intelligence relatively intact. Independent existence of an intelligence can also be demonstrated if it's the neural infrastructure of a specific intelligence that is destroyed, leaving the rest of the brain unharmed. For example, damage to the motor cortex of the brain may

leave a person paralysed, thus knocking out their capacity to express their body-kinaesthetic intelligence, while leaving the rest of the brain's thinking neurology still functioning.

2 *Each intelligence may well have its prodigies and/or «idiots savants»* An «idiot savant» is a person who is precocious in one area but an idiot in everything else. The existence of such people shows that a given intelligence can operate at a high level and independently from the others. In a case described by Lorna Seife, we see a child with a highly developed spatial intelligence but a severe inability to be with other people, a serious deficit in her interpersonal intelligence. Nadia started drawing horses when she was three and a half years old - horses that looked like the work of a teenage artist. «She had a sense of space, an ability to depict appearances and shadows and a sense of perspective such as the most gifted child might develop at three times her age.» (*Nadia, a case of extraordinary drawing ability in an autistic child*, by Lorna Seife, 1977, London Academic Press.) Bruno Bettelheim describes the case of Joey, the Mechanical Boy, whose one interest was in machines; he took them apart and put them together again, and he actually wanted to become a machine. When he came in for a meal, he laid down an imaginary wire, and connected himself to his source of electrical power. Joey lived entirely in his brilliant, kinaesthetic world of machines, but had come to work with Bettelheim because he was under-developed in every other area. The case of Christopher, a linguistic idiot savant, is of particular interest, as it shows both the workings and the limitations of language intelligence. On a variety of logical-mathematical tests for which the average score is 100, Christopher scored 40-75. At the age of 20, his ability to draw people was about that of a six-year-old. Tests also showed that he had little notion of what was going on inside other people's minds; he and a five-year-old girl were shown one of her dolls hidden under a cushion of a settee, the girl was led out of the room, and the doll was then hidden behind a curtain. When Christopher was asked where, when she came back in, she would be likely to look for the doll, he suggested she would choose the *new* hiding place. In the language area, however, Christopher was prodigiously able. He had some knowledge of and skill in using these tongues: Danish, Dutch, Finnish, French, German, Modern Greek, Hindi, Italian, Norwegian, Polish, Portuguese, Spanish, Turkish and Welsh.

He could learn from any source: a teach-yourself book, a grammar book, a native informant, etc.

He was happy with word games in any language he knew. When he was asked to take the German word *Regenschirm* (umbrella) and, using the letters of the original word, produce as many words in German as he could, he came up with these:

mein (my)

Schnee (snow)

Regen (rain)

Ich (I)

Schirm (screen, shelter, cover).

Christopher's case, documented in *The Mind of a Savant* (Neil Smith and lanthi-Maria Tsimpli, 1995, Basil Blackwell, Oxford) is particularly interesting in that it shows how limited the language intelligence is on its own, without any power in other areas of thinking. The boy was given an English text to translate into three other languages. He did the task fast and «linguistically»

well – while completely failing to notice that the original was syntactically fractured and did not make sense. Any person operating logically, or at any rate more holistically, would have declared the task impossible.

3 *An intelligence will have a core set of operations* These core operations are triggered by stimuli coming in from outside, or arising within, at a certain point in a person's development. An example of this would be initial sensitivity to the relationship between different pitches, given that dealing with pitch is one of the core functions of the musical intelligence. Another example of a core operation would be the ability to imitate body movement, one of the core operations of kinaesthetic intelligence.

4 *An intelligence will have a developmental process or history* Each intelligence will develop in identifiable steps as the person goes from the womb to adulthood. There may well be critical periods during which development speeds up. If the appropriate stimuli are absent during such periods, then development may be stunted.

5 *An intelligence will tend to be encodable in a symbolic system* Drawing serves as a notational system for the spatial intelligence. Music can be written on the page, and has given rise to several notational systems. Language is principally a code: a primary oral one and a secondary written one, sign language being a kinaesthetic-visual code. Mathematics has whole sets of symbolic systems embodying it. Ballet scenarii can be symbolically represented on the page, an encoding of one aspect of the body-kinaesthetic intelligence. Of the seven intelligences that Gardner put forward in his 1983 book (op. cit), only the intrapersonal and interpersonal intelligences are beyond the scope of any attempt to encode in a symbolic system.

Though the above list of criteria for an intelligence is not a complete one, enough has been said to give some idea of how Gardner defines «an intelligence». As neurology invents better tools for tracking what is physically going on in the brain, we are likely to get more evidence about how each intelligence functions chemically and electrically.

Though it is useful for analytical clarity to speak separately of different intelligences, in daily life we frequently use several intelligences simultaneously. When a person opens their personal diary to write about a meeting they've had with a colleague, they are typically alone in the room and writing for themselves. Their diary is a form of inner monologue exteriorised onto paper, and their intrapersonal intelligence is in play. As they write, they may speculate

about the meeting from the other person's point of view, so engaging their interpersonal intelligence. As the expression of all this is through language they are clearly also exercising their linguistic intelligence.

We feel it is actually rare for a person to be involved exclusively in the exercise of only one of their intelligences. For example, as Mario writes these lines of explanatory text he is using his logical-mathematical intelligence to marshal his ideas and sequence them, his language intelligence to express them in English, and his interpersonal ability to try and gauge their effect on the reader.

Multiple intelligences in your classroom

Good teachers are usually enthusiastic about their subject. However, they often find their students don't share their enthusiasm. For example, it has been said that only one out of five language teachers were good at maths when they were themselves pupils at school. If you had been in the other four-fifths - and even if you had been lucky enough to have had an enthusiastic, inspiring teacher - this might not have been enough to make maths comprehensible and attractive to you. Yet, had those who had been poor at maths had a teacher like Mark Wahl to make it attainable and available to people who were weak logically-mathematically but who were rich in other intelligences, then maybe it would have become open to them, too. Here is what Wahl says in his book, *Math for Humans*, about the way he helped a visually-spatially intelligent second-grade girl take her first steps towards coping with arithmetic:

I asked her to make a picture incorporating $8+7=15$ and to do this on a large index card. I asked her to paint four more cards with other math facts on them. When she came back each card was a painting in which could be discerned the symbols of a math equation creating the outline of trees, person, beach towels etc. I looked at her first card and asked her:

«How much is $8+7$?» Silence. Then I said:

«It's the beach scene», and she immediately said: '15'. She ended with a deck of artistic flashcards that soon created answer associations for her without my having to provide scene clues. My logical-mathematical intelligence could never figure out how her mind did this, but there was no need to – she was successful with her facts and her math performance too, thanks to her spatial intelligence.

This teacher had sufficient respect for the girl's strengths beyond and outside mathematical thinking to teach her in a way that, in the long run, helped her make sense of the maths problems he set her. He drew her into her logical-mathematical intelligence via her spatial ability.

We feel that you can work just as Wahl did, if you are prepared to systematically involve other intelligence areas in your language lessons. If you do this you can expect enrichment in a number of areas:

- Your students' motivation depends partly on how «addressed» they feel in your class and on how meaningful they think the activities in your

class are to them. If your teaching focus is on the linguistic domain only, you will get excellent results with the minority of students who are strong in this area. If, however, you regularly use exercises like the ones suggested in this book, you will notice that students whose strengths lie in areas other than the linguistic one will activate themselves more and will develop an interest in your subject and want to find out more about it.

- Generally speaking, we tend to regard as intelligent those students who show a high degree of linguistic ability and who therefore share the intelligence that language teachers are strong in. If the focus of your teaching is mainly on the activation of the language intelligence, students whose strong areas are elsewhere may easily be seen by you as inactive, stupid and demotivated. Using activities that draw on a variety of intelligences will help you to better appreciate the strengths, otherwise hidden, of these students. Consequently they will feel more appreciated by you and will feel better about what they achieve in the foreign-language class.
- Although you can never predict what kind of thought process a certain activity will trigger in your students' minds, it is safe for us to claim that using activities like the ones in this book is likely to activate a wider range of intelligences than if you taught language purely "linguistically". As students gradually realise that they can approach language from their strength areas, they will feel better in the language class and may become more willing to take risks and begin to develop areas that are not «their own». So you may begin to find it possible to involve students in discussion of perceived cognitive weaknesses and strengths, thus contributing to the students' meta-cognitive awareness – thinking about their own thinking -which is a useful step in mental development.

Let us now show you an example of teaching a language area multi-intelligently. The topic of the lesson was punctuation, and the target group were 13-year-olds. The teacher split them into groups of six, and gave each group a different reading passage, each consisting of two short paragraphs. They were given 10-15 minutes to work on the texts, and to work up a percussion system in which they agreed on specific sounds and/or actions to replace the punctuation marks. In each group, a learner then read the passage aloud, pausing at each punctuation mark, while the other five made the specific sound and/or did the specific action. For example:

The girl looked down, «I love you»

Reader: The girl looked down

The group of five snapped their fingers in unison once, to represent the comma.

The group clapped their hands once, to represent opening inverted commas.

Reader. I love you

The group clapped their hands twice to represent closing inverted commas.

This activity helped the children realise that punctuation is more than random salt and pepper on the page, and it did this by appealing to their musical, kinaesthetic and interpersonal intelligences. The exercise outlined is much more effective than lengthy explanations by the teacher about the function of each punctuation mark.

Another exercise that focuses on punctuation and appeals to students' interpersonal intelligence is when lower intermediate students are asked to write short letters to each other while role-playing punctuation marks. Let's say Laszlo, a Hungarian student, decides to write to Ana, a classmate from Argentina, who he decides to characterise as an exclamation mark. His letter might start:

Dear !,

I am writing to tell you that I find it amazing that you are able to say something

so strongly, so dearly, when you speak to other people. No, not...

I do not mean your English. I mean the way you express your thoughts, your feelings...

What might seem at first like a rather strange exercise can, when done with a warmed-up, intermediate class of older teenagers or adults, have interesting results. What are students doing as they write such letters? In the first place they are expressing new things about their partner via the metaphor, and secondly they are doing an in-depth exploration of how they understand and use this punctuation mark. (For a fuller outline of this activity, see *Letters*, Burbidge *etal*, 1996, OUR)

«But I guess I've been using multiple intelligences in my teaching for years!» we hear you say.

You are right – and you are right in at least two distinct ways:

- You have been offering MI stimuli to the students. For example, when a teacher, drawing on *Drama Techniques in Language Teaching* (Maley and Duff, 1978, CUP), gets students doing activities such as Hotel Receptionist, in which a volunteer mimes a sentence that the other students have to guess and have to recreate, word-for-word accurately, the appeal is equally to the kinaesthetic and to the linguistic intelligences.
- Quite independently of your intentions, your students have been freely using their intelligences in multiple ways in your classroom, in this sense, your classroom has inevitably been full of MI work.

This book offers you now a choice of activities to enable you to invite your students to use their strongest intelligences as well as develop the weaker ones. We wish to stress the fact that the activities offer invitations rather than being mono-directional «single-intelligence exercises». Whatever intelligence we in-

vite our students into, we can be sure that there will always be people in our class who will instinctively process the invitation in ways different from the ones we would have predicted they would use. These intriguing differences in the way the human brain works can become stimuli for discussions of individual thinking processes, and learning from each other.

To illustrate our point, let's take an activity that many people would reasonably regard as an essentially musical one, and let us notice the very varied ways in which students executed the task that was set for them:

The students stand up and spread out around the space available so there is plenty of room round them. They shut their eyes. They imagine an orchestra in front of them and they mentally become the conductor. They are asked to lead the orchestra through a three-minute snatch of music. If they don't like classical music, they can choose to be a band leader, a pop star or whatever.

From one class we had this feedback:

I couldn't hear any music but something was vibrating through my body.

I was in movement and flow (kinaesthetic processing).

I just heard music from somewhere up above me ...no need to move at all (musical and spatial thinking).

Yes, there was music in the background, but I was really aware of myself, my body and my breathing (intrapersonal mode, and also musical and kinaesthetic).

The violins were the problem ...we were rehearsing and I just could not get them to come in at the right time. I don't think they liked me (interpersonal).

I was in a high mountain valley and there was snow on some of the mountains. I knew I had to get across this torrent but could see no bridge (visual-spatial).

My mind went totally blank ...I don't know what I did for those long minutes.

To get as much as possible out of the activities in the book, it may well be worth you allowing time for the students to tell each other about their inner processes, as happened in the lesson above. The outcomes of the activities may often go beyond the realms of the intelligence areas you have invited your students to work in, so some of their reactions may surprise and delight you!

Developing thinking skills through MI work

The principal aim of this book is to bring the richness of MI thinking to EFL students, and so to speed up, deepen and generally enhance their learning process.

People learn language much better when allowed to do so within the wide range of perspectives afforded by MI. But there is another significant benefit of using the activities in this book – the development of a range of cross-curricular thinking skills that go beyond the language classroom to become a positive force for improving your students' lives in general.

To illustrate this, we would like to analyse three activities from the book, enumerating the thinking and feeling skills that these exercises can develop in your students:

The exercise asks students to decide how close they consider a variety of bird types – eagle, humming-bird, hen, sparrow, etc -are to the prototypical idea of «Bird». From a language-teaching point of view, the point of the exercise is to teach or revise a lexical set in an interesting way that draws on logical-mathematical skills.

But the students are working simultaneously on the question of the extent to which a member of a set belongs to that set: for example, how fully do mermaid, foetus, centaur and lunatic belong to the set 'Human'? This kind of logical-mathematical activity helps to develop thinking skills that will be of use in other subjects that have nothing to do with language work.

In the area of, for example, art criticism, prototype thinking can be applied in this way: How far and to what extent do these artists fully belong to the set «Painter»: a cartoonist, a water-colourist, Rembrandt, Matisse, a graffiti-sprayer, etc. The exercise leads the budding art critic to define just what they understand the term «painter» to essentially mean. What for them, and there will be creative disagreement, is the prototypal core meaning of «painter»?

Let's look at a second activity. Human Camer. In this exercise, students walk around in pairs, student A with her hands on B's shoulders. B walks along with her eyes shut; B is A's camera. When A presses B's shoulder, B opens her eyes for a count of three and 'takes a photograph' of what she sees in front of her, i.e. she commits the scene to memory. A uses B to take three photos, and then they swap roles to repeat the exercise.

The language element of this exercise is the verbalising of mental pictures - but the core skills being practised here are the accurate visual perception of the scene and the committing of it to medium-term memory. These kinds of mental skills are needed by photographers, architects, designers, website creators and many others. Your students will develop these skills - vital ones in some subject areas - without being aware that this is what they are doing; and so they are engaged in powerful peripheral learning.

The Human Camera activity also helps people to take tests more confidently – irrespective of the subject area. We know that students with an inborn talent for visualisation tend to do better in exams. There are even students with eidetic ability, who can call up to mind whole pages of their textbooks as they set about answering their exam questions. Human Camera provides an enjoyable way to help students develop their ability to visualise and to remember what they have seen, and thus often achieve higher marks.

The third exercise we would like to focus your attention on is Positive Language Learning Affirmations. This activity aims to help students to move from an «I can't do it» state of mind towards one in which they have trust in their own abilities. The students repeat, and take on board, positive statements about themselves when these are given to them by the teacher, and they also create some positive statements of their own.

The reason for asking students to internalise a set of positive self-statements is that many of our more diffident students, who do not believe in their own ability, continually run active and negative inner-voice programs through which they put themselves down as thoroughly as possible, saying over and over again:

«I don't think I can manage ...»

«I've never done well at.....»

«I'm just no good at»

As Jane Arnold* says, «Many learners, especially low-achievers, have been strongly affected by years of negative self-talk, much of it on a semi-unconscious level».

The positive affirmations that students develop in the exercise described above serve as guardian angels to fight off these hidden, sometimes self-created, inner demons.

The exercise aims to combat the creation and maintenance of a destructive self-image in connection with learning English, but works equally well for any other subject.

In a way, this third activity condenses into just one and half pages the whole philosophy of this book:

«I can do well in this subject if I bring my strengths to it ... I can!»

* Arnold J (Ed.) (1999) *Affect in Language Learning* Cambridge: Cambridge University Press, p. 17

The shape of this book

If you are currently working from coursebooks, you might first turn to Chapter 2. Here you will find exercises designed to fit in with the material in the units you are already teaching.

This chapter also floats the sensible idea that you do not need to plod sequentially through the coursebook: there may be a strong case for using exercises that go back to units already worked on, and forward to units you will cover in depth in some weeks' time.

You may be teaching the same material through for the second, third, etc. time. So you may find that, though the students coming fresh to the book are happy with it, you will be starting to stifle your yawns! In this situation, the activities in Chapter 2 will allow you to brighten up your teaching hours without deviating from the line and content of the textbook.

If you want to achieve a firmer idea of how the intelligences work, turn to Chapter 1, General MI Exercises You might want to read Section 1 of this introduction and then try out a couple of exercises from Chapter 1 with family or friends. You might choose one of these:

The intelligences on holiday (page 41).

Get to know the group via MI (page 48).

The MI Bill of Rights (page 44).

In Chapter 3 you have a spread of exercises that invite learners to work in their interpersonal intelligences. These communicative activities are of a sort you are probably familiar with from many Teacher Resource Books.

Chapter 4 offers you exercises that will appeal to the more introspective learners, to the people who sigh a little when asked, yet again, to work in pairs! Here is something for students with a strong intrapersonal need. We feel there has been a lack of this kind of inward-focused activity, in which a person is left to work on language without prying, supervision, or the demand that they communicate with others. A few unit titles will give you a flavour of Chapter 4:

Imaging

Listening with your mind's eye Concentration on language Intrapersonal questionnaires Inner grammar games.

The final part of the book, Chapter 5, Self-Management, is rather more demanding of you and the students than the lesson outlines that have been given in the earlier sections. The ideas in this chapter will work best in groups that are well warmed up and in which a reasonable climate of trust has developed.

FUN is central to the whole idea of this book. We agree with the poet Schiller – and we agree with rats! It was Schiller who said that you are only human insofar as you can play, and you can only play insofar as you are human. Recent research on rats has shown that after a boring day rats experience very little memory-consolidating sleep, while after a day in a stimulating environment, they do lots of memory-fixing sleep. Is it really necessary to go to experimental neurology or to the giants of German literature to substantiate the claim that fun is central to efficient learning? It seems obvious!

* The Stanford-Binet Intelligence Scale is a direct descendant of the Binet-Simon Scale, the first ever intelligence scale, created in 1905 by Alfred Binet and Theophilus Simon.

The Stanford-Binet Scale tests intelligence across four areas:

- verbal reasoning
- quantitative reasoning
- abstract/visual reasoning
- short-term memory.

The areas are covered by 15 subtests, including those on:

- vocabulary
- comprehension
- verbal absurdities
- pattern analysis
- matrices
- paper-folding and paper-cutting
- copying

- quantitative ability
- number series
- equation building
- memory for sentences
- memory for digits
- memory for objects
- bead memory.

(The above quotation comes from:

www.healthatoz.com/healthatoz/Atoz/ency/stanford-binet_intelligence_scales.jsp)

Unlocking Self-expression through NLP

*Judith Baker
Mario Rinvoluceri*

Judith Baker

My first encounter with Neuro-Linguistic Programming, in the late eighties, left me feeling a little perturbed and very curious. I put it aside for a while and then took my first NLP course.

The «senses» area was the first part that was accessible to me: the idea that we perceive the world through our senses and that somehow we all do this very individually. The world «out there» exists, but we each notice different parts of it and this is even reflected in our language.

This idea of our choice of language being guided by our sensory perceptions immediately made the teaching of language as a means of self-expression and communication much more exciting and compelling.

And the more I learnt the more I realised that I could follow a path of personal development that ran parallel to a path that would enrich my teaching.

But there was much more to follow: like discovering a framework through which to explore and develop change, learning and communication. I found techniques for 'forming outcomes', which brought flesh and blood to the business of setting goals in an area which, up till then, I had kept outside the way I thought.

Living the experience of exploring other people's inner realities is fascinating. I found ways of developing and deepening rapport with others, of valuing other people's beliefs and values. Beliefs are part of the maps that we make to create our inner worlds. Many of the activities in this book centre around you and your students doing this, too.

One of the reasons Mario and I wrote this book was to let you learn about NLP through experiencing it with your students, rather than just reading about

it. For some of you, using our book will be a way of putting a toe in the NLP waters.

As a teacher, I feel that learning can draw almost infinitely from NLP and it has given new shapes and depths to the way I teach.

My hope is that you will find things in this book that lead you into your *own* exploration of NLP.

Mario Rinvoluceri

I have come to Neuro-Linguistic Programming by a long and tortuous route. I read "The Structure of Magic" on a boat going from the UK to the Netherlands in 1982. In this book, the founders of NLP, Bandler and Grinder, explain the first steps into NLP to each other. The reader eavesdrops. I found it a disquieting book and, having perhaps understood one third of it, I put it aside thinking:

'These two are either madmen or geniuses!'

For three or four years, I forgot all about NLP. Then, in the late eighties, I went to a workshop and fell in love with the exercises we did. My colleagues in Pilgrims started going on courses in NLP and I began to learn from them. One particular colleague taught «straight NLP» for the first week of a fortnight's EFL teacher-training course. I was an excited participant that first week. Then, the second week, I ran the program, helping people to fit the NLP thinking we had learnt in the first week into our EFL work situations. That was my 'deep-end' introduction to NLP in practice.

Over time, I have gradually come to 'speak' NLP. I think of it as a sort of *language*, with its own grammar rules, inflections and harmonies. It is enough part of me for most of my negative feelings to have dissolved. I now use NLP for these four things:

- Increasing my own enjoyment as I observe my students. NLP has given me ways of observing more accurately and more deeply.
- Dealing with students and colleagues whom I don't find it easy and natural to get on with. I use NLP to try and improve the situation.
- As a self-management tool, given that I am an unruly creature. NLP thinking allows me to gain distance from a situation in which I have become too closely involved.
- As the richest single "feeder-field" I have found for activities that get my students speaking and writing spontaneously.

My father always said that I was a contrary lad – if he said *black* I had to say *white*. And this was the mindset I brought to NLP. I think I was challenged and angered by the completeness and brilliance of the overall system. So if *you* feel some reticence towards NLP, then in me you have a brother, although I think that, over the past 20 years, I have worked through a lot of mine.

Introduction

Students are used to gap-fill exercises, to substitution tables, to working on reading passages, to doing 'listenings' and to jumping through a number of hoops they associate with language learning. This kind of work is relatively plain sailing for you, the teacher.

Any spontaneous, fluent speaking has to well up from a desire to say something, to get something across to another person. Situations that really provoke the need or desire to express yourself in the target language are not always easy to find.

Spontaneity and a wish to express real ideas and feelings are also central to good writing in a second language. If the communicative need is not there, the student will end up writing dry, dead text simply to demonstrate correctness of form. Much writing that is done for exam preparation is like this.

Let's consider some important questions about this book and how it can contribute to successful language learning and teaching.

What are our aims?

This book offers well over a hundred activities that create the wish, the need, the desire in students to express themselves, in speech or in writing. An example of a typical activity will make this clear:

Sensory dictation

Each student writes these head words across their paper:

I see I hear I feel I taste I smell

The teacher explains that he/she will be dictating words that students need to revise. Each student is to notice the first sensory representation they get from the word. This could be a picture, a sound, a feeling, a taste or a smell. The student then writes the word down under the appropriate heading.

The teacher dictates 20-30 words. The students write.

The students group together in threes and compare how they mentally represented the words.

The buzz of real language in the classroom, as the students find how differently they have seen, heard and felt the same words, is thrilling. Some are shocked to realise that their perception of so many words is through their senses, something they had simply not thought about before. They are amazed that a word that evoked a mental picture in them may have induced a strong physical sensation in another student or a striking sound in another.

Many of the activities in this book are similar to the Sensory Dictation in that they have a structure where students:

- introspect in a new area
- discover things not previously known to them

- share their new awareness with others, in speaking or writing
- are stimulated by realising how differently others will sometimes react.

One outstanding feature of the Sensory Dictation, and of most of the other exercises in this book, is that the students are expressing themselves in the target language, English, about something they have not already talked about hundreds of times in their own language. Much of the boredom in language classes comes from the fact that students are repeating, in English, perceptions, ideas and feelings they have already expressed so often before in their first language.

Talking about newly-felt, newly-apprehended sensations and ideas through English gradually changes the learner's relationship to this language. English becomes associated with a self-discovery process, a process that is fascinating in its own right. Eittle by little, English begins to feel like a warm, supportive medium, not Just a set of cold systems to be manipulated at arm's length.

What are the benefits to the student?

- A real desire to talk and write
- An improved relationship with the target language
- A growing sense of ownership of the target language
- A growth in psychological self-awareness
- A more accurate awareness of other students and increased respect for them.

What are the benefits to the teacher?

- Knowing that the 'speaking parts' of the lesson will actually work
- Knowing that the writing done in class will be full, energised and communicative, not just an exercise in form
- Getting to know your students from different angles, which can increase your pleasure in teaching them
- Absorbing NLP thinking without making any special effort. You are learning on the job.

What is Neuro-Linguistic Programming?

At this point you may well be asking yourself this question, and a succinct answer is hard to give. NLP is the study of human experience, focusing on mind-body, on language as a mirror of the inner being and on the fact that much of our experience is mediated by powerful internal programs that we are not normally aware of.

Let's consider this further:

A. BODY-MIND CONNECTION

If you are talking to me and your eyes are down to your right and colour rushes into your cheeks, I can reasonably assume that you are in an emotional state of some kind. Your body reveals much about what is going on in your brain.

B. LANGUAGE AS A MIRROR OF THE INNER BEING

If you say to me: *"I couldn't see John anywhere. I looked everywhere. It was a black day; everything looked hopeless"*, the words you have chosen indicate that you are speaking to me from the visualising part of your mind and your brain. The words you use leave me no room for doubt.

C. POWERFUL INTERNAL PROGRAMS

There are some people who prefer to learn by starting with the details, and going up from there to finally achieve an overview. They need to start with the trees and mentally construct the wood from the separate trees. Other people prefer to start with a panoramic picture and fill in the details later. They naturally see the wood before thinking about the individual trees. It is bad luck if a detail-loving student has a teacher who works through abstraction and generalisation. Fortunately most people can operate in the middle of this spectrum, even though it may not be their first preference. We can all learn more flexibly than we imagine. This is just one example of the many programs we run and that run us.

NLP is a very positivist philosophy and one of its basic tenets is that:

«Each of us has within us whatever we need in order to achieve what we want to.»

NLP is grounded in an optimistic view of life. There is great emphasis on noticing excellence in others and on then modelling this excellence and appropriating it. If you are great on a horse and if I manage to observe and analyse the excellence of your actions and your attitudes, then I can 'borrow' some of your skills and beliefs and radically improve my horsemanship.

Glossary of NLP Terms

(This list is alphabetical and corresponds to the terms at the top of each exercise)

Anchoring

If I always stand by my desk when disciplining my class, they come to associate a ticking off with my being near that desk. All I have to do is move towards the desk to make alarm bells sound in their heads. To anchor something {positive or negative} is to establish a very strong and automatic association. This process can occur 'naturally' or be set up consciously.

Association/Dissociation

When I am associated I am fully in my feelings. If I am in a state of dissociation I watch myself in a situation as if I was seeing myself from outside. Good teaching is a fine balance between these two states of mind and heart.

Calibration

When I observe someone else carefully I start noticing patterns in their micro-behaviour. For example I may notice that when the person's colour heightens or when their eyes go down to their right, they tend to speak about their feelings and to use the language of feelings. Calibration means becoming aware of regularly observable patterns in other people's behaviour to understand more about their emotional state.

Chunking

The word 'chunk' is commonly used by language teachers and linguists to refer to collocations and phrases [*eg* chunks of discourse]. It is used differently in computing and in NLP, Here 'to chunk up' means to go to a higher level of generality, while to 'chunk down' means to become more detailed. To 'chunk across' is to stay on the same level.

Internal dialogue

I spend part of my waking day in conversation with myself and with others in my head. Sometimes when I am talking to another person I talk in tones that show that I am half talking to myself. If I am right-handed I will typically be looking down to my left when I talk to myself. In speaking a foreign language it's useful to use internal dialogue to 'rehearse' what I want to say. It's also useful to be aware of the role that internal dialogue plays in learning. Talking to yourself in a positive way enhances learning.

Logical levels

Every human experience	I am in has these factors:
My personal identity	Who?
My opinions and beliefs	Why?
My abilities/skills	How?
My behaviours	What?
My environment	Where? Who around me?

Logical level thinking is helpful to a teacher who may be presented with a problem at *behaviour level*, but he/she may find the solution lies in the student's belief system or in that person's perception of their identity. The language a person uses often signposts their perception of the problem, e.g 'I'm not a good language learner.' This model is also excellent for pinpointing how we do things well.

Matching, pacing and leading

If I take up the same lower body posture as the person I am talking to, I am matching them. If I speak at the same tempo and with the same volume as them,

I am pacing them. If I pace a person and then change my behaviour subtly and if they imitate the change I have made, then I am leading them.

Metaphor

Thinking in analogies will often allow me to indirectly learn what I am unable to understand directly. Stories, for example, can be powerful carriers of meaning that communicate directly with the unconscious mind and bypass resistance. Isomorphic (same shape) metaphor is central to the Milton or hypnotic model of NLP. Symbolic Modelling is a way of working created by David Groves and developed further by Penny Tompkins and James Lawley.

Milton model

If I am using the Milton model in working with a student, and the student comes to me with this sort of statement «I find the homework you set us just too hard.» I may reply «The homework I set used to be too hard for you and how are things going now, then?» Here I am using tenses unusually to help the other person move forward. (This model is named after the hypnotherapist Milton Erickson)

Meta programs

Buried in me I have a variety of preferential thinking styles and I use these to filter the way I experience [the world around me. Working together they create my frame of mind. Examples of NLP metaprograms include: finding generalised, overview thinking more satisfying than focusing on detail (General/specific); when taking a decision relying on what others suggest to me or on my own inner criteria (Internally referenced/externally referenced); being more motivated by escaping negative consequences than by aiming at something I want. (Towards/away from); seeing difference or leaning more towards perceiving sameness (Sameness/difference)

Do I prefer a set menu in a restaurant or do I prefer to choose a la carte? Do I like things to be black and white or many shades of grey? Do I like sets of clearly defined rules or do I like options? (Options/procedures) Do I tend to notice and talk about people, about places, about information, about things or about processes? (Focus of interest)

I may be a person who loves to live in the moment. Being punctual may not be very important to me and maybe I am not very well organised in relation to time. This is called being 'in time'. Or I may be a person for whom time and punctuality are very important. I am probably well organised and a good planner. This is called 'through time'. These time values are also reflected in different cultural orientations to time, (in time/through **time**). Metaprograms were developed from the work of Roger Bailey.

Modelling

If I want to do something really well a useful procedure is to finely notice and then imitate someone else's excellence in the area. I acutely observe what

my model person does, feels, values and believes and I then try to emulate them to enhance my learning or performance.

Outcomes

I may have a wish to do something and to turn this «wish» into a well-formed outcome, or serious goal. I go through a careful checking process to make sure that I can really put the whole of my being into getting whatever it is I think I want.

Sometimes the NLP «outcomes procedure» leads me to realise that the original wish cannot become a real outcome.

Perceptual positions

First position is when I am in my own ego state. *Second position* is when I try to sense the world from another person's point of view. *Third position* is when I stand outside and perceive myself and the other person from a distance.

Presuppositions

NLP has a set of principles and we are invited to act 'as if they were true and notice the difference it makes. Here are some of them:

- The map is not the territory. I create my own map of the world and it is likely to be different in some ways to yours. Neither is the world itself.
- People make the best choices they can, given the resources they have available to them at the time.
- Mind and body are part of one system.
- Every behaviour has a positive intention.

Quality questions

While not classic NLP terminology «quality questions» conveys well an important NLP concept. A «quality question» is one that elicits a rich amount of information from the other person about how they perceive something. For example: If I ask you «Can you climb that ladder up onto the scaffolding» I risk getting a yes/no answer. A better quality question might be if I ask you «How would you feel when you have climbed the ladder onto the scaffolding?» With this question I am likely to get a lot more information about your worry, your fear of heights or your wish to achieve your aim.

Rapport

As a communicator I can do nothing with another person until I get on the same wavelength as them, feel things a bit from their side of the fence and see their point of view. Achieving this relationship or establishing rapport is central to all NLP work. I may not agree with someone else and yet rapport can grow if I respect his/her thoughts and feelings.

Refraining

If I see the train I wanted to catch disappearing down [he line, I might change the way I feel by saying to myself: «Wow, Km 12 minutes early for the

next train, just time for a cup of coffee», I have achieved a positive reframe. I have seen the situation in a new light, from a different angle and thus generated a different feeling in me,

Re-linguaging

Through the «Meta Model» uncovered by Bandler and Grinder I can learn ways to skilfully gather information, clarify meaning and thinking.

Representational systems

My representational systems include my visual system, my auditory system, my sensation, touch and feeling system, the way I smell and taste. Each of these systems has its sub-divisions or **submodalities**, e.g. my visual system includes submodalities such as the size of the mental image; whether the image is framed or not; the distance of the image from me; colour (or contrast to black and white); fuzziness versus sharpness; stillness versus movement; whether I am in the picture or out of it. (This is not a comprehensive list.)

Sensory acuity

This describes my ability to keenly see what is before me (visual acuity], to keenly hear what is around me (auditory acuity) to accurately notice my own body sensations (kinaesthetic acuity).

State

My state of mind influences everything that I do. So even if I have prepared a lesson well, if I am not in a good frame of mind, things may not go well. Conversely, when I have not prepared enough, a lesson may go well because I am in a good state. NLP tools like 'anchoring' help me to be in the right mood at the right time.

Strategies

(see also Modelling)

There is a structure to everything I do, a sequence of thoughts and behaviours that lead to a certain result. My strategy for preparing for an exam may be very different to yours. Becoming aware of what our strategies are gives us ways of changing, improving or reinforcing them.

TOTE

TOTE stands for Test-Operate-Test-Exit. It is a model developed from the work of Pribram, Miller and Gallanter. I can use it to find the basis of any strategy when modelling myself or someone else.

Test – I set myself goals, consciously or not so consciously. If I don't reach the goal I take action -*operate* - to get me closer. Then I *test* again to see if I have reached the goal. If I have I *exit* to the next part of a strategy. How I set my goals and how much flexibility I have in working towards them will determine how successful I am.

Many students have never really sat down and questioned how they go about learning, or how other people learn. The exercises in this book sensitise students to different ways of learning. Sometimes a student will decide to take a leaf out of a fellow student's book and adopt one of their learning strategies. In this way they can continually broaden and improve their learning strategies.

All learning involves a range of integrated or overlapping skills. In this book there are sections which focus on specific skills areas, eg writing, preparing for exams, developing vocabulary, but the central section includes activities that bring together speaking, listening, writing and reading.

The sections in the book are:

Warmers

The Five Skills

Writing

Vocabulary

Exams

Section 1 - WARMERS

The idea of Warmers is central to the activities proposed in the rest of the book. People need to be comfortable with each other before they feel good about sharing inner discoveries, even small ones. Warmers are also there for you, the teacher, because it is essential that you be well warmed to your task too.

Section 2 - THE FIVE SKILLS

In this section of the book speaking, listening, writing and reading activities occur mixed together in most of the activities. Here is a typical exercise type:

Listening – Students listen to you dictating a dozen questions they are to mull over silently

Writing – Students write the questions down

Speaking and listening – Students group together in fours and give their personal answers to the questions.

Section 3 - WRITING

The exercises in this section invite students to write for pleasure and without fear of making mistakes, to reach a state of 'writer's flow' despite the technical difficulty of achieving this in a second language.

Section 4 - VOCABULARY

The main focus of this section is to develop students' knowledge and understanding of English words. This deepening of awareness of single words or sets of words, helps students to retain them and to want to use them. A good example of this process is the Sensory Dictation activity mentioned earlier in this introduction.

Section 5 - EXAMS

This final section aims to help students build their confidence before exams and draw on their positive inner resources as they enter the exam room. It attempts to show students ways to lay the best possible psychological groundwork for them to do well. Ideas in this section could usefully be shared with your colleagues in other disciplines.

When and how much should I use the activities?

The activities gathered here are not Friday afternoon fun games. They are exercises designed to help students forget they are in a language classroom, to encourage them to open up in a trusting environment and to let their tongues and their pens or keyboards loose. In large measure, when and how much you use these lesson plans will depend on how much you enjoy the way your students carry them through. Here are some suggestions:

- Use the activities as a central source if you are offering a speaking or writing course.
- The activities can be useful as an add-on to your general coursebook, especially in the areas of the 'productive' skills.
- The activities are useful to business students at the "people" end of the commercial spectrum, sales executives, marketing folk, negotiators, etc., since learning some NLP may well turn out to be as useful to them as learning English.
- This is fascinating material if you are teaching English to students of subjects like anthropology, medicine or psychology in a tertiary setting.

You may find that the easiest way for you to find your way round these materials is to just use an exercise every now and again and let your students show you how much pleasure and learning the activities generate.

Judy and I have really enjoyed learning how these ideas work in class and discovering how some activities generate unstoppable student talk. We wish you the same 'problem'!

The Self-Directed Teacher

*David Numan
Clarice Lamb*

PROJECT

1. Study the needs analysis instruments provided in the following samples and evaluate the usefulness of the information solicited in each instance.
2. Drawing on one or more of the instruments, devise your own questionnaire. Administer it to a sample of learners.
3. Evaluate the results. How useful is the information you obtained? How might it be used for course planning purposes?

Sample 1 General learner needs survey

Name _____

Age _____

Language learning history _____

Intended occupation _____

Purposes for English _____

People with whom learner will interact _____

Target variety or dialect _____

Current proficiency level _____

Educational background _____

Other languages _____

Aptitude _____

Where language will be used _____

Degree of mastery required _____

Language genres required _____

Sample 2 Language contact survey

We would like you to tell us which of the following uses of English are important for you. Please put an X for each under the column «Very Useful», «Useful», or «Not Useful».

	Very useful	Useful	Not useful
--	----------------	--------	---------------

Do you want to improve your English so that you *can*

1. Tell people about yourself
2. Tell people about your family
3. Tell people about your job
4. Tell people about your education
5. Tell people about your interests
6. Use buses, trains, ferries
7. Find new places in the city
8. Speak to tradespeople
9. Speak to landlord/real estate agent
10. Buy furniture/appliances for your home
11. Deal with door-to-door salesmen
12. Communicate with your friends
13. Receive phone calls
14. Make telephone calls
15. Do further study
16. Get information about courses, schools, etc.
17. Enroll in courses
18. Get information about the educational system
19. Help children with schoolwork
20. Apply for a job

- 21. Get information about a job
- 22. Go to the Commonwealth Employment Service
- 23. Attend interviews
- 24. Join sporting or social clubs
- 25. Join hobby or interest groups
- 26. Watch TV
- 27. Listen to the radio
- 28. Read newspapers, books, magazines
- 29. Give, accept, refuse invitations
- 30. Make travel arrangements
- 31. Talk to your boss
- 32. Talk to doctors/hospital staff
- 33. Talk to neighbors
- 34. Talk to children's teachers
- 35. Talk to government officials

Very
Useful
Not
useful

useful

- 36. Talk to English-speaking friends
- 37. Get information about goods and services
- 38. Complain about, or return goods
- 39. Arrange credit/hire-purchase/lay-by

From this list, choose five you want to learn first.

- 1. _____ 3. _____ 5. _____
- 2. _____ 4. _____

Sample 3 Methodological preferences How do you like learning? Circle your answer.

- 1. In class do you like learning
 - a. Individually? YES/NO
 - b. In pairs? YES/NO
 - c. In small groups? YES/NO
 - d. In one large group? YES/NO
- 2. Do you want to do homework? YES/NO
 If so, how much time do you have for homework outside class hours?

___ hours a day
___ hours a week

 How would you like to spend the time?
 - a. Preparing for the next class? YES/NO
 - b. Reviewing the day's work YES/NO
 - c. Doing some kind of activity based on your personal experience, work experience or interests? YES/NO
- 3. Do you want to
 - a. Spend all your learning time in the classroom? YES/NO

- b. Spend some time in the classroom and some time practicing your English with people outside? YES/NO
- c. Spend some time in the classroom and some time in an individualized language center? YES/NO
4. Do you like learning
- a. By memory? YES/NO
 - b. By problem solving? YES/NO
 - c. By getting information for yourself? YES/NO
 - d. By listening? YES/NO
 - e. By reading? YES/NO
 - f. By copying from the board? YES/NO
 - g. By listening and taking notes? YES/NO
 - h. By reading and making notes? YES/NO
 - i. By repeating what you hear? YES/NO
- Put a check mark next to the three things that you find most useful.
5. When you speak do you want to be corrected
- a. Immediately, in front of everyone? YES/NO
 - b. Later, at the end of the activity, in front of everyone? YES/NO
 - c. Later, in private? YES/NO
6. Do you mind if other students sometimes correct your written work? YES/NO
- Do you mind if the teacher sometimes asks you to correct your own work? YES/NO
7. Do you like learning from
- a. Television/video/films? YES/NO
 - b. Radio? YES/NO
 - c. Tapes/cassettes? YES/NO
 - d. Written material? YES/NO
 - e. The blackboard? YES/NO
 - f. Pictures/posters? YES/NO
8. Do you find these activities useful?
- a. Role play YES/NO
 - b. Language games YES/NO
 - c. Songs YES/NO
 - d. Talking with and listening to other students YES/NO
 - e. Memorizing conversations/dialogues YES/NO
 - f. Getting information from guest speakers YES/NO
 - g. Getting information from planned visits YES/NO
9. How do you like to find out how much your English is improving?
- a. Written tasks set by the teacher? YES/NO

- b. Oral language samples taken and assessed by the teacher? YES/NO
 - c. Checking your own progress by making tapes, listening to them critically and comparing? YES/NO
 - d. Devising your own written tasks for completion by yourself and other students? YES/NO
 - e. Seeing if you can use the language you have learnt in real-life situations? YES/NO
10. Do you get a sense of satisfaction from
- a. Having your work graded? YES/NO
 - b. Being told that you have made progress? YES/NO
 - c. Feeling more confident in situations that you found difficult before? YES/NO

Sample 4 Subjective experiences of the learner Dear Student,

We are currently looking at what students think about learning another language and would like to find out what you think. We would be very grateful if you could take a little time to complete this questionnaire.

Part I Information about yourself

1. I am in year __.
2. I am __ years of age.
3. Are you a good language learner compared with other students? Circle the response that describes you best.
Compared with other students, I am a. Better than average b. About average c. Below average

Part II Your feelings about language learning Indicate your attitude to the following statements by circling the appropriate number.

- 1 - This is never, or almost never true of me.
 - 2 - This is generally not true of me.
 - 3 - This is somewhat true of me.
 - 4 - This is generally true of me.
 - 5 - This is always or almost always true of me.
1. I feel embarrassed when the teacher asks me to speak in front of the other students. 12345
 2. I like to learn by reading. 12345
 3. I like to learn by listening to and using cassettes. 12345
 4. I like to learn through games. 12345
 5. I like to write everything down. 12345
 6. I like the teacher to explain rules of grammar to me. 12345
 7. I like to figure out rules of grammar myself. 12345
 8. I like the teacher to explain the meaning of new words. 12345

9. I like to figure out the meanings of words by myself. 12345
10. I like the teacher to tell me all my mistakes. 12345
11. I like the teacher to let me find my own mistakes. 12345
12. I like to study by myself. 12345
13. I like to work in pairs. 12345
14. I like to work in small groups. 12345
15. I like to work with the whole class. 12345
16. I like to practice outside of the classroom. 12345
17. I like to be part of the decision-making process 12345
about what we will learn (that is, the content of the lessons).
18. I like the teacher to make all the decisions about 12345
what we will learn (that is, the content of the lessons).
19. I like to be part of the decision-making process 12345
about how we will learn (that is, the classroom tasks
and activities we will take part in).
20. I like the teacher to make all the decisions about 12345
how we will learn (that is, the classroom tasks and
activities we will take part in).
21. I like to be responsible for my own learning. 12345
22. I like the teacher to explain the objectives of the 12345
lesson to me.
23. I like the teacher to give reasons for what we are
learning and how we are learning. 12345
24. I like to assess my own progress. 12345
25. I like the teacher to assess my progress for me. 12345

Part III What happens in your situation?

Indicate what happens in your situation by circling the appropriate number.

- 1 – This is never or almost never true.
 - 2 – This is generally not true.
 - 3 – This is somewhat true.
 - 4 – This is generally true.
 - 5 – This is always or almost always true.
1. The objectives of the lesson or unit of work are explained to us. 12345
 2. We are helped to set our own objectives. 12345
 3. The reasons we are learning certain things are explained to us. 12345
 4. We are given opportunities to choose the content of the lessons. 12345
 5. The reasons we are learning in certain ways (for
example, through group work) are explained to us. 12345
 6. We are given opportunities to make choices about how we will learn. 12345
 7. We are given opportunities to assess our own progress. 12345
 8. We are encouraged us to practice and learn outside the classroom. 12345

Part IV

Please write down three things you like best about learning another language.

1. _____
2. _____
3. _____

Please write down three things you like least about learning another language.

1. _____
2. _____
3. _____

Thank you very much for taking the time to complete this survey.

Sample 5 Prospective course survey Dear Student,

We are developing a new course for teaching English to Japanese students, and I would like your help. Can you take a little time to complete this survey?

Part I What do you like to learn ?

Indicate your attitude toward the following topic areas by circling the appropriate numbers.

1 - I don't like this at all.

2 - I don't like this very much.

3- This is OK.

4 - I quite like this.

5 - I like this very much.

- | | |
|---|-------|
| 1. Giving personal information (e.g., name, address? etc.) | 12345 |
| 2. Talking about families and friends. | 12345 |
| 3. Describing occupations, jobs and work. | 12345 |
| 4. Talking about music, movies, TV programs. | 12345 |
| 5. Talking about sports and hobbies. | 12345 |
| 6. Finding out about/talking about education. | 12345 |
| 7. Finding out about/talking about housing and accommodation. | 12345 |
| 8. Describing people's dress and appearance. | 12345 |
| 9. Finding out about how other young people spend their time. | 12345 |
| 10. Finding out about customs and habits of people
from other countries. | 12345 |
| 11. Finding out about/talking about other cities and countries. | 12345 |
| 12. Making complaints/giving advice. | 12345 |
| 13. Using the telephone. | 12345 |
| 14. Listening to the radio. | 12345 |
| 15. Talking about pop stars, film stars and other famous people. | 12345 |
| 16. Talking about holidays, festivals, etc. | 12345 |

Part II How do you like to learn?

Indicate your attitude to the following statements by circling the appropriate number:

- 1 – This is never or almost never true of me.
 - 2 – This is generally not true of me.
 - 3 – This is somewhat true of me.
 - 4 – This is generally true of me.
 - 5 – This is always or almost always true of me.
- | | |
|--|-------|
| 1. I don't like to speak in front of the other students. | 12345 |
| 2. I like to learn by reading. | 12345 |
| 3. I like to learn by listening to and using cassettes. | 12345 |
| 4. I like to learn through games. | 12345 |
| 5. I like to write everything down. | 12345 |
| 6. I like the teacher to explain rules of grammar to me. | 12345 |
| 7. I like to work out rules of grammar myself. | 12345 |
| 8. I like the teacher to explain the meaning of new words. | 12345 |
| 9. I like to work out the meanings of words by myself. | 12345 |
| 10. I like the teacher to tell me all my mistakes. | 12345 |
| 11. I like the teacher to let me find my own mistakes. | 12345 |
| 12. I like to study by myself. | 12345 |
| 13. I like to work in pairs. | 12345 |
| 14. I like to work in small groups. | 12345 |
| 15. I like to work with the whole class. | 12345 |
| 16. I like to practice outside of the classroom. | 12345 |
| 17. I like to listen and repeat. | 12345 |
| 18. I like to memorize conversations and practice them with another student. | 12345 |
| 19. I like the teacher to give reasons for what we are learning and how we are learning. | 12345 |

Part III

Work with another student. Write down three other things you like to learn about and three other things you like to do to learn English.

We like to learn about:

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____

We like to learn by doing the following things:

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____

Part IV

Is there any other information that you would like to give me to help me plan this course?

PROJECT 1

Aim The very first lesson is important in setting the tone and establishing an initial relationship between teacher and students. The aim of this project is to help you reflect on your first meeting with a class of students.

Procedure Choose a class you will meet, and complete the following questionnaire.

Data Questionnaire for evaluating the planning and implementation of the first lesson with a class (adapted from Wong et al. 1992: 46-47).

Before lessons begin:

1. What do you already know about the class you are going to teach (including what students already know)?
2. What will be your objective(s) in the first lesson? Where have they come from?
3. If the students are to wait outside the classroom before you arrive, what will you do:
 - a. Before the class enters the room?
 - b. After they have entered the room?

During the first lesson:

1. How will you begin the lesson:
 - a. If the class is restless and slow to settle down?
 - b. If the class settles down quickly and rather quietly?
2. Will you tell them your expectations and requirements for the subject? How will you begin? Write down the precise points you want to make in the first five or ten minutes of your lesson.
3. What teaching strategies will you employ in your first lesson, and why?

PROJECT 2

Aim To compare and evaluate the pre-course preparation procedures of several practicing teachers.

Procedure

1. Record interviews with a number of teachers about their pre-course preparation.
2. Review the recordings and make a note of the similarities and differences in their practices. Do these mainly seem to result from the background of the teacher (e.g., personality factors, experience, training) or the context and situational constraints under which they work?
3. Decide which procedures seem to be most effective.

Список использованной литературы

1. Алдер Г. «НЛП современные психотехнологии», СПб, 2003
2. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М.: Русский язык, 1977.
3. Вестник высшей школы Alma Mater №2, 2005, стр.43-47
4. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: М.: Глосса, Москва, 2000
5. Глухов Б.А., Щукин А.Н. Термины методики преподавания русского как иностранного. М.: русс. яз., 1993
6. Дилтс Р. «НЛП: навыки эффективного лидерства», Спб, 2003
7. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Высшая школа., 1986
8. Колесникова И., Долгина О. «Англо- русский справочник по методике преподавания иностранных языков» - СПб., 2001
9. Миролубов А.А, История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М.: Ступени, 2002
10. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX – XX / под редакцией и.В. Рахманинова – М.: «Педагогика», 1972
11. Baker J., Rinvoluceri M. «Unlocking Self-Expression through NLP», Delta Publishing, 2005
12. Nunan D., Lamb C. «The Self-directed Teacher», Cambridge University Press, 1996
13. Puchta H., Rinvoluceri M. «Multiple Intelligences in EFL», Delta Publishing, 2005
14. Richards J., Rogers Th. «Approaches and Methods in Language Teaching», Cambridge University Press, 1998.

Учебное издание

Елена Георгиевна Кашина
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ
В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Учебное пособие для студентов филологических
факультетов университетов*

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка, макет В.И. Никонов

Подписано в печать 29.03.06

Гарнитура Times New Roman. Формат 60x84/16. Бумага офсетная. Печать оперативная.
Усл.-печ. л. 4,75. Уч.-изд. л. 4,42. Тираж 100 экз. Заказ № 422
Издательство «Универс-групп», 443011, Самара, ул. Академика Павлова, 1

Отпечатано ООО «Универс-групп»