

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ЕЛЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. И.А.БУНИНА»

**И. В. Зайцева**

**ИСТОРИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ  
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ  
ЛИНГВОДИДАКТИКЕ**

Учебно-методическое  
пособие

**Елец – 2018**

УДК 373.1.02:372.8  
ББК 74.03(2)+ 74.03(3)  
**3 12**

Размещено на сайте по решению редакционно-издательского совета  
Елецкого государственного университета имени И.А. Бунина  
от 29. 01. 2018 г., протокол № 1

Рецензенты:

***Е.Н. Ачкасова***, кандидат педагогических наук, доцент  
(Елецкий государственный университет им. И.А.Бунина);

***Е.В. Лаврищева***, кандидат филологических наук, доцент  
(Елецкий государственный университет им. И.А.Бунина)

**И. В. Зайцева**

**3 12** История методики обучения иностранным языкам в отечественной и зарубежной лингводидактике: учебно-методическое пособие. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2018. – 129 с.

Пособие адресовано магистрантам по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», и призвано обеспечить методическое сопровождение учебной дисциплины «История методики обучения иностранным языкам в отечественной и зарубежной школах».

УДК 373.1.02:372.8  
ББК 74.03(2)+ 74.03(3)

© Елецкий государственный  
университет им. И.А. Бунина, 2018

## ВВЕДЕНИЕ

Теория обучения иностранным языкам в историческом ракурсе заслуживает особого внимания в организации профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков. Анализ становления и развития известных зарубежных и отечественных методических школ будет способствовать формированию методологического мировоззрения, общепрофессиональных и профессиональных компетенций у магистрантов в области иноязычного образования.

Данное пособие подготовлено для магистрантов по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», и призвано обеспечить методическое сопровождение учебной дисциплины «История методики обучения иностранным языкам в отечественной и зарубежной школах». Пособие состоит из следующих разделов: основные направления в истории зарубежной методики обучения иностранным языкам; история становления отечественной методической мысли. Вводное занятие посвящено проблеме периодизации и критериям, по которым следует различать группы методов. В первом разделе представлена эволюция методов обучения в зарубежной лингводидактике с эпохи Квинтилиана до становления коммуникативного метода обучения иностранным языкам (70-80-е годы XX века). Второй раздел содержит обзор истории отечественного иноязычного образования с первых школ преподавания иностранных языков в Москве (XVI в.) до провозглашения коммуникативного метода как основного метода обучения речевому общению на иностранном языке (80-90-е годы XX века). Здесь кратко изложены предпосылки появления нового метода или методической школы, основные положения, авторские версии и дискуссионные вопросы.

Каждое занятие имеет следующую структуру: план и содержание занятия, вопросы для самоконтроля и задания для самостоятельной работы, список рекомендуемой литературы. В приложениях 1-5 размещены таблицы, итоговые тесты к каждому разделу и ключи.

Большое внимание уделяется самостоятельной работе магистрантов. Обучающиеся знакомятся с концепциями выдающихся зарубежных и отечественных ученых Я.А. Коменского и В. Ратке, М. Берлица и Ф. Гуэна, Г. Палмера и М. Уэста, Л. Блумфилда, Ч. Фриза и Р. Ладло, Н.Г. Недлера и А.И. Томсона, Л. В. Щербы, К.А. Ганшиной, С.Ф. Шатилова, А.А. Миряловой, И.А. Зимней, И.Л. Бим, Е.И. Пассова и др.; изучают дискуссионные вопросы, сравнивают разные точки зрения; учатся переносу результатов научных исследований для решения конкретных научно-исследовательских задач. Такой подход в организации самостоятельной работы по дисциплине способствует формированию у будущих специалистов готовности к разработке и реализации новых методических моделей, методик, технологий и приемов обучения.

## Вводное занятие №1

### Периодизация истории обучения иностранным языкам в зарубежной и отечественной научных школах

#### План

1. Эволюция методов обучения.
2. Проблема периодизации. Методология периодизации.

**Вопрос № 1.** Проблема периодизации истории становления зарубежной и отечественной методики остается актуальной и до настоящего времени привлекает внимание исследователей. Без объективной оценки существующих методических систем невозможно прогрессивное развитие методики. В этой связи рассмотрим эволюцию термина «метод». Обратимся к исследованию Ж.Л. Витлина, который провел терминологический анализ понятия *метод* в отечественной и зарубежной литературе: русскому термину *метод* в современной зарубежной литературе могут соответствовать не только термины *method* (англ.), *Method* (нем.), *méthode* (фр.), но и *approach* (англ.), *Ansatz* (нем.), *approche* (фр.), т. е. термины, обозначающие *подход*; в некоторых современных справочниках для учителей термин *метод* обучения вообще не используется: рассматривается лишь методология (*methodology*) обучения. Кроме того, использование термина *метод* в отечественной педагогике отличается от принятого в отечественной методике термина, где необходим учет специфики обучения ИЯ.

В отечественной методике ИЯ и методике бывших социалистических стран термин *метод*, помимо обозначения всей системы или всего направления обучения (например: прямой метод, аудиолингвальный метод), может обозначать отдельные элементы системы (метод обучения лексике или фонетике и т. п.), что часто соответствует термину *приемы* в литературе других стран. Появление в мировой теории и практике обучения ИЯ многочисленных методов и разнообразных названий методов (часто совпадающих по сути, но отличающихся по названию или наоборот) приводит к необходимости их разграничения по наиболее важным компонентам и признакам. К основным признакам, по которым следует различать группы методов в конце XX в., можно отнести следующие: 1) наличие или отсутствие родного языка при обучении ИЯ; типичные названия методов этой группы: прямые, переводные, смешанные; 2) соотношение иноязычноречевой практики и теории языка; типичные названия методов: практические, сознательно-практические, сознательно-сопоставительные (где изучение грамматики и теории вообще играет большую роль); 3) использование или неиспользование

особых психических состояний обучающихся, овладевающих ИЯ (состояние сна, релаксации, воздействия аутотренинга и пр.); типичные названия методов: альтернативные (или интенсивные, суггестивные и т. п.) и традиционные (обычные). Для дальнейшего развития отечественной методики большое значение имеет анализ зарубежного опыта применения разных методов обучения иностранным языкам. Так, Ж.Л. Витлин делает следующие выводы: 1) почти во всех учебных заведениях зарубежных стран с начала XX в. функционировали три группы методов: прямые, переводные, смешанные; 2) отсутствие желаемых результатов применения указанных групп методов привело к их модификации, в том числе к распространению вариантов прямого метода: в 40-60-х годах аудиолингвального метода, разработанного в США и основанного на концепциях бихевиоризма, в 60-х годах - аудиовизуального метода, созданного во Франции и Югославии. Оба этих метода фрагментарно использовались в школах, вузах и на курсах ИЯ в СССР; 3) в 70-х годах распространился так называемый «когнитивный метод» (когнитивный код), ставящий целью расширение общеобразовательного кругозора учащихся, допускающий использование родного языка и усиливающий принцип сознательности в обучении; 4) в 70-х годах оформился и распространился поддерживаемый Советом Европы коммуникативный метод, сменившийся в 80-90-х годах посткоммуникативной фазой.

**Вопрос №2.** К проблеме периодизации истории обучения иностранным языкам обращались такие российские исследователи, как А.П. Булкин, И.А. Грузинская, Г.Е. Ведель, А.А. Миролубов, В.Э. Раушенбах, И.В. Рахманов, С.Ф. Шатилов, А.Н. Щукин. Так, например, И.А. Грузинская была убеждена, что до создания языкознания как особой научной системы (XIX в.) не могло существовать каких-либо концептуальных теорий относительно преподавания языков, и выделяет три периода в истории методов: вербально-схоластический (XVII- XVIII вв.); период реформ (с 70-х годов XIX столетия по начало XX века) и период рационализации и научного обоснования методов преподавания (XX век). По мнению А.А. Леонтьева, становление отечественной методики проходило на фоне борьбы двух основных подходов: сознательно-сопоставительного и прямого.

В книге А. А. Миролубова «История отечественной методики обучения иностранным языкам» впервые систематизирован опыт отечественной методики обучения иностранным языкам за период с 1860 года до 80-х годов XX столетия, где осуществлен поэтапный анализ ее развития. Автор выделяет VI периодов, в каждом из которых рассматриваются проблемы целей и методов обучения, анализируются программы и

учебники. А.П. Булкин в качестве основного критерия периодизации определяет социокультурный компонент и выделяет четыре этапа: 1) от крещения Руси до реформ Петра I – единственной сферой применения ИЯ была религиозная, а в ней – период священных книг. 2) От Петра I до Октябрьской революции. В этот период возникает потребность в людях, владеющих ИЯ. Владение иностранным языком является обязательным для человека, относящегося к культурному, образованному сословию. 3) Период СССР – это период самоизоляции страны. Вновь происходит кардинальная смена культурной парадигмы, при этом насаждается «пролетарская культура», ориентированная исключительно на ценности и интересы государства. Знание ИЯ концентрируется в социальных группах, для которых иностранный язык входит в сферу профессиональной деятельности (дипломаты, переводчики, преподаватели, ученые). 4) С началом текущего этапа осуществлен стремительный переход к открытому обществу и к формированию новой культурной парадигмы, ориентированной на ценности личности.

А.Н. Щукин выбирает в качестве основного критерия – общественно-политический и выделяет два периода в развитии отечественной методики: дореволюционный (до 1917 г.) и послереволюционный (после 1917 г.). Изменения в целях и подходах, по мнению автора, зависят от социального заказа общества.

И.С. Крестинский, рассматривая проблему периодизации, убежден, что необходимо решить вопрос методологических рамок, с помощью которых будут определены критерии анализа. Для определения таких критериев автор выделяет определенную совокупность взаимосвязанных параметров. Факторы, влияющие как на становление метода, так и на его выбор в соответствующем социокультурно-институциональном контексте, подчинены друг другу иерархически и организованы по уровням – от социокультурного и общепедагогического до предметно-дидактического и локально-учебного. Представленный методологический подход к анализу структуры методов обучения ИЯ является, по мнению исследователя, весьма продуктивным как при рассмотрении уже существующих лингводидактических концепций в историческом разрезе, так и при разработке и обосновании новых методов обучения ИЯ (см. Приложение №1).

### **Вопросы для самоконтроля**

1. Какие признаки были выделены Ж.Л. Витлиным, по которым следует различать группы методов?
2. Какие три группы методов были ведущими во всех учебных заведениях зарубежных стран с начала XX в.?

3. Кто из отечественных исследователей занимался вопросами периодизации обучения иностранным языкам? Какие критерии периодизации были предложены?

4. В чем заключается инновационный подход И.С. Крестинского в решении проблемы периодизации?

### **Задания для самостоятельной работы**

• Ознакомьтесь с периодизацией истории методов обучения, представленной в работе Ж.Л. Витлина «Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке» (см. Приложение №1), и прокомментируйте цели, принципы обучения и методы. Что бы Вы могли добавить к данной периодизации, учитывая свой опыт обучения и преподавания?

### **Литература**

1. Грузинская, И.А. Методика преподавания английского: учебное пособие / И.А. Грузинская. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1947. – С. 7

2. Витлин, Ж.Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке / Ж.Л. Витлин // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 23-29, 61.

3. Леонтьев, А.А. Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / А.А. Леонтьев; сост. Леонтьев А.А. – М.: Рус. яз., 1991. – С. 4.

4. Крестинский, И.С. История методов обучения иностранным языкам: методология исследования / И.С. Крестинский // Вестник Тверского государственного университета. – 2014. – Сер. «Педагогика и психология». – № 2. – С. 138-146.

5. Миролубов, А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А. А. Миролубов. – М.: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002.

## Раздел I.

# ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ИСТОРИИ ЗАРУБЕЖНОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

## Занятие №2

*Краткий обзор истории преподавания иностранных языков  
в зарубежной дидактике до XVI в.*

### План

1. Изучение иностранных языков в Древнем Египте и Древнем Риме.
2. Роль латинского языка в духовных и светских школах Европы.
3. Педагогическая система И. Штурма, методы обучения Р.Эжема, интуитивный метод М. Монтеня.

**Вопрос №1.** Изучение иностранных языков с целью общения с чужими народами относится к очень давним временам. Первые сведения об изучении чужих языков относятся к Древнему Египту, который имел торговые и культурные связи с Грецией. Ф. Крамер в своей работе «История воспитания и обучения в древности» пишет, что царь египетский Псамметих велел учить многих египетских мальчиков греческому языку, для чего были приглашены учителя-греки. Он приводит характеристику этой касты: «Каста лживых толмачей и маклеров».

В Римской Империи иностранные языки не только изучались частными лицами, но и преподавались в школе. Уже в то время изучение иностранных языков преследовало либо практические, либо образовательные цели. В сочинении римского педагога Квинтилиана «О воспитании оратора» (I век н. э.) есть некоторые указания по вопросам обучения греческому языку. Идеалом воспитания была в его время подготовка будущего оратора, т.е. человека образованного, умеющего красиво говорить и сопровождающего свою речь изысканными жестами. Владение греческим языком и знание греческой философии в подлиннике считалось для оратора необходимым. Квинтилиан писал: «Я советую учить дитя, прежде всего, языку греческому. Науки перешли к нам с греческого: с греческого и начинать должно». Хорошему греческому произношению римский педагог советует учиться у комедиантов, «но не более, чем нужно оратору», т. е. не перенимая от них разного рода допускаемые в игре диалектизмы и провинциализмы. Квинтилиан был

сторонником отбора материала для чтения не только по степени трудности его для разных возрастов, но и по содержанию.

**Вопрос №2.** Из истории просвещения известно, что долгое время сначала в духовных, а затем и в светских школах Европы изучали классическую латынь, которая к IV-V веку стала мертвым языком. Язык несуществующего народа и государства в течение почти XII веков был единственным иностранным языком, на который в школах отводилось достаточно много часов, так как этот предмет считался в школе важнейшим, подготовленные преподаватели обучали латыни, пользуясь хорошими пособиями. Прежде всего, это было связано с влиянием католической церкви, а затем, после ослабления этого влияния и уничтожения монополии церкви в науке, с влиянием Ренессанса, вновь открывшего классическое наследие Греции и Рима в культуре и науке. Вышедшие еще в IV-VI веках грамматики латинского языка – Доната для начинающих и Присциана для продвинутых – на много веков стали образцами латинских грамматик. Обучение латыни в средние века вели с позиций вербализма, т.е. преподавали грамматический, лексический и фразеологический состав иностранного языка не ради знакомства с вещами и понятиями, а для накопления большего запаса слов и оборотов, за которыми часто стояли понятия, которых не было в родном языке. Грамматические знания приобретают первостепенное значение, а развитие навыков устной и письменной речи происходит в отрыве от грамматики. Известная грамматика латинского языка «Doctrinale» (учебное пособие) Александра де-Вилла-Деи, выдержавшая до 1500 года 100 изданий, была написана гекзаметром и содержала 2745 стихов.

В эпоху Возрождения обучение латинскому языку принимает совершенно другой характер. Открытие литературного и научного классического наследия поставило перед изучающими латинский и греческий языки новые цели. Возник новый идеал изучения латыни: элоквенция, т.е. красноречие, но не как ораторское искусство, а как вершина мудрости и добродетели. Для этого надо было читать и изучать подлинники, а это требовало знания латинского и греческого языков.

Виднейшим педагогом эпохи Возрождения в Италии был Баттиста Гуарино из Вероны (1370-1460). В работе «Способ и порядок обучения и учения» Гуарино требует изучать каждый язык так, как если бы самому пришлось впоследствии его преподавать. Его система обучения латыни заключалась в следующем: на начальной ступени обучали грамматике, орфографии, чтению, давая небольшие письменные и устные упражнения. На следующей ступени читали и писали письма и речи, занимаясь стихосложением. Текст книги анализировали с точки зрения грамматики, стиля и содержания.

Гуманизм получил широкое распространение и в Англии. Появилось много новых учебников латинского языка на английском языке, снабженных таблицами и схемами. В сочинениях крупнейшего гуманиста конца эпохи Возрождения Эразма Роттердамского (1466-1536) содержится много интересных высказываний о преподавании латыни. В сочинении «De Ratione Studii» («О методе обучения», 1512 г.) он предлагает изучать язык следующим образом: сначала давать краткие грамматические правила и сейчас же приступать к чтению, чтобы из текста брать примеры, подтверждающие эти правила.

И только с образованием национальных языков в Западной Европе он сходит с мировой арены, сохраняя еще долгие годы свою главенствующую роль в общеобразовательной системе школьного обучения. Еще в начале XIX века в Германии диссертации писались и защищались на латинском языке.

**Вопрос №3.** Иоганн Штурм (1507-1589) – известнейший педагог и методист немецких «ученых» школ XVI века, основатель первой классической гимназии, выступал за рациональное содержание образования и воспитания. Будучи директором гимназии в Страсбурге, ставшей знаменитой под его руководством, И. Штурм опубликовал «Наставление классным руководителям». Это программа по латинскому языку и описание способа преподавания. Все преподавание строится, по его мнению, на трех принципах: *praecepta* (обучение грамматическим и риторическим правилам), *exempla* (образцы, которые дает чтение классиков), *imitation*, (т.е. подражание классикам, иначе говоря, устное и письменное употребление языка). По мнению педагога, кроме детального освоения грамматики, необходимо заучивать большое количество слов: за 9 лет его ученики должны были выучить 21000 латинских слов. Он полагал, что, овладевая формами языка, учащиеся могут стать совершеннейшими латинистами.

Роджер Эшем (1515-1567) родился в Англии. Это был образованный человек, философ и педагог. Он вел переписку с И. Штурмом и другими выдающимися людьми. Его педагогические воззрения относятся, главным образом, к преподаванию латинского языка; они изложены в брошюре «Школьный учитель», изданной его женой. Книга состоит из двух частей; в 1 части – 4 страницы, в ней описано элементарное обучение латыни, во второй части (около 60 страниц) говорится о дальнейшем обучении (эта часть называется «Легкий метод изучения латыни»). «Имеется шесть методов изучения языка и улучшения красноречия, установленных учеными», - пишет Эшем. Он называет перевод, перефраз (переделка прозы в стихи и наоборот), метафраз, извлечение, имитацию, декламацию. Для школьного возраста он особенно рекомендует перево-

ды, считая, что остальные пять методов больше годятся для университета. Педагог отмечает, что необходимо в первую очередь научиться понимать язык, писать на нем, а затем на этой базе учиться говорить. Он рекомендует на старшей ступени ежедневно читать труды древнеримского философа Цицерона и драматурга Теренция.

Об обучении латыни пишет и видный общественный и политический деятель Франции эпохи Генриха IV Мишель Монтень (1533-1592). Он считал, что классическая латынь является единственным языком, способным адекватно выражать как мысль ученого, так и движения души поэта. Латынь достойна изучения, так как имеет огромную образовательную ценность.

М. Монтень выступает за интуитивный метод обучения языку, опираясь на свой жизненный опыт. Его родители пригласили учителя, который не знал французского языка, но прекрасно владел латынью. Он общался с ребенком только на латинском языке. Вскоре Монтень прекрасно овладел этим языком. Уже в юношеские годы читал в подлинниках произведения римских философов, прозаиков, драматургов, а также греческих поэтов и мыслителей, переведенные на латынь.

Разумеется, обучение языкам с помощью беспереводного, интуитивного метода было доступно лишь в отдельных случаях, в богатых семьях. Естественно, что ребенок, окруженный созданной средой, где главным условием является почти полная изоляция его от родного языка, довольно быстро обучается правильно говорить на иностранном языке. Такой путь овладения новыми языками рекомендуют те педагоги, которые имеют в виду не массовую школу, а домашнее обучение.

### **Вопросы для самоконтроля**

1. Откуда исходят первые сведения об изучении иностранных языков?
2. Какие указания дает римский педагог Квинтилиан по вопросам обучения греческому языку?
3. С каких позиций велось обучение латыни в средние века и почему?
4. Что изменила элоквенция в преподавании латыни?
5. Как идеи эпохи Возрождения отразились на обучении иностранным языкам?
6. Какие принципы легли в основу педагогической системы И. Штурмана?
7. Что имеется в виду под методами Р. Эшема?
8. Почему использование интуитивного метода обучения М. Монтеня возможно лишь в отдельных случаях?

## Задания к самостоятельной работе

- Рассмотрите историю латинского языка и его роль в становлении европейской культуры.
- Назовите различия в подходах к обучению иностранному языку И. Штурма, Р. Эшема, М. Монтеня.

## Литература

1. Карташова, В. Н. Раннее иноязычное образование. Теория и практика / В.Н. Карташова. – Елец, 2001. – С. 20-24.
2. Квинтилиан, М.Ф. О воспитании оратора / М.Ф. Квинтилиан. – СПб., 1834. – Кн.1. <http://ancientrome.ru/antlitr/t.htm?a=1295581698>
3. Пискунов, А. И. История педагогики и образования; под. ред. академика РАО А.И. Пискунова / А.И. Пискунов. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – С. 110-116.
4. Раушенбах, В. Э. Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с I по XX век / В.Э. Раушенбах. – М., 1971. – С.3-5, 7-11, 19-22.

## Занятие №3

### *Преподавание иностранных языков в XVII веке*

### План

1. Идеи изучения «чужих» языков Я.А. Коменского. Дидактические принципы.
2. Общие принципы обучения иностранным языкам В. Ратке.
3. Идеи Д. Локка об изучении иностранных языков.

**Вопрос №1.** При рассмотрении данного вопроса следует обратить внимание на то, что чешский педагог-гуманист, писатель, общественный деятель Я. А. Коменский (1592-1670) занимает особое, исключительное место среди крупных педагогов XVII века. Во-первых, он выдвинул новые идеи, на основе которых была построена своеобразная система преподавания языков, и, во-вторых, он один из немногих, кому удалось претворить свои идеи в жизнь, создав превосходные для того времени учебники. Изучение языков, согласно Я. Коменскому, не является самоцелью. Язык – лишь средство для познания окружающего мира, изучение иностранных языков должно быть основано на хорошем знании родного языка. Коменский создал серию учебников латинского языка, из которых наиболее известным был «Дверь в латинский язык». В двух теоретических трудах изложены идеи, относящиеся к методике преподавания иностранных языков в главах 16, 17, 19, 22 из «Великой

дидактики» и в книге «Новейший метод языков, на дидактической основе прочно возведенный». В главе 22 из «Великой дидактики» он отмечает, что «... языки изучаются не как часть образования или учености, но как орудие для того чтобы почерпать знания и сообщать их другим». В своем теоретическом труде «Новейший метод языков, на дидактической основе прочно возведенный» автор излагает свой метод. Именно здесь он говорит о трех главных принципах в изучении языков: параллелизме вещей и слов, последовательности сообщения знаний, легкости и быстроте процесса обучения. Самая известная книга Коменского «Мир чувственных вещей в картинках» была издана впервые в Нюрнберге в 1658 году. «Мир в картинках» был рассчитан на учеников трех возрастов и преследовал три цели: «во-первых, это была занимательная книга для домашнего чтения; во-вторых, учебник родного языка; в-третьих, учебник латинского языка». Эта книга предназначалась для обучения двум языкам - латинскому и родному - на одном и том же материале реального мира. В «Мире в картинках» одна и та же картинка, а описание этой картинки представлено в двух параллельно идущих текстах - на латинском и родном языке учащихся. По условиям своей деятельности Коменский избрал в качестве родного языка немецкий язык. Понятно, что для каждого народа можно заполнить содержание второй колонки в «Мире в картинках» текстом на родном языке. Этим и объясняется, что в скором времени после опубликования «Мира в картинках» эта книга стала появляться с переводом на разные языки. Во многих изданиях она предназначалась и для изучения новых иностранных языков. Поэтому стали появляться издания, в которых параллельно с латинским текстом шли тексты даже на четырех языках. В кратком предисловии Коменский подводит сенсуалистический фундамент под свое методическое требование – обучать языкам на основе изучения реального чувственного метода, т.е. он говорит о развитии у детей чувственного восприятия окружающих их вещей, о широком использовании в обучении наглядности.

Я. А. Коменский выдвигал следующие идеи изучения «чужих» языков: 1) изучение языков должно идти параллельно с изучением вещей; 2) каждый язык лучше изучать не путем правил, а на практике; 3) учиться писать, упражняясь в письме, говорить, упражняясь в речи; 4) новый язык изучать постепенно; 5) никакого языка не изучать из грамматики, а каждый язык следует изучать из произведений подходящих авторов; 6) дифференцировать и индивидуализировать обучение в соответствии с возрастом; 7) учитель и ученик должны говорить на одном языке; 8) при обучении широко использовать прием сравнения.

Не случайно Я. Коменский уделяет большое внимание проблемам языка, который является фактически единственным средством общения между людьми, средством их обучения и образования. В условиях слабо развитых в его эпоху национальных языков сделать всех людей пансофически образованными представлялось ему делом весьма трудным, и он высказал идею создания нового языка, строго логичного по структуре, с хорошо отработанным словарным составом, который отражал бы самую сущность вещей. Коменский разработал принципы его создания на основе существующих языков. Идея Я. А. Коменского о создании мирового, международного универсального языка при всей ее утопичности была возрождена в 80-е годы XIX столетия в очень похожей форме в виде пропагандируемого до настоящего времени искусственного языка, известного под названием «эсперанто». Многие плодотворные идеи Я. А. Коменского органично вошли в педагогику и в современные методы преподавания иностранных языков.

**Вопрос №2.** Рассматривая этот вопрос следует обратить внимание на то, что многие педагоги того времени были недовольны результатами обучения детей иностранному языку. Идеей об изменении метода изучения и преподавания языков был увлечен также немецкий педагог Вольфганг Ратке (его имя в латинизированной форме – Ратихий) (1571-1635). Он родился в Вильстере, учился в Гамбургской гимназии, затем окончил университет в Ростоке, где изучал теологию и философию. Однако его интересы очень скоро сосредоточились на изучении иностранных языков и совершенствовании методов обучения им. В 1600-1603 годах, вернувшись после университета на родину, он занялся изучением языков. В связи с этим у него возникла идея об изменении метода изучения и преподавания языков. В 1612 г. обращается к съезду немецких князей и представителей местного магистрата с рядом вопросов, которые касаются школьного дела. Он предлагает провести реформу обучения иностранным языкам в школе, ставит вопрос о приоритете в школе родного языка, который является базой для изучения латыни и новых языков. Обучение языкам, по его мнению, должно длиться 6 лет: первые 3 года учат родной язык, затем 2 года – латынь и в 6-м, последнем классе, – греческий. В. Ратке считал, что надо, «чтобы сначала языки давали детям через зрение и слух, что дети должны следить своим зрением за тем, что говорится учителем, и молчать до тех пор, пока они не схватят правильно на слух произношение слов и не научатся, затем их правильно формировать и произносить». Это ведущая идея его метода. Общие принципы обучения иностранным языкам были опубликованы в меморандуме рейхстагу в 1612 году. В. Ратке издал методические указания под названием «Anordnung der Schulstunden zu der Neuen Lehrart

Ratichii» («Порядок занятий по новому методу Ратке», 1618 г.). Основные положения, которыми должен руководствоваться учитель:

1. Обучение должно протекать в соответствии с ходом природы, не нарушая его.

2. Обучение должно быть последовательным, нельзя одновременно изучать разные вещи.

3. В обучении следует постоянно использовать повторение.

4. Первоначальное обучение должно обязательно вестись на родном языке учащихся.

5. Обучение должно вестись без принуждения.

6. Заучивать ученики должны только то, что им понятно.

7. В обучении следует идти от частного к общему, от известного к неизвестному.

Несомненной заслугой В. Ратке было создание на немецком языке научных терминов, которые ранее использовались только на латинском языке.

**Вопрос №3.** В XVII веке появление новых иностранных языков в школах отражает новые этапы в развитии общества. Общественно-экономические и политические отношения, выдвигающие на руководящую роль в обществе зарождающийся класс – буржуазию, нашли свое отражение в философии и тесно связанной с ней педагогике. Буржуазия требовала, прежде всего, практических знаний. Следствием этого было интенсивное развитие реального образования за счет старого, чисто гуманитарного. Чем больше развивалось первое, тем больше места новые иностранные языки занимали в учебных планах. Говоря о педагогах XVII века, нельзя не остановиться на Д. Локке (1632-1704), виднейшем мыслителе Англии того периода, заслуга которого состоит в том, что он поставил вопрос о выборе языков, о целесообразности всеобщего обучения латыни, дал ряд методических советов и попытался определить место языков в системе обучения. В вышедшей в 1693 году книге «Мысли о воспитании» он в ряде параграфов говорит о методике преподавания французского языка (§ 162), о методике преподавания латинского языка (§ 163-178) и о методике преподавания греческого языка (§ 195). Он считает, что в первую очередь надо учить «живой» язык и больше употреблять его в разговоре. После французского языка следует переходить к латыни. По мнению Локка, далеко не все учащиеся должны изучать латынь, а только те, кому это необходимо для будущей профессии. Он выступал за интуитивное изучение иностранных языков на элементарной ступени, был сторонником реального образования и считал, что в процессе обучения языку ученики должны были также получать знания и по другим предметам. Основная положительная черта пе-

дагогики Локка – борьба с вербализмом; он, как и Коменский, был против механического заучивания слов в отрыве от понятий и реалий.

### **Вопросы для обсуждения**

1. Каким путем предлагает идти Я. Коменский в обучении иностранному языку?
2. Какие идеи, относящиеся к методике преподавания иностранных языков, выдвигает Я. Коменский?
3. Назовите три главных дидактических принципа, которых, по мнению Коменского, должен придерживаться методист при составлении конспекта урока иностранного языка?
4. Почему Я. Коменский отводит психологии ведущую роль в обучении?
5. Назовите ведущую идею метода В. Ратке.
6. Какова роль Д. Локка в изменении отношения к обучению иностранному языку?

### **Задание к самостоятельной работе**

- Дайте общую характеристику социально-экономических условий развития педагогика как науки и школы в западной Европе в XVII веке
- Ознакомьтесь с работами Я.А. Коменского, подготовьте конспект глав 16, 17, 19, 22 из работы «Великая дидактика», подготовьте презентацию книги «Мир чувственных вещей в картинках» с позиции трех главных принципов в изучении языков: параллелизме вещей и слов, последовательности сообщения знаний, легкости и быстроте процесса обучения.
- Ознакомьтесь с позицией Е.И. Пассова относительно выдвинутых Я.А. Коменским и В. Ратке принципов обучения. В чем проявляется отличие методик Я. Коменского и В. Ратке по мнению ученого?

### **Литература**

1. Васильева, З.И. История педагогики и образования: учебное пособие / З.И. Васильева; под ред. З.И. Васильевой. – М.: Издательский центр Академия, 2008. – С. 85-101.
2. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я.А. Коменский. – М., 1982. – Т.1, гл.16, 17, 19, 22.
3. Коменский, Я.А. Новейший метод языков / Я.А. Коменский. – М., 1982. – Т. 1.
4. Коменский, Я.А. Мир чувственных вещей в картинках / Я.А. Коменский. – М., 1982. Т. 2.

5. Локк, Дж. Сочинения в трех томах: Т. 3. / Дж. Локк. – М.: Мысль, 1988. (Филос. наследие. Т.3). – С.556-575.

6. Пассов, Е.И. История методики. – Ч. I: учебное пособие / Е.И. Пассов, Е.С. Кузнецова; под. ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. № 20. – С- 2-7.

7. Раушенбах, В.Э. Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с I по XX век / В.Э. Раушенбах. – М., 1971. – С. 25-38.

#### **Занятие № 4**

*Вклад губернаторов в развитие методики преподавания языков в XVII-XVIII вв.*

#### **План**

1. История вопроса.
2. Губернаторство в Западной Европе. Методические приемы обучения иностранным языкам. Учебники и словари.
3. Губернаторство в России.

**Вопрос № 1.** В Европе методика обучения иностранным языкам со времен античности касалась в основном преподавания и изучения латыни. Однако хорошо овладеть латинским языком было непросто, особенно начиная с XVII в. Европа переживала в это время глубокий социально-политический кризис, который не обошел стороной и сферу образования. В то время, как местные языки переживали мощный подъем, латынь быстро утрачивала характер живого языка. Число учителей, способных хорошо говорить на ней, неуклонно сокращалось, и ученики все реже могли слышать устную речь на этом языке и практиковаться в его использовании за стенами учебных классов. Однако ученики по-прежнему проводили большую часть дня, изучая правила латинской грамматики и читая произведения Цицерона, Овидия и Тита Ливия. Общественность не скрывала своего недовольства. Родители, высокопоставленные должностные лица, преподаватели настойчиво требовали быстрых изменений и предлагали разнообразные решения. Повсюду шли ожесточенные дебаты вокруг реформы обучения, но в Англии и Германии они превратились в настоящую грамматическую войну. И все же языком обучения в университете оставалась латынь. Она преподавалась в основном по гуманистической методике, реже по реалистической методике и исключительно редко по смешанной (компромиссной) методике. *Первая* уделяла особое внимание красноречию (словам); *вторая* отдавала предпочтение знанию вещей (реалий); *третья* стремилась со-

четать преимущества двух предыдущих подходов, избегая при этом их недостатков. *Первый подход* применялся в основном иезуитами, *второго* придерживались сторонники Ратке и Коменского, третий метод пользовался особым успехом у гувернеров и учителей современных языков.

Живые иностранные языки были официально включены в программу лишь в XIX в. Однако нельзя говорить об их полном отсутствии в школе. При наличии спроса и если позволяли условия, их преподавали после регулярных занятий в качестве предметов, необходимых для светской жизни, наряду с танцами, фехтованием, верховой ездой и т.д.

В начале XVII в. наиболее изучаемыми иностранными языками в Европе были итальянский и испанский. Однако во второй половине столетия Франция Людовика XIV стала сильнейшей державой континента, а французский – самым изучаемым языком. Это положение он сохранит вплоть до Второй мировой войны.

Увлечение французским стало столь распространенным, что приняло форму «франкомании». Так, например, в Англии с 1480 по 1699 г. вышло 160 учебников и словарей французского, а в 1700 - 1799 гг. – более 450. Обычно живые языки изучали посредством практики: жители приграничных регионов и городов со смешанным населением – путем общения с носителями иностранного языка; дипломаты, миссионеры, солдаты – за счет долгого пребывания за границей, молодые люди – благодаря обмену детьми или во время путешествия, которое совершали по окончании учебы; самостоятельно изучавшие язык – с помощью грамматик, двуязычных и многоязычных учебников и словарей. Дети из состоятельных семей изучали современные языки более методичным образом: дома с гувернером или гувернанткой; в языковой школе, в колледже или в университете (после регулярных занятий) или иногда самостоятельно – с помощью модных в XVII в. двуязычных или многоязычных пособий.

В XVII - XVIII вв. преподавание языков претерпело существенную эволюцию: место, занимаемое в учебной программе латынью и древнегреческим, сократилось; обучение все чаще велось на родном языке; происходило сближение методов преподавания древних и современных языков; родной язык и живые иностранные языки становились полноценными учебными дисциплинами; наблюдался массовый приток в профессию женщин, становившихся гувернантками, преподавателями иностранных языков и даже авторами учебников; изменились форма и содержание учебников; появились первые семинары для подготовки будущих преподавателей иностранных языков.

**Вопрос № 2.** Учителями иностранного языка становились или местные жители, которые на практике или формальным образом изучили

преподаваемые языки, или иммигранты и иностранцы, чаще всего находившиеся проездом в данной стране. Они преподавали свой родной язык, а часто и другие тоже. Многие использовали для преподавания учебники собственного сочинения. Учителя и гувернеры, преподававшие французский, составляли во всех странах Западной Европы наиболее многочисленную группу. Среди них нередко встречались люди малообразованные, авантюристы и шарлатаны, порою, напротив, умелые педагоги, а иногда и весьма ученые люди, такие как Иоганн Теодор Яблонский (1654–1731), внук Яна Амоса Коменского. Иоганн Теодор родился в Гданьске, но провел детство в Амстердаме у своего деда. В 15 лет он уехал в Берлин для продолжения образования, сначала в знаменитой Joachimstall Gymnasium, затем в университете Кенигсберга, потом – во Франкфурте-на-Одере. Возвратившись из большого путешествия, в ходе которого посетил Германию, Нидерланды и Англию, он прослужил несколько лет в Литве секретарем князя Радзивилла и гувернером его детей. Затем И.Т. Яблонский поступил на службу к князю Иоганну Георгу Анхальт Дессау. Наконец он был нанят гувернером к принцу Фридриху Вильгельму. Унаследовав от отца способность к языкам, а от деда педагогический талант, Иоганн Теодор особенно отличился как филолог. В 1704 г. он опубликовал под именем Пьера Рондо «Объяснение галлицизмов, которые не входят в обычные словари» (*Explication des Gallicismes qui ne se trouvent pas dans les dictionnaires vulgaires*), карманное издание на 348 страницах. В 1711 г. он выпустил под именем Пьера Рондо «Новый французско-немецкий словарь, содержащий все наиболее известные и употребительные слова французского языка, самобытные выражения, пословичные и бурлескные обороты, со многими терминами наук и искусств» (*Nouveau dictionnaire françois-allemand contenant tous les mots les plus connus et usités de la langue française, ses expressions propres, figures proverbiales et burlesques, avec plusieurs termes des arts et des sciences*), затем – «Новый Немецко-Французский словарь» (*Neues Teutsch-Französisches Wörter-Buchen*). Словари Рондо несколько раз переиздавались.

В Англии подавляющее большинство учителей языка и гувернеров были франкофонами. Среди пользовавшихся наибольшим престижем следует упомянуть Клода Може. Може был уроженцем Швейцарии, дипломатом, лексикографом и учителем одновременно. Его книга «Истинное руководство по французскому языку», исправленное и дополненное, будет переиздано более 25 раз под названием «Французская Грамматика Господина Може» (*Mr. Mauger's French Grammar*, 1656). А его сочинение «Новый Метод» (*Nouvelle méthode*) подняло преподавание английского языка как второго на невиданный ранее уровень мас-

терства и профессионализма. В пособии имелся тематический словарь, 115 двуязычных диалогов, не считая четырех диалогов, представленных только по-французски и предназначенных для тех продвинутых учащихся, кто захочет развлечься их переводом.

В Германии XVII в. популярность французской культуры переросла, как и в Англии, во «франкоманию». Число тех, кто занимался французским дома с гувернером, в языковой школе или в университете, росло с каждым десятилетием. Среди сотен учителей французского особенно выделялись гугенот Даниэль Мартен из Страсбурга и полиглот Матиас Крамер (Cramer или Kramer, 1640–1727), член Прусского королевского научного общества в Берлине.

XVIII в. стал кульминацией франкомании. Спрос на частных учителей французского и гувернанток по всей Европе был огромен. Но и предложение не отставало, так как более 100 тысяч французов по разным причинам покинули свою страну и эмигрировали в Германию, Англию, Нидерланды и даже в Америку. Многие из них, как мужчины, так и женщины, без труда нашли себе заработок в качестве преподавателей французского, хотя некоторые владели только одним из его диалектов. Так, например, Кляйн (германизированная фамилия учителя французского Жоржа Пети) писал: «В настоящее время Германия кишит людьми, которые называют себя учителями языков подобно Лекарю по неволе Мольера, каковой из вязальщика хвороста сделался врачом», они создали из этого «целую хозяйственную отрасль». Однако нередко среди гувернеров, особенно во время Французской революции, можно было найти опытных педагогов и весьма образованных людей. Так, в Англии, где франкомания достигла невиданных масштабов, французский язык преподавали: аристократ Гийом Готье, автор пособия «Простое объяснение частей речи в форме вопросов и ответов: введение во французский язык» (An easy explanation of the parts of speech, by questions and answers; being an introduction to the French language, 1780), аббат Левизак, написавший «Теоретическую и практическую грамматику французского языка» (Theoretical and Practical Grammar of the French language, 1799) и др.

В Германии, где вышло более 250 учебников и словарей французского, методика преподавания языков была наиболее развита. Так, например, «Практическая французская грамматика» (Praktische Französische Grammatik, 1783) И.В. Мейдингера заложила основы грамматическо-переводного метода.

Обычно гувернеры и учителя языков занимались с воспитанниками чтением легких текстов, написанием простых писем и устной речью на иностранном языке путем заучивания полезных выражений и диало-

гов на общие разговорные темы. При случае они преподавали им также основы грамматики. Некоторые, завидуя престижу учителей древних языков, похвалялись, что обучают современным языкам через правила, подобно греческому и латыни. И, напротив, небольшое число преподавателей колледжей под влиянием более практических методик лучших гувернеров и учителей языков уделяли большее внимание устной речи. Таким образом, если в эпоху Возрождения признавали два метода преподавания языков – через правила (для древних языков) и через практику (для современных языков), – то в конце XVIII в. оба подхода все чаще использовались для преподавания всех языков, независимо от возраста учащихся, что открывало путь для универсального метода.

Вклад гувернеров и учителей языков в осуществление этих изменений был значителен. Именно они в течение веков обеспечивали распространение и изучение иностранных языков. Они обогатили преподавание живых языков новыми приемами, приспособив его к потребностям и возможностям учеников. Это позволило лучшим из них достичь результатов, которых преподаватели колледжей, в своих переполненных и разнородных классах, добивались исключительно редко. Однако гувернеры не пользовались таким же уважением, как преподаватели древних языков. Некоторые пытались сделать свою профессию более престижной, подражая преподавателям латыни. Они использовали более строгий, более методичный подход и, самое главное, включали в свои уроки преподавание правил грамматики. Учителя латыни, в свою очередь, вводили в свои занятия игровые элементы и всякого рода практические упражнения, использовавшиеся гувернерами и учителями живых языков. Они надеялись таким образом сделать обучение более привлекательным для учеников.

**Вопрос № 3.** Насколько массовым было явление гувернерства в России XVIII века? В списке французов в России, составленном дипломатами в 1746 г., всего восемь гувернеров-«москвичей». В 1757 г. была введена обязательная аттестация гувернеров при Академии наук или Московском университете. Около 70 человек прошло аттестацию в Академии наук в первый год. Из них 32 человека были французами. По спискам французов, принесших присягу королевской власти в России 1793 г., в Петербурге проживало 786 взрослых подданных французского короля, из которых 97 были гувернерами (в их числе 12 женщин). Это первая по численности профессия среди французов. Кроме того, большинство французов, проживавших в провинции (около 650 человек на 1793 г.) занималось преподаванием в семьях.

Вопрос профессиональной принадлежности гувернеров был очень важен. Что побудило Строгановых нанимать трех гувернеров-

протестантов? Можно подумать, что речь идет о конфессиональных причинах, ведь хорошо известно, что в России середины XVIII в. с большим недоверием относились к католикам, а отношение к протестантам было более нейтральным. В то же время семья Строгановых хорошо знала немецких ученых из Петербургской академии наук, имевших тесные связи с Берлинской академией, в частности через секретаря Берлинской академии наук Формея и Эйлеров, поэтому немецкие ученые, жившие в Петербурге, нередко выступали посредниками между русской аристократией и Германией. Один из учителей у Строгановых, Жан (Jean), работал сначала гувернером в Берлине в семье Эйлеров, которые рекомендовали его Герхарду Фридриху Миллеру, члену Санкт-Петербургской академии наук, при деятельном участии которого Жан и попал в Россию.

Считается, что гувернеры не были профессиональными воспитателями и учителями. В этом есть значительная доля правды. Поскольку учебных заведений для подготовки преподавателей тогда просто не существовало, само утверждение, что среди гувернеров было мало профессиональных педагогов, звучит анахронично. Аттестационная комиссия проверяла, мог ли гувернер преподавать французскую грамматику или нет, нередко назывались предметы, которые он мог преподавать. Но в аттестате действительно почти никому не отказывали и старались не давать однозначно негативных характеристик. Если сравнить французов с немцами, прошедшими аттестацию в том же 1757 г., то последние оказывались более образованными. Среди французов, к примеру, не было таких эрудитов, как Яков Рутгер Альтман, обучавшийся в университетах Вены, Галле и Ростка юриспруденции, философии, истории, географии, латинскому, французскому и итальянскому языкам. Столь образованные гувернеры чаще попадали в семьи самых высокопоставленных лиц. Альтман преподавал в доме обер-прокурора Сената Александра Ивановича Глебова, близкого к Шуваловым и будущему Петру III. Немного цифр. Французов и немцев, аттестованных за первый год в Петербургской академии, было почти одинаковое количество. Из них 18 французов и 14 немцев могли обучать французскому языку *par principes*, то есть гувернер знал грамматику. 7 французов знали немецкий, 2 – итальянский, 5 – латынь; из немцев итальянскому могли учить 2 человека, и 10 знали латынь, один знал греческий язык. Географию могли преподавать 7 французов и 12 немцев, право и философию – только немцы (4), историю – 4 француза и 10 немцев, арифметику – 5 французов и 6 немцев. Что еще преподавали французы? Часто – хорошие манеры. Франсуа Сосерот (Socerot) из Лотарингии, нанятый родственниками Алексея Григорьевича Разумовского, готов был учить наукам и языкам,

латинскому и французскому, в том числе «настоящему произношению, вкусу, духу языка, его чистоте и тонкости». Некоторые из гувернеров внесли заметный, хотя и не всегда сугубо педагогический, вклад в культуру российского общества. Филипп Эрнандез, приехав в Россию в конце Елизаветинского царствования, работал гувернером в семье князя Алексея Сергеевича Голицына, затем – у Долгоруких, а в дальнейшем издавал *Journal des sciences et des arts*, посвященный образованию благородного юношества России, живо интересовался русской историей, собрал в России большую библиотеку и коллекцию рукописей, которые увез на родину. Благодаря ему во Франции появилось много книг о России, повлиявших на развитие исследований по российской истории.

### **Вопросы для обсуждения**

1. Какие методические приемы преподавания латыни были известны в Англии и Германии в XVII веке?
2. Как изменилась ситуация с преподаванием латыни и живых иностранных языков в XVIII веке?
3. Назовите известных гувернеров, оказавших большое влияние на учебный процесс и изменивших ситуацию с преподаванием живых иностранных языков?
4. В чем заключалась миссия гувернеров в России?

### **Задание к самостоятельной работе**

- Ознакомьтесь с работой Ж.А. Караволы «Вклад гувернеров в развитие методики преподавания языков». В разделе «Наиболее популярные учебники» найдите ответы на следующие вопросы: Учебники каких авторов пользовались спросом в конце XVIII века? Какую структуру они имели? В чем заключалась их оригинальность?

### **Литература**

1. Каравола, Ж.А. Вклад гувернеров в развитие методики преподавания языков. Французский ежегодник 2011: Франкоязычные гувернеры в Европе XVII-XIX вв. / Ж.А. Каравола; под ред. А.В. Чудинова и В.С. Ржеуцкого. <http://annuaire-fr.narod.ru/fe2011-oglav.html>
2. Ржеуцкий, В. С. Французские гувернеры в России XVIII в. Результаты международного исследовательского проекта «Французы в России / В. С. Ржеуцкий // Французский ежегодник. 2011. – С. 58-65.

## Занятие №5

### Педагогическая мысль Нового времени о преподавании иностранных языков

#### План

1. Педагогическая мысль начала Нового времени о роли иностранного языка и способах его изучения (А. Шованн, А. Г. Франке, И. Б. Базедов, И.Ф. Гербарт).
2. Основные методы преподавания живых иностранных языков в XVIII – первой половине XIX века.
3. Основоположник «генетического метода» Карл Магер.

**Вопрос №1.** В XVIII веке в педагогике намечается поворот в сторону реального образования. В начале XVIII века в Европе появляется ряд учебных заведений, в которых преподают математику, физику, естествознание и ремесла, так как изучение и копирование классического наследия не могло удовлетворить растущее национальное сознание европейских народов. О повышении интереса к национальной культуре и культуре соседних стран свидетельствуют данные Фридриха Паульсена об изданных в Германии книгах:

Годы	% латинских книг	% немецких книг	% французских книг
1564- 1574	69,2	30,6	0,2
1611- 1620	64,2	32,4	3,2
1650- 1660	61,9	35,2	2,9
1701- 1710	41,0	67,9	1,1
1730- 1760	17,4	73,7	8,9
1790- 1800	5,8	89,5	4,7

Издавалось довольно большое количество учебников для обучения французскому, английскому, немецкому языкам, где усиленное внимание уделялось правилам произношения, что характерно для изучения живых языков. Изменилось отношение к роли иностранного языка в образовании молодого человека.

Так, швейцарский педагог Александр Шованн (1731-1800) видит в языках лишь средство для расширения приобретенных знаний. Изучать иностранные языки следует тогда, когда этого требует будущая профессия. Он предлагает покончить с принятым в то время изолированным изучением языков и прийти к сравнительному обучению, «ввести уча-

щихся в великое искусство этимологии» и научить сопоставлять этимологические таблицы семейств слов по разным языкам. Абстрактное изучение грамматики уступило место анализу языковых явлений, который проводился на оригинальных текстах. Свой метод Шованн считает исключительно пригодным для заучивания в короткий срок значительного количества слов, причем сравнение способствует прочному запоминанию лексики.

Август Герман Франке (1663-1727) – широко известный немецкий лютеранский теолог, очень эрудированный, хорошо знающий Библию. В 1685 году он получил учёную степень магистра в Лейпцигском университете и начал читать лекции по библейской филологии. В 1692 году Франке отправился в качестве профессора греческого и древнееврейского языков в Галле. Именно с Галле была связана вся его последующая жизнь. В 1695 году он основал здесь школу для бедных, в следующем году Франке открыл среднюю школу для детей из дворянских фамилий («Педагогиум»), затем латинскую школу («Латина», 1697) и среднюю школу для девушек (1698). В 1707 году была основана учительская семинария, готовившая кадры для этого комплекса школ. Обучать иностранным языкам начинали по методу Франке с 10 лет, до этого преподавали родной язык. Целью преподавания языков было обучение чтению и говорению на иностранном языке. В «Улучшенном методе» педагогиума (1721, г. Галле) Франке подробно описывает метод преподавания французского языка. Его изучали в течение 3-х лет. Для особенно талантливых учеников полагался и 4-й класс – селекта, в котором по 2-3 часа ученики совершенствовали свои знания на практике под руководством преподавателя–француза. В педагогике начала XVIII века Франке играл видную роль, а его идеи распространялись даже в некоторых школах России и Америки.

Иоганн Бернгард Базедов (1724-1780) - основатель филантропизма - нового педагогического течения конца XVIII века, воспринявшего идеи Руссо и ставившего своей целью воспитать полезного обществу человека. В 1752 г. за изложение своего метода обучения латинскому языку получил степень доктора философии. Открыл в Дессау «школу человеколюбия и добрых нравов» – филантропии. В 1770 году был издан учебник Базедова «Элементарная книга». В основу ее были положены дидактические принципы: «немного, но с радостью, немного, но по порядку, но только самое нужное». Согласно предложенному методу, был дан ряд упражнений по курсу иностранных языков (в основном это были переводы на родной и иностранный языки). В первых переводах формы обоих языков должны были совпадать, затем шли переводы, в которых были необходимы отдельные изменения слов и, наконец, такие

тексты, при переводе которых надо было много работать над формой и знать идиоматические выражения. Автор считал свой метод самым лучшим, потому что, во-первых, это был естественный метод, во-вторых, он давал возможность сэкономить время для занятий другими предметами.

Иоганн Фридрих Гербарт (1776-1841), крупнейший философ, психолог и педагог первой половины XIX века. Один из основателей научной педагогики. Будучи одновременно философом и психологом, он сделал попытку обосновать педагогику с помощью данных этих двух наук: из философии он выводил цели воспитания, а с помощью психологии обосновывал пути достижения этих целей. Анализируя педагогический процесс, Гербарт выделял в нем три части – управление детьми, обучение и нравственное воспитание. Гербарт высоко ценил древние языки и математику, причем математику главным образом как средство развития мышления, «сильную гимнастику духа». Гербарт предлагает свои идеи для среднего образования – изучение греческой и латинской литературы. Он возражает тем, кто пытается изгнать из учебного плана древние языки: греческий и латинский, ссылаясь на большую потерю времени учениками и большую трату сил при их изучении. Первым произведением, по мнению Гербарта, должна стать «Одиссея» Гомера. Это произведение он считает «наиболее пригодным для чтения в раннем возрасте» (8-10 лет), особенно для развития духа. После ученики могут перейти к чтению Платона и Ксенофонта. Греческую литературу он сравнивает с наставником, учительницей детей, «образованной, возвышенной и идеально прекрасной». Произведения латинских авторов предлагает изучать позднее, поскольку латынь требует предварительной подготовки и лучше подходит для более поздних юношеских лет.

Необходимо отметить, что педагоги постсредневековой Европы, с одной стороны, отмечали потребность в знании новых языков, с другой – подчеркивали значимость древних языков, так как «корни всякого знания находятся в древних языках».

**Вопрос №2.** Требование реального образования, подготовки полезных, нужных обществу людей, связанное с бурным расцветом точных и естественных наук, является одной из характерных черт передовой европейской педагогики XIX столетия. Особенно остро стоял вопрос об изучении иностранных языков. Как известно, методика как наука начинает оформляться в конце XIX века. В это время развиваются базовые для методики науки: экспериментальная педагогика, экспериментальная психология, фонетика, физиология. Появлялись первые зачатки методики. С точки зрения педагогов того времени, можно было изучать или преподавать либо путем собирания (конструирования) целого из про-

стейших элементов, либо путем разложения этого целого (например, текстов) на простейшие элементы. В первом случае было принято говорить о синтетическом методе; во втором случае – об аналитическом. *Синтетический или грамматико-переводный метод* преподавания живых иностранных языков господствовал более 100 лет, до конца XIX века, а в некоторых странах – и вплоть до окончания Второй мировой войны. Востребованность его объясняется следующими причинами: а) укоренившейся традицией изучения иностранных языков для развития формально-логического мышления учащихся, б) его относительной гибкостью и приспособляемостью к изменяющимся социальным требованиям общества, в) небольшой требовательностью к теоретической и практической подготовке преподавателей иностранных языков. Это был метод, ведущий свое начало от преподавания древних языков и механически перенесенный на преподавание живых иностранных языков.

Одним из представителей синтетического или грамматико-переводного метода был Иоганн Мейдингер (1755-1822), который преподавал французский и итальянский языки во Франкфурте-на-Майне. Учебник Мейдингера «Практическая грамматика французского языка» был составлен по синтетическому методу. Первые издания появились в 1783 году. Мейдингер заявляет себя сторонником изучения языка посредством правил. Он решил преподавать грамматику - «синтаксис», как он ее называет, с помощью предварительного объяснения и легких упражнений. Учебник делится на две половины. В первой автор говорит о частях речи, основных правилах произношения и синтаксиса. Вторая содержит материал для чтения, понимания, устной и письменной речи, полезные выражения, образцы писем, самые необходимые для простого общения слова, диалоги, короткие истории для обсуждения, тематический словарь и т.д.

Оригинальность учебника Мейдингера заключается в наличии упражнений. Он сначала предлагает прочесть правило по-немецки, приводит французские примеры и дает лексику с переводом; затем объясняет грамматическое правило и в конце предлагает ученикам устно и письменно перевести фразы, используя приводимую лексику, чтобы применить правило, которое только что было объяснено. Вторая часть учебника содержит, как и все учебники для взрослых, диалоги с параллельным немецким переводом. В конце были даны разные «историйки», которые следует читать для разнообразия во время прохождения основного курса. Но перед этим надо выучить слова и фразы, находящиеся в основном списке в конце книги. Этот учебник долгое время был самым распространенным учебником французского языка и вызывал массу подражаний.

В конкуренцию с синтетическим вступал аналитический метод. Аналитический или лексико-переводный метод применялся в разных странах Европы (Англия, Франция, Швейцария). В России он нашел меньшее распространение, чем грамматико-переводный. В центре внимания этого метода была лексика. Словарный запас создавался путем заучивания наизусть оригинальных произведений. Применялся дословный построчный перевод. Грамматика была отодвинута на второй план и изучалась бессистемно как комментарий к тексту. Лексико-переводный метод преследовал, в основном, общеобразовательные цели и обеспечивал развитие навыков чтения и перевода

Англичанин Джеймс Гамильтон (1769-1831) – основатель аналитического метода. Он родился в семье английского купца. Однажды, когда он был по своим делам в Гамбурге, занимался французским языком у французского эмигранта, который применял в обучении дословный перевод. Именно этот прием впоследствии стал основой метода Гамильтона. В качестве примера практического применения данного метода можно привести описание уроков латинского языка. Ученикам предлагается латинский текст хорошо знакомого им «Евангелия от Иоанна». Учитель читает текст, сопровождая каждое слово переводом. Прочитав текст два раза, переходят к его повторению хором и поодиночке, причем ученики стараются подражать произношению и интонации учителя, который поправляет произношение и перевод. Необходимым условием работы было быстрое и прочное запоминание пройденного материала. Это достигалось, во-первых, тем, что в неделю у начинающих было отведено четыре часа, как минимум, на новые и 8-10 часов на древние языки, и, во-вторых, тем, что пока материал не был усвоен путем частных переводов, анализом не занимались. На втором уроке слабый ученик переводит отдельные фразы и анализирует их, учитель помогает ему наводящими вопросами. На третьем уроке повторяют перевод первого урока, так как ученик уже должен знать формы слов иностранного языка и их отношение друг к другу. На двадцать втором уроке ученики имеют достаточно большой запас слов и форм, легко узнают их в тексте и поэтому делают перевод самостоятельно, лишь изредка прибегая к помощи учителя. Гамильтон подчеркивал, что грамматике учит не учитель, а сами ученики наблюдают значение членов предложения и форму выражения. Все выводы заучивались наизусть. На втором году обучения ученики занимаются самостоятельно. Учитель спрашивает содержание, новые слова и выражения, перевод трудных мест только тогда, когда ученики имеют большой запас слов и путем чтения усваивают формы выражения другого языка, дает упражнения на грамматические явления. Почти весь третий год в школах Гамильтона занимались пере-

водом с родного языка, а четвертый год – развитием устной речи. Современники Гамильтона относились к его системе настороженно, отмечая, что «аналитический» метод предъявляет большие требования к преподавателю.

Жан Жозеф Жакото (1770-1840) также был сторонником аналитического метода. Жан Жозеф Жакото родился в Дижоне, во Франции, в мелкобуржуазной семье. В 19 лет стал преподавателем классических языков. Педагогический процесс обучения по системе Жакото можно разделить на 3 ступени: 1) мнемическая (ученик механически заучивает образец); 2) аналитическая (ученик размышляет и анализирует заученное); 3) синтетическая (ученик применяет заученное и проанализированное к новому материалу). Преподавание иностранных языков происходит следующим образом: текст книги вместе с переводом постепенно заучивается наизусть, перевод дается более свободный, а не подстрочный, как у Гамильтона. Противники Жакото отмечали чрезвычайную нагрузку на память учащихся.

Лексико-переводный метод был более прогрессивным в сравнении с грамматико-переводным, благодаря использованию литературных текстов, отражавших норму изучаемого языка, и отсутствию схоластического изучения грамматики. Самыми известными последователями Жакото, и особенно Гамильтона, были Н. Векерс и Г. Робертсон.

**Вопрос №3** Особое место в преподавании языков в середине XIX столетия занимает Карл Магер, который разработал «генетический метод». Это был первый крупный теоретик-методист, который попытался применить научное языкознание в области преподавания языков. Немецкий педагог, последователь Вильгельма Гумбольдта, в 1840-е гг. высказал предположение о том, что «самоназвание “обучение языкам” не только неточно, но и вредно». Согласно мнению К. Магера, «в школе невозможно научиться языку, можно только в известных пределах изучать его». Он был уверен, что школа имеет одну цель – общее образование (*humane Bildung*): это образование, которое должно вывести человека из грубого состояния (*Naturzustand*) и возвести к культурному состоянию (*Culturzustand*), т.е. сделать человеком культурным. Следовательно, и преподавание иностранных языков, по мнению К. Магера, должно обязательно содержать в себе общеобразовательные элементы. Немецкий педагог утверждал, что «изучать язык – не значит усвоить только сам язык, его грамматические формы и вокабулы, изучать язык – значит изучать человеческий дух, насколько он проявляется в духовной жизни цивилизованных народов и в творениях его величайших гениев». Таким образом, еще в конце XIX в. была высказана мысль о том, что формулировка «обучение иностранному языку» не соответствует со-

держательности, полноте процесса, так как акцент делается на словах «обучение языку». Однако в самом процессе его изучения заложен огромный образовательный потенциал, потому что изучается не только язык, но и культура другого народа. Свой метод обучения К. Магер описал в работе «Генетический метод». Принципы элементарного обучения иностранным языкам он сформулировал следующим образом: 1) преподавание различных языков должно быть по возможности одинаковым; 2) прежде чем учить второй язык, нужно усвоить первый; 3) обучая языкам, нужно сравнивать их между собой; 4) иностранный язык не наука, а искусство, и поэтому ученик не должен знать больше, чем он может применить практически.

### **Вопросы для обсуждения**

1. Что свидетельствуют об изменении роли иностранного языка в образовании молодого человека?
2. В чем заключается метод И. Шованна?
3. Какую цель ставил А.-Г. Франке при обучении иностранному языку?
4. Назовите основные дидактические принципы, на которых основывался метод И.Б. Базедова.
5. Почему преподавание новых языков и его результаты не могли удовлетворить требования развивающегося общества?
6. На каких приемах обучения строился синтетический или грамматико-переводный метод?
7. В чем заключался смысл аналитического или лексико-переводного метода?
8. Как был организован процесс обучения по методу Ж. Ж. Жакото?

### **Задания к самостоятельной работе**

- Дайте общую характеристику социально-экономических условий развития педагогики как науки и учебных заведений в Западной Европе в начале XIX века.
- Ознакомьтесь с методическими идеями Н. Векерса и Г. Робертсона, последователями Ж. Жакото и Д. Гамильтона, определите общие подходы к преподаванию иностранных языков у этих авторов.

### **Литература**

1. Ведель, Г. Е. Заметки по истории методов обучения иностранным языкам / Г.Е. Ведель. – Воронеж, 1968. – С. 4-10.
2. Дунаева, А. С. Культурологическая идея концепции коммуника-

тивного иноязычного образования / А.С. Дунаева, М.Н. Ветчинова // Язык и культура. – 2014. – № 3 URL: <http://cyberleninka.ru/journal/n/yazyk-i-kultura>

3. Миролубов, А.А. Грамматико-переводной метод / А.А. Миролубов // ИЯШ. - 2002. - №4. – С.27-28.

4. Пассов, Е.И. История методики: учебное пособие / Е.И. Пассов, Е.С. Кузнецова. – Ч. I.; под. ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. № 20. – С. 9-17; С. 27-29

5. Раушенбах, В.Э. Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с I по XX век / В.Э. Раушенбах. – М.: Высш. шк., 1971. – С. 49-52, 57-70.

6. Методика преподавания иностранных языков: общий курс [учеб. пособие]; отв. ред. А.Н. Шамов. – М.: АСТ: АСТ-Москва: Восток - Запад, 2008.

### Занятие № 6

*Методические поиски педагогов по вопросам преподавания иностранных языков (конец XIX - начало XX века)*

#### План

1. Метод «внешней чувственной наглядности» М. Берлица, Ф. Гунэна, М. Вальтера.
2. «Движение реформы».
3. Смешанные методы обучения.

**Вопрос №1.** Бурный рост промышленного капитала вызвал расширение торговых отношений между разными странами. Начались поиски рынков сбыта. XIX век стал периодом усиления колониального господства. Промышленные предприятия оснащались новой, сложной техникой. Для её обслуживания потребовались подготовленные рабочие. Нужны были люди, вооруженные техническими, коммерческими знаниями, кадры, умеющие говорить, читать и писать на иностранных языках. В последние десятилетия XIX века живые иностранные языки занимают видное положение в школах, за ними признают не только практическое, но и образовательное значение. В Европе и США возникают методы «внешней чувственной наглядности» на основе идей таких признанных авторитетов, как Коменский, Базедов, Руссо, Песталоцци. По этим методам пытались обучать детей и взрослых на основе непосредственной связи между предметом или действием и иноязычным словом, полностью исключая посредничество родного языка.

Известным представителем данного метода был американец М. Д. Берлиц, который в 1878 году открыл первую языковую школу в

Америке. Он считал, что нужно совершенно исключить родной язык из процесса преподавания иностранного языка, нужно научить мыслить на иностранном языке. По методу Берлица урок состоял из следующих этапов: 1) объяснение новой лексики с помощью предметов (или их изображений); 2) беседа преподавателя с аудиторией или самим собой; 3) беседы или краткие описания картин учениками. Грамматика усваивается одновременно с овладением разговорной речью. Метод Берлица был в основном направлен на обучение устной речи, обучение строилось на имитации, на подражании и широком использовании наглядности. Успех новой методики позволил Берлицу основать целую сеть школ в США, а также в других странах. Официально методика Берлица была представлена на Парижской всемирной выставке в 1900 году. В начале XX века были открыты подобные школы в Москве и Санкт-Петербурге. Берлиц, отразив в своем методе реальные потребности эпохи, не учел одного – необходимости учить живому, подлинному, идиоматическому языку.

Франсуа Гуэн (1831-1898), испытал на себе грамматико-переводный метод изучения языков и убедившись в его неэффективности, взялся за разработку своего метода. Он считал, что в центре обучения должны находиться действия, в которых человек принимает участие. Процесс овладения иностранным языком должен повторить процесс овладения родным языком. В своих педагогических статьях Гуэн был последователем Песталоцци и его учения о чувственно-наглядном восприятии. Используемая Ф. Гуэном наглядность двоякого рода: с одной стороны, контекст, который раскрывает смысл сказанного на иностранном языке; с другой - демонстрация действий, сопровождаемая показом предметов (картинок) мимикой, жестами. Основным средством закрепления языкового материала является полусознательное, полумеханическое подражание. В основу своего метода Гуэн положил следующие методические принципы:

1. Естественный путь изучения иностранного языка – это устная речь и восприятие её на слух.

2. Говорить и мыслить - это одно и то же. Слово развивает дух человека. Так изучается родной язык, и этот процесс должен повторяться при изучении иностранного языка.

3. Изучение языка должно начинаться не с изучения слов, а с изучения предложения. Весь учебный материал прорабатывается устно, только после усвоения его в устной речи осуществляется переход к чтению и письму.

Весь словарь преподносился ученикам в сериях, где каждое действие разложено на составные части. В учебнике Ф. Гуэна каждая груп-

па понятий содержит 50-75 серий. Каждая серия подразделяется на 50 упражнений, объединённых общим содержанием. Каждое упражнение состоит из 18-30 фраз, с помощью которых описывается какое-либо действие. Всего в учебнике 2500 серий, 50000 предложений.

Метод Гуэна во многом последовательнее и цельнее системы Берлица, но не лишен недостатков. Во-первых, он игнорирует естественную разговорную форму, а дает вместо этого полумеханическое подражательное повторение. Во-вторых, материал далек от подлинного идиоматического языка.

Немецкий педагог М. Вальтер в обучении иностранному языку придавал большое значение чувственной стороне восприятия окружающего мира. По мере накопления языковых навыков урок Вальтера все больше превращался в игру, в театральное представление. Он стремился максимально приблизить урок к естественной обстановке. В разработанном им курсе обучения после начального периода пассивного слушания и повторения учащимися названий действий за учителем вводятся игровые приемы, постепенно перерастающие в театрализацию фрагментов и целых уроков. Благодаря этому стала развиваться идея предметной наглядности. Вальтер первым разработал рекомендации по работе с картинками. По его мнению, при описании картинки надо акцентировать внимание на частях предмета, их признаках (размер, форма, цвет и т.д.), на действиях с этим предметом и его применении. Он также впервые систематизировал упражнения на группировку лексики по принципу синонимов, антонимов, по тематическому принципу. Основой для запоминания слов служило создание ассоциаций, как это предлагала ассоциативная психология, настаивавшая на том, что прочность запоминания повышается при опоре на ассоциации. Кроме того, была предложена система беспереводной семантизации лексики:

- показ предмета, его изображение, демонстрация действия с использованием мимики;
- раскрытие значения слов с помощью синонимов, антонимов или дефиниции;
- раскрытие значения с помощью контекста.

В историю методики метод М. Берлица, Ф. Гуэна и М. Вальтера вошел как *натуральный* и был направлен в первую очередь на практическое овладение иностранным языком. Авторы не придавали иностранному языку общеобразовательного значения, не ставили себе целью ввести учащихся через обучение иностранному языку к изучению литературы, искусства, быта и культуры страны изучаемого языка. Нужен был коренной перелом в методике преподавания языков. Такой перелом принесло реформистское движение, которое появилось в конце

XIX столетия в Германии. В результате этого на смену старым вербально-схоластическим методам пришел новый, так называемый *прямой* метод.

**Вопрос №2.** Необходимо отметить, что лингвистика в XIX веке подошла к изучению фактов живого языка, начинает развиваться фонетика. Психология того времени ставит вопрос о несостоятельности методов, опирающихся исключительно на зрительное восприятие. Перед методикой встал вопрос о комплексном восприятии: слуховом, моторном, зрительном. Это явилось предпосылкой для создания нового метода, называемого по-разному: новый метод, метод периода Реформ, естественный метод, устный метод. Возникло направление, названное «прямой метод». Большое влияние на методiku данного периода оказали педагогические взгляды Песталоцци, Спенсера и Дистервега о необходимости возбуждения познавательных стремлений учащихся. Из области педагогики прямой метод заимствует ряд методических принципов Коменского: сознательность, понимание содержания учебного материала, активность, наглядность, требование о приближении дидактики к естественному обучению. Отсюда требование прямого метода – обучать иностранному языку тем же естественным путем, каким ребенок изучает свой родной язык. Родиной «Движения реформы» была Германия. Вождём принято считать известного фонетиста *Вильгельма Фиетора (1850 – 1918)*, издавшего в 1882 брошюру под заглавием «Преподавание языков нужно изменить! К вопросу о перегрузке», которая стала манифестом нефилологов Европы. Его сторонниками были Г. Суит, Г. Вендт и др. В. Фиетор занимался преподавательской деятельностью; он был профессором английской филологии в Марбурге, в 1886 году стал членом Ассоциации преподавателей фонетики, созданной во Франции и превратившейся позднее в Международную фонетическую ассоциацию – МФА. Он уделял много внимания методам преподавания иностранных языков и был известен как идеолог движения за реформирование обучения иностранным языкам. В 1882 г. в работе «Обучение языкам нужно изменить» (*Der Sprachunterricht muss umkehren*) он предлагает отказаться от переводно-грамматического метода, основанного на грамматическом анализе и чтении текстов, и перейти к обучению непосредственно говорению и пониманию устной речи – к так называемому прямому методу. Фиетор – автор работы «Как учить немецкому произношению» (*Wie ist die Aussprache des Deutschen zu lehren?*) 1893 г., в которой он указывал, что необходимо основываться на нормализованном немецком произношении, описывал фонетическую систему немецкого языка и предлагал учить, опираясь первоначально только на звучание, без использования текстов в орфографии, и даже фонетическую транс-

крипцию вводить после усвоения всех звуковых единиц. В 1885 г. в работе «Произношение немецкого литературного языка» (Die Aussprache des Schriftdeutschen) он вместе с очерком немецкой звуковой системы представил первый для немецкого языка фонетический словарь. Основной ошибкой, по мнению Фиетора, является использование в преподавании родного и иностранных языков методики преподавания мертвых языков. Учеников, считает он, надо знакомить со звуками изучаемого языка, после этого приступать к работе над текстами. Урок должен начинаться с чтения учителем небольших, специально подготовленных отрывков. Затем преподаватель объясняет значение новых слов, а ученики переводят текст. После этого учитель или сильный ученик снова читает текст, а остальные следят по книгам. На следующем этапе учитель задаёт вопросы к тексту, и ученики ищут ответы, и лишь после этого пересказывают текст. Затем ответы на вопросы пишут сначала на доске, потом в тетрадях. С грамматическим материалом знакомятся индуктивно при чтении текстов, включающих грамматические явления.

Публикации сторонников Реформы получили широкий общественный резонанс. В ряде европейских стран были созданы нефилологические общества, прошли лингвометодические съезды, начали издаваться сборники и журналы, в которых обсуждались теоретические и практические вопросы преподавания иностранных языков. Прямой метод быстро завоевал популярность. Для того времени он был прогрессивным. В первую очередь, этот метод положительно сказался на обучении произношению. Наряду с имитацией методисты стали использовать описание артикуляции звуков, разработали целую систему фонетических упражнений, ввели транскрипцию, разработали приемы для закрепления лексики, использовали наглядность во всех её разновидностях.

Прямой метод до сих пор успешно используется во многих европейских странах в частных языковых школах, работающих по системе Берлица.

**Вопрос № 3.** Смешанный метод возник в 30-годы XX столетия и развился как альтернатива грамматико-переводному и прямому методам. Сторонники «компромиссного» направления стремились сохранить все ценное, что имелось в двух враждующих между собой методических концепциях. К наиболее видным представителям этого методического направления относятся: психолог из Дании Х. Флагстад, немецкий методист Ф. Аронштейн и немецкий дидакт Э. Отто, позже (30-40-е годы XX века) к этим именам добавились имена П. Хэгболдта, Ф. Клоссе, Ф. Шубеля, Р. Борнемана, А. Болена.

Несмотря на расхождения по ряду второстепенных вопросов, все перечисленные выше ученые вслед за теоретиками «движения Реформы» высоко оценивают роль устной речи как средства обучения. Устная речь является, по словам Ф. Аронштейна, хорошей школой умственного развития, так как она развивает «находчивость, быстроту реакции, комбинационные способности в применении ранее усвоенного материала». Отмечая эти важные качества устной речи как средства обучения, представители «умеренного» направления более реально, чем «реформисты», оценивали возможности школы в обучении устной иностранной речи как цели. По мнению Ф. Аронштейна, в искусственных условиях, и особенно в школе, устную речь можно развивать «лишь в очень ограниченных пределах».

По мнению всех представителей данного направления, чтение как рецептивный вид речевой деятельности должно занимать ведущее место и развиваться на основе устной речи. Все эти ученые отклоняют одностороннее толкование роли и места родного языка в процессе обучения иностранному сторонниками метода «Реформы» и грамматико-переводного метода. С языковыми средствами родного языка индивид «срастается» настолько, что сначала он не может себе представить возможность существования каких-либо других языковых форм. Лишь в процессе систематического употребления иностранного языка устанавливаются прочные связи иноязычных форм и слов с их значением и, соответственно, беспереводное владение языком. Следовательно, прочные «прямые» связи слова (формы) и его значения могут установиться лишь после значительной по объему практики в языке, а не при первом знакомстве с иностранным словом или формой, как это утверждали сторонники прямого метода. Поэтому все предосторожности против родного языка, вплоть до его запрещения (нередко в ущерб правильности понимания иноязычного слова или формы), оказывались тщетными.

В работах некоторых представителей данного методического направления (например, Х. Флагстада) обосновывается возможность и необходимость использования перевода с одного языка на другой как средства семантизации и средства контроля понимания и, в очень ограниченных пределах, как средства закрепления языкового материала. Перевод в целях сравнения явлений двух языков рассматривался как одно из эффективных и необходимых средств предупреждения и преодоления интерферирующего влияния родного языка. Сторонники «умеренного» направления считали, что грамматика должна играть практическую роль, а не быть только средством «формального» образования учащихся. Главная цель преподавания грамматики – в практическом применении ее. Выступая против схоластического изучения грам-

матики в «образовательных целях», как этого требовали поборники грамматико-переводного метода, они отклоняют также чисто практический, индуктивный путь изучения грамматического материала путем наблюдения над текстом, как это было принято в «немецком варианте» метода «Реформы», считая это занятие пустой тратой времени. Порядок работы с грамматическим материалом, рекомендуемый Х. Флагстадом, состоит в следующем: 1) практическое усвоение примеров, наиболее типичных для данного грамматического явления; 2) сообщение учителем правила или выведение его самими учащимися с помощью учителя на основе примеров; 3) упражнения на применение данного правила, прежде всего, в устной речи и, по возможности, самостоятельно.

Последовательность изучения грамматического материала должна определяться принципом постепенного развития практического владения языком, а не грамматической системой языка. Признавая необходимость осознания грамматического материала и сознательного его усвоения, Ф. Аронштейн, как и другие представители этого направления, не отрицают возможности лексического пути усвоения грамматических явлений, особенно в самом начале обучения языку, в частности, в вводном курсе. Исходной единицей при обучении иностранному языку, и особенно устной речи, по мнению почти всех представителей этого направления, и в этом они сходятся со сторонниками движения «Реформы», должно быть не изолированное слово, а предложение, связное целое, или модель «образцовое предложение». Ф. Аронштейн выдвигает ряд требований к текстам на иностранном языке, они должны: 1) быть связными; 2) соответствовать развитию учащихся и их интересам; 3) представлять воспитательную ценность. Частично на средней и особенно на старшей ступени обучения тексты должны знакомить учащихся со страной и народом, язык которого они изучают. Последнему требованию придается особое значение как с образовательной, так и с политической точки зрения. Особый интерес в его методической концепции представляет деление языкового материала на активный и пассивный и различение рецептивной и репродуктивной языковой деятельности. Предлагая это деление, он считает, что рецептивное овладение языком должно происходить сознательно, при участии родного языка, в то время как репродуктивное усвоение языка, т. е. овладение устной речью, должно происходить с помощью подражания и по аналогии, с использованием только одноязычных упражнений, как это предлагали сторонники натурального и прямого методов. Хотя в методике Ф. Аронштейна проблема рецептивного и репродуктивного усвоения языка мало разработана, сама ее постановка представляет значительный интерес.

Широкое распространение смешанных методов объясняется тем, что они удовлетворяли потребностям общества, позволяли усиливать те их компоненты, которые больше соответствовали поставленным целям обучения и конкретным условиям преподавания.

### **Вопросы для самоконтроля**

1. На основе чьих идей возникает в Европе метод «внешней чувственной наглядности»?
2. Как строился урок по методу М. Берлица?
3. Чьим последователем был в своих педагогических идеях Ф. Гунэн?
4. В чем заключалось новаторство М. Вальтера?
5. Что явилось научной основой «Движения реформы»?
6. Как изменилась цель в преподавании грамматики у представителей смешанного метода?
7. Какие требования к учебному тексту предъявляет немецкий методист Ф. Аронштейн?

### **Задания к самостоятельной работе**

- Проанализируйте методическую систему М. Берлица и объясните, почему она не могла быть использована в условиях общеобразовательной школы.
- Рассмотрите методическую систему одного из видных языковедов Г. Суита и выясните, на какие этапы был разделен весь процесс обучения иностранному языку.
- Ознакомьтесь с методической концепцией А. Болена и ответьте на вопрос: почему этого автора можно считать представителем смешанного метода с большим уклоном в сторону прямого?

### **Литература**

1. Ведель, Г. Е. Заметки по истории методов обучения иностранным языкам / В.Е. Ведель. – Воронеж, 1968. – С. 14-32.
2. Гез, Н.И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.И. Гез, Г.М. Фролова. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – С. 22-30
3. Пассов, Е.И. История методики. – Ч. I: учебное пособие; под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. № 20. С. 33-40.

4. Раушенбах, В. Э. Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с I по XX век / В.Э. Раушенбах. – М., 1971. – С. 89-105.

5. Миролюбов, А.А. Натуральный метод / А.А. Миролюбов // ИЯШ. – 2002. - № 5. – С.26-28.

6. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учебное пособие для студентов педагогических институтов / С.Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – С.190-193.

7. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв.; под ред. И. В. Рахманова. (Авт.: И. В. Рахманов, Н. И. Гез, И. А. Зимняя, С. К. Фоломкина, А. Я. Шайкевич). – М.: Педагогика, 1972. – С. 103-106, 110-112.

### **Занятие № 7**

#### *Методика репродуктивного и рецептивного овладения иностранным языком*

#### **План**

1. Устный (ситуативный) метод Г. Палмера и М. Уэста.
2. Аудиолингвальный метод.
3. Аудиовизуальный метод.

**Вопрос № 1.** Для методистов периода между двумя мировыми войнами характерен научный подход к методике и отбору языкового материала. *Устный (ситуативный) метод обучения* развился из прямого метода и был основан на структурном направлении в лингвистике и бихевиоризме в психологии. Метод появился в Великобритании в 1930-е годы, его сторонниками были известные британские ученые Г. Палмер и М. Уэст. Палмер отводит главенствующую роль слуху, а Уэст – зрению; первый дает слушать, второй – читать. Их методы считаются переходными от прямизма к неопрямизму. Ученые предприняли попытку научно обосновать устную основу обучения. Последователи устного метода впервые поставили вопрос о необходимости научного отбора содержания обучения, градуирования изучаемого лексико-грамматического материала и последовательности овладения им с помощью определенных приемов и упражнений. Лексика является одним из основных аспектов обучения языку и должна быть строго отобрана. Уэст и Палмер впервые проанализировали лексику английского языка на основе принципа частотности и отобрали из письменных текстов лексический минимум, включающий в себя 2000 наиболее частотных лексических единиц, владение которыми обеспечивает овладение анг-

лийским языком. В 50-е годы Уэст пересмотрел этот список и опубликовал лексический минимум (A General Service List of English Words), который стал справочником для учителей при разработке учебных материалов. Грамматический материал должен изучаться не в виде системы правил, отражающей некую универсальную грамматику, как считали последователи грамматико-переводного метода, он должен представлять собой грамматические структуры-образцы, отобранные из речи носителей языка. Для усвоения грамматических конструкций рекомендуются подстановочные таблицы. Первые подстановочные таблицы, составленные Пальмером, включают тот грамматический материал, которым ученики должны овладеть за время учебы. Комбинируя взаимозаменяемые элементы, которые подаются в нужной форме, ученик составляет аналогичные предложения. Для овладения устной речью Пальмер предлагал следующие пути: расчленение языковых трудностей по аспектам (фонетический, орфографический, этимологический, семантический, синтаксический). Г. Палмер написал ряд теоретических работ и практических пособий: «Принципы изучения языков» (1921), «Научное изучение и преподавание языков» (1922), «Устный метод обучения языкам» (1923). Заслуга этого ученого в том, что его метод имеет научное обоснование, заключающееся, прежде всего, в рациональной системе упражнений на развитие разговорных навыков, отборе и градации проходимого материала, применяемых приемов обучения. В работе «Принципы изучения языков» Палмер высказывает свои взгляды на принципы преподавания, которые сводятся к следующему:

а) изучение языка – искусство, а не наука. Язык можно выучить или изучая теорию или путем подражания, т. е. путем практики, упражнений;

б) степень владения языком измеряется тем, насколько автоматически ученик употребляет усвоенный материал. Автоматизм приобретает повторением, многократной практикой;

в) в процессе преподавания надо соблюдать градацию трудностей. Он рекомендует заставлять ухо работать раньше, чем глаз, проходить материал сначала устно, применять фронтальную работу раньше индивидуальной;

г) новый материал надо проходить конкретно, а не абстрактно, т. е. на основе не правил, а примеров;

д) важнейшим психологическим фактором в изучении языка считается интерес.

У Палмера нет никаких подробных указаний об обучении чтению и письму. Заслуга Палмера прежде всего в том, что он подвел под свой метод, продолжающий методы, намеченные Монтенем, Базедовым,

Берлицем, научную основу. Г. Пальмером была предпринята первая попытка рационализировать процесс обучения. Продолжительность курса Г. Палмер определяет в зависимости от объема изучаемого языкового материала в 2½ г. – 6½ лет. Весь курс обучения он подразделяет на три основные ступени: первоначальную (elementary stage), продолжительность ½ года, промежуточную (intermediate stage), продолжительность от 1 до 3 лет, и продвинутую (advanced stage), продолжительность также от 1 до 3 лет.

Задача первоначальной ступени – научить понимать с помощью подсознательного восприятия иностранный язык на слух и распознать отдельные звуки и звукосочетания, обучить их артикуляции, а также сообщить учащимся минимум теоретических знаний из области фонетики, грамматики, этимологии и семантики.

Метод М. Уэста часто называют Reading Method. Уэст был учителем английского языка в Индии, где во время английского господства знание двух языков было необходимо. Это в значительной степени определило систему Уэста. Он считал, что изучение иностранного языка должно начинаться с чтения, так как это самый легкий навык, основанный на узнавании слов и форм. Уэст известен как автор книг «Двуязычие», «Как научиться читать на иностранном языке», «Как научиться говорить на иностранном языке», изданных в конце 20-х - начале 30-х годов XX столетия.

Уэст основывался на тех же положениях лингвистики и психологии, что и Пальмер, но он рекомендовал начинать обучение иностранному языку с чтения. Чтение, по его мнению, развивает чувство языка и дает возможность овладеть большим запасом слов и выражений, на основе которых впоследствии можно овладеть навыком устной речи. Свои книги для чтения Уэст написал на основе следующих принципов: 1) читая, ученик с самого начала должен понимать смысл и получать удовольствие от чтения; 2) не надо учить слова специально, они должны достаточно часто повторяться в тексте и использоваться при чтении; 3) материал учебника должен соответствовать психологии возраста.

Методы Палмера и Уэста объединяют такие приемы, как отбор языкового материала, градация трудностей в подаче его и рациональная система упражнений.

Г. Палмер и М. Уэст внесли большой вклад в методику преподавания иностранных языков, так как занимались разработкой теории методического подхода к отбору лексики и составлением лексических и грамматических минимумов, развили структурный подход к обучению грамматике, заложили основы ситуативного подхода к обучению.

Идеи Палмера, Уэста и других британских лингвистов – основоположников устного метода – получили широкое распространение в разных странах мира и до сих пор пользуются популярностью в России.

**Вопрос №2.** *Аудиолингвальный метод* преподавания иностранных языков был основан в США и получил широкое распространение во всем мире. Он базируется на тщательно разработанной психологической теории бихевиоризма и на принципах структурной лингвистики. Значительное влияние на создание этого метода оказали работы крупного лингвиста Л. Блумфилда (Руководство по практическому изучению иностранных языков - *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*, 1942). Американский лингвист-структуралист Чарльз Фриз (1887 – 1967) и методист Роберт Ладо (1915-1995) – авторы аудиолингвального метода. Несмотря на то, что в центре их внимания были вопросы обучения иностранным языкам взрослых, их концепция оказала существенное влияние на школьную методику.

Суть *аудиолингвального 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. Роль учителя заключается в обеспечении закрепления изучаемых единиц в классе и дома. Учитель должен исправлять все ошибки, чтобы исключить их повторение в дальнейшем и обеспечить правильность речи.

**Обучение иностранному языку в соответствии с аудиолингвальным методом основывается на следующих принципах:**

- Формирование навыков формообразования и употребления различных языковых структур путем механического повторения и запоминания «правильного поведения». Учащиеся заучивают образцы, диалоги, тексты и т. д., а затем переносят их в другие речевые условия.

- Преимущество отдается устной речи по сравнению с письменной, используется принцип устного опережения, когда учащиеся сначала изучают языковые явления в устной речи, а затем тренируются в их употреблении в письменной речи. Устная речь рассматривается как база, на основе которой осуществляется овладение письменной речью. Предлагается следующий порядок овладения видами речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо.

- В основе обучения лежит не анализ явлений языка и его системы, а речевая практика, которая понимается как выполнение действий по аналогии. Обучение грамматике осуществляется индуктивным путем на материале строго отобранных структур – образцов предложений, правила не объясняются. Широко используются трансформационные и

подстановочные упражнения языкового характера. Они выполняются по образцу, с опорой на модель или таблицу, часто хором вслед за учителем или диктором (при использовании магнитофонной записи), что и нашло отражение в названии метода.

- Лексика изучается не изолированно, а в контексте, значение лексической единицы объясняется на основе ситуации, в связи с чем большое внимание уделяется культурологическому аспекту преподавания языка, изучению системы культурных ценностей носителей языка.

- Широкое использование наглядности.

Совершенно очевидно, что 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.

Несмотря на это поддержка таких влиятельных в США организаций как Министерство образования, Ассоциации преподавателей новых языков, Американское лингвистическое общество способствовала развитию и распространению аудиолингвального метода и в США и за рубежом. Положительными в данном методе являются следующие характеристики: наличие строгого отбора и четкой организации материала в зависимости от трудностей овладения им, использование разнообразных видов упражнений и большого количества наглядного материала.

**Вопрос №3.** *Аудиовизуальный (структурно-глобальный) метод* обучения иностранным языкам основан на принципах структурной лингвистики и бихевиористском подходе и является разновидностью прямого метода. Аудиовизуальный метод был разработан в 1950-е годы во Франции в Высшей педагогической школе в Сен-Клу. Его авторами являются П. Губерина, П. Ривенк, Ж. Гугенейм, Р. Ренар и др. Этот метод получил широкое распространение во Франции, Югославии, отчасти ФРГ, Польше и других странах.

Название метода отражает его характерные черты: широкое использование аудиовизуальных средств обучения (диафильмы, диапозитивы, кинофильмы) и технических средств (магнитофон, радио, телевидение); глобальная подача материала: магнитофонные записи текстов и кинофрагменты не разделяются на эпизоды, грамматические структуры также вводятся и тренируются целиком.

Аудиовизуальный метод, так же как и аудиолингвальный, опирается на положение бихевиоризма о том, что овладение единицей языка возможно только в результате многократного повторения и заучивания. В отличие от аудиолингвального метода, который предполагает овладение языковыми структурами, аудиовизуальный метод не ограничивает

ся рамками структур, а обращает большое внимание на употребление их в ситуациях, что делает этот метод более коммуникативно направленным.

***Основными положениями аудиовизуального метода являются следующие:***

- Формирование устно-речевых умений является целью обучения, главное внимание уделяется аудированию и говорению. Последовательность овладения видами речевой деятельности такова: аудирование, говорение, чтение, письмо. Используется период устного опережения продолжительностью от полутора до двух месяцев.

- Устно-речевая направленность процесса обучения находит отражение в тщательном отборе языкового материала. Отбор осуществляется в результате анализа образцов устной речи, записанных на магнитофон, а основным принципом отбора является принцип функциональности. Отбирается лексика, которая характерна для устно-речевой формы высказывания и отражает ее особенности.

- Родной язык полностью исключается из учебного процесса. Лексика вводится беспереводным, преимущественно контекстуальным способом. Переводные упражнения для ее тренировки не используются.

- Обучение грамматике осуществляется на материале структур, которые вводятся, воспроизводятся и тренируются глобально, не расчленяются на составляющие элементы; широко используется упражнение.

- Ситуативный подход к обучению реализуется в рамках отбора кино- и телевизионных фрагментов, которые отражают основные ситуации общения. Эти ситуации впоследствии воспроизводятся обучаемыми и дополняются новыми элементами.

- Предполагается широкое использование различных технических средств обучения, аутентичных материалов и наглядности, что способствует мотивации учения и знакомит учащихся со страной изучаемого языка.

При работе по данному методу занятие состоит из четырех этапов: «представление (глобальное восприятие материала, преимущественно интуитивное); объяснение (поэтапная проработка зрительно-слухового ряда при установке на полное усвоение его содержания и зрительно-слуховой синтез); закрепление (образование речевых автоматизмов); развитие (формирование речевых умений на основе приобретенных знаний и навыков и свободное говорение в пределах темы урока и отработанных ситуаций общения)».

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. Этот метод, так же как и аудиолингвальный, предполагает знакомство с повседневной культурой страны изучаемого языка, с наиболее распространенными моделями речевого и невербального поведения.

### **Вопросы для самоконтроля**

1. Какие принципы изучения языков выделил Г. Палмер?
2. Что лежало в основе преподавания языков по М. Уэсту?
3. В чем заключается суть аудиолингвального метода обучения иностранным языкам?
4. В чем состоит отличие аудиолингвального и аудиовизуального методов обучения?

### **Задания к самостоятельной работе**

- Рассмотрите более подробно предложенный М. Уэстом метод чтения, какие этапы работы с текстом были разработаны автором?
- Ознакомьтесь с теорией бихевиоризма и принципами, направленными на повышение уровня образования, разработанными американским психологом Б. Скиннером.
- В чем заключался величайший вклад Л. Блумфилда в лингвистику как науку?
- Проведите комплексный анализ эволюции методов обучения в зарубежной лингводидактике и обоснуйте вклад каждого из представленных методов в формирование методологических основ методики обучения иностранным языкам (Приложение № 1, Таблица № 1 «Эволюция методов обучения ИЯ в зарубежной лингводидактике»).

### **Литература**

1. Блумфилд, Л. Язык. / Л. Блумфилд; под ред. и с предисловием М.М. Гухман. – М.: Прогресс, 1968. – 607 с.
2. Гез, Н.И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз.

высш. пед. учеб. заведений / Н.И. Гез, Г.М. Фролова. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. С. 123-153.

3. Колесникова, И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И.Л. Колесников, О.А. Долгина. – СПб.: Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ: Cambridge University Press, 2001. – С. 41-43.

4. Пассов, Е.И. История методики. – Ч. I: учебное пособие / Е.И. Пассов, Е.С. Кузнецова; под. ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. №21. – С. 2-12.

5. Раушенбах, В. Э. Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с I по XX век / В.Э. Раушенбах. – М., 1971. – С. 89-105.

6. Рахманов, И. В. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв. / И.В. Рахманов. – М., 1972. – С. 40-45.

7. Миролубов, А.А. Прямой метод / А.А. Миролубов // ИЯШ. - 2002. - № 6. – С. 15-17.

## Занятие №8

### *Коммуникативный метод обучения*

#### План

1. История вопроса.
2. Формирование научных основ коммуникативного метода.
3. Компоненты коммуникативной компетенции.

**Вопрос № 1.** История коммуникативного метода изучения иностранных языков началась в 60–70-х годах XX века. Именно тогда английский язык стал использоваться в качестве международного языка. Исследования в области «коммуникативного метода» явились, с одной стороны, следствием неудовлетворенности результатами изучения языков с использованием аудиовизуального и аудиолингвального методов, а с другой стороны, были обусловлены социальным заказом общества. С этой целью в 1971 г. Совет Европы поручил группе специалистов разработать новый подход к обучению языкам и на его основе методы обучения, которые могли бы стать основой преподавания языка в любой стране – участнице Совета Европы. Английскому специалисту Д. А. Вилкинсу было поручено обоснование принципов и содержания обучения. Дополнительным стимулом для разработки нового метода обучения явилось решение Конгресса лингвистов и экономистов Европы, состоявшегося в 1972 г. в Штутгарте (Германия), о необходимости созда-

ния метода преподавания, способного решить важную социальную задачу – достижение многоязычия в условиях единого экономического рынка Европы.

Коммуникативный метод обучения (англ. Communicative Language Teaching) представляет собой вариант комбинированных методов обучения. В его основу были положены идеи коммуникативной лингвистики и психологической теории деятельности. Специфической особенностью коммуникативного метода обучения является попытка приблизить процесс обучения по его характеру к процессу реальной коммуникации. Это обстоятельство обуславливает коммуникативно-мотивированное поведение преподавателя и обучающихся во время занятий, а также предметность процесса коммуникации, которая выражается в тщательном отборе речевых интенций, тем и ситуаций общения, отражающих практические интересы и потребности учащихся. Основные методические принципы данного метода: речевая направленность, учет индивидуальных особенностей и интересов учащегося, функциональность, ситуативность, новизна.

**Вопрос № 2.** Итак, была выдвинута новая цель обучения - овладение языком как средством общения (communication). Под общением понимается передача и сообщение информации познавательного и аффективно-оценочного характера, обмен знаниями, навыками и умениями в процессе речевого взаимодействия (interaction) двух или более людей. Необходимо отметить, что факт взаимодействия не всегда означает, что общение состоялось. Имеется ряд примеров, когда участники взаимодействия произносят фразы, реплики, но обмена информацией, понимания и взаимовлияния в процессе взаимодействия не происходит. Причиной этого является несформированность коммуникативной компетенции, которая рассматривается всеми исследователями коммуникативного подхода в качестве главной цели обучения. Термин «компетенция» (competence) был введен американским ученым Н. Хомским применительно к лингвистике и обозначал знание системы языка в отличие от владения им в реальных ситуациях общения (performance). Полемизуя с Н. Хомским, американский лингвист Д. Хаймс критикует его за попытку выдать часть за целое, свести всю проблему исследования к грамматическим знаниям. Такой подход противоречит роли социального контекста и значению социальных факторов в изучении языка. Социолингвистика стала одной из причин возникновения коммуникативного метода, потому что она наглядно доказала значение языка как средства осуществления социального взаимодействия. В противовес узко понимаемой лингвистической компетенции американскими социолингвистами было предложено понятие коммуникативной компетенции,

которая предполагает владение лингвистической компетенцией, знание сведений о языке, наличие умений соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, понимание отношений между коммуникантами, умение организовать речевое общение с учетом социальных норм поведения и целесообразности высказывания.

Большой вклад в формирование научных основ коммуникативного метода внесли ученые, занимавшиеся вопросами лингвистического анализа текста, функционирования языка как психологического феномена. Такое понимание коммуникативного подхода позволило исследователям (Brumfit and Johnson 1979; Morrow 1981; Widdowson 1990; Brumfit 1992; Littlewood 1994; Rossner and Bolitho 1995; Nunan 1998) описать его основные принципы:

1) речевая направленность процесса обучения; в качестве конечной цели выдвигается обучение общению в различных видах речевой деятельности;

2) ориентация не только на содержательную сторону общения, но и на форму высказывания;

3) функциональность в отборе и организации материала: языковой и речевой материал должен отбираться в соответствии с функциями, которые он выражает, и теми коммуникативными интенциями, которые сможет передать говорящий, используя предлагаемый языковой материал (предложение, отказ, выражение эмоций и т. д.);

4) ситуативность в отборе материала и организации тренировки: языковой и речевой материал должен отбираться применительно к определенным ситуациям общения и отрабатываться в ситуациях, типичных для использования тех или иных языковых форм;

5) использование аутентичных материалов, к которым относятся языковые формы, типичные для выражения определенной коммуникативной интенции, аутентичные тексты и ситуации общения, а также различные вербальные и невербальные средства, характерные для носителей языка;

б) использование подлинно коммуникативных заданий, способствующих формированию умений общения, и режимов работы, адекватных условиям реальной коммуникации (парная и групповая работа); индивидуализация процесса обучения, использование личностно-ориентированного подхода, то есть учет потребностей учащихся при планировании и организации урока, опора на индивидуальные когнитивные стили (cognitive style) и учебные стратегии (learning strategies) обучаемых, использование их личного опыта.

**Вопрос № 3.** Публикация работы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка»

(Страсбург, 1996) подвела итоги исследования, начатого в 1971 г. В этом документе (руководитель проекта Дж. Трим) рассматривались параметры и критерии оценки уровней владения языком и коммуникативной компетенции как цели обучения, а также способы ее оценки с использованием тестовых технологий.

Коммуникативная компетенция не является личностной характеристикой того или иного человека; ее сформированность проявляется в процессе общения.

Выделяются следующие компоненты коммуникативной компетенции:

➤ лингвистическая компетенция (*linguistic competence*) — знание словарных единиц и грамматических правил, которые преобразуют лексические единицы в осмысленное высказывание;

➤ социолингвистическая компетенция (*sociolinguistic competence*) — способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей участников коммуникации, то есть от того, кто является партнером по общению;

➤ дискурсивная компетенция (*discourse competence*) — способность понимать различные виды коммуникативных высказываний, а также строить целостные, связные и логичные высказывания разных функциональных стилей (статья, письмо, эссе и т. д.); предполагает выбор лингвистических средств в зависимости от типа высказывания;

➤ стратегическая компетенция (*strategic competence*) — вербальные и невербальные средства (стратегии), к которым прибегает человек в случае, если коммуникация не состоялась; такими средствами могут являться как повторное прочтение фразы и переспрос непонятого предложения, так и жесты, мимика, использование различных предметов;

➤ социокультурная компетенция (*sociocultural competence*) — знание культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, норм поведения и этикета и умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры; формирование социокультурной компетенции предполагает интеграцию личности в системе мировой и национальной культур;

➤ социальная компетенция (*social competence*) — умение и желание взаимодействовать с другими, уверенность в себе и в своих силах для осуществления коммуникации, а также умение помочь другому поддержать общение, поставить себя на его место и способность справиться с ситуациями, возникающими в процессе непонимания партнеров по общению.

Российские методисты (Н.И. Гез, Г.М. Фролова) выделяют два этапа в истории становления коммуникативного метода за рубежом: прагмафункциональный и межкультурный. На первом этапе (70-е – начало 80-х гг. XX в.) были приняты на вооружение некоторые положения аудиолингвального и аудиовизуального методов – преобладание устных форм общения, опора на ситуации и наглядность, интерес к диалогическим текстам и др. Вместе с тем, уже тогда коммуникативный метод включал и новые положения – развитие коммуникативной компетенции и ее составляющих, соотношение языковых средств с функциями, иной характер упражнений и др. Основным требованием межкультурной фазы, по мнению немецких методистов Г.Нойнера и Х.Хунфельда, становится сопоставление элементов, компонентов и структур родной культуры обучаемых с образцами культуры инофона. Согласно концепции межкультурного этапа, наряду с идеями гуманизации образования и когнитивно-эмоционального развития учащихся, выдвигалась задача формирования социокультурной и межкультурной компетенции. Вопросы обучения чтению становились особенно актуальными, так как чтение играло важную роль в формировании межкультурной компетенции, поскольку оно предоставляло обширные возможности для накопления и уточнения знаний о культуре страны изучаемого языка.

Существуют различные варианты коммуникативного метода обучения, что позволяет сделать вывод о том, что его развитие будет идти по различным направлениям, отражающим особенности обучения иностранному языку в различных условиях с учетом национальных традиций его преподавания.

### **Вопросы для самоконтроля**

1. В чем заключается специфическая особенность коммуникативного метода обучения?
2. Кем был предложен новый методический термин «коммуникативная компетенция»?
3. Какие принципы стали основой коммуникативной методики?
4. В каком документе впервые были определены компоненты коммуникативной компетенции?
5. На какие этапы можно разделить историю становления коммуникативного метода обучения в зарубежной дидактике?

### **Задания к самостоятельной работе**

- Охарактеризуйте социально-экономические предпосылки, повлиявшие на появления коммуникативного метода обучения.

- С какой целью был подготовлен и реализован проект «Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка»?

- Ознакомьтесь с работой Гез Н.И. «История зарубежной методики преподавания иностранных языков» (глава 7. Коммуникативный метод). Какие методические приемы были разработаны в рамках коммуникативного метода обучения? Как было организовано обучение устным и письменным формам общения?

- Выполните итоговый тест по разделу (см. Приложение № 3).

### Литература

1. Гез, Н.И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.И. Гез, Г.М. Фролова. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. С. 180-189, 200

2. Колесникова, И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – СПб.: Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ: Cambridge University Press, 2001. – С. 48-49

3. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. 2009.

4. Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment - URL:

[http://culture2.coe.int/portfolio/documents\\_intro/common\\_framework.html](http://culture2.coe.int/portfolio/documents_intro/common_framework.html)

## Раздел II.

# ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

### Занятие № 1

*Обучение иностранным языкам в Древней Руси  
и Российском государстве (до XVII века)*

#### План

1. Изучение языков с древних времен до эпохи создания русского национального государства.
2. Первые попытки правительства по подготовке кадров, знающих иностранные языки.
3. Первые школы преподавания иностранных языков в Московском государстве.

**Вопрос № 1.** Киевская Русь с древних времен имела отношения с другими народами. Летопись и другие исторические документы оставили сведения о том, что многообразные связи с иноземным миром не могли обходиться без взаимного общения с представителями этих народов. Так, например, в Софийской и Новгородской летописях упоминается о том, что среди русских людей того времени были люди, знавшие печенежский язык. Печенеги напали на Русь в 905 году. За это время многие русские могли побывать у них в плену и изучить их язык. Русские князья владели иностранными языками. Так, Владимир Мономах писал, что отец его Всеволод Ярославич владел пятью языками: греческим, латинским, немецким, венгерским и половецким, что давало ему возможность самостоятельно вести переговоры, читать документы. Греческий язык – язык религии, науки и деловых отношений – был распространен среди русских людей. Одним из свидетельств тому являются древние договоры с Византией (911 г., 945 г.). Из этого факта следует, что на Руси были люди, которые могли переводить с греческого дипломатические документы. К XII веку относится указание на знание греческого языка первым митрополитом из русских Климентом Смолятичем. Он был высокообразованным человеком своего времени. Многие русские князья были женаты на гречанках. В то время в Смоленске было училище, в котором преподавали греческий и другие языки. Само училище было основано в 1180 году князем Романом Ростиславовичем вследствие «необходимости и легкости узнавать говор народа, с которым предки наши были в соприкосновении». Известный арабский пу-

тешественник Ибн-Фодлан, посетивший в X веке город Итиль, передает подробный рассказ о русских купцах, которые использовали для общения с местными жителями хазарский язык. Знали на Руси и древненорвежский. После «призвания варяжских князей» большое число варягов прибыло в Киев, они осели, обзавелись семьями. Скорее всего, их жёны и дети знали язык хозяина дома.

Эпоха конца XII – начала XIII века была роковой в жизни Киевского государства. Сначала половцы, а потом татаро-монголы осуществляли опустошительные набеги. После того, как власть татарского хана Золотой Орды установилась на русской земле, русским пришлось выучить татарский язык. Одним из косвенных свидетельств того, что среди наших предков были люди, знавшие язык золотоордынских ханов, служат ханские ярлыки, дошедшие только в русском переводе.

В то время как южная и юго-восточная Русь испытывала все ужасы татарского нашествия, северо-западная часть, в лице Новгорода, тяготела к Западной Европе. Первоначально новгородцы вели торговлю с жителями острова Готланд, которых называли готами. С немцами завязались торговые отношения позднее. К началу XIII века в Новгороде Великом существовало два торговых двора: готский и немецкий. Имеются договоры с немецкими городами, которые составлялись на двух языках: нижненемецком и русском. В результате общения с немцами и поездок в немецкие земли русские овладели нижненемецким языком. Русским приходилось изучать языки из чисто практических целей, вследствие необходимости общения с тем или иным народом. При этом изучались не все языки окружавших их народов, а только те, знание которых давало практическую пользу. Греческий язык – в Киевской Руси, татарский – в эпоху монгольского нашествия, нижненемецкий – в Новгороде.

**Вопрос № 2.** Московская Русь поддерживала дипломатические контакты с Австрией, Англией, Византийской империей, Турцией и др. Дипломатический этикет требовал, чтобы оригиналы грамот писались на языке того народа, от которого они исходят. Сторона, получавшая эти грамоты, должна была располагать целым штатом переводчиков, которые могли бы их обрабатывать. Оригиналы были написаны на средне-немецком, латинском, польском и многих других языках. В грамоте от 19 июня 1505 упоминается толмач немецкого языка Власий, который не только практически владел немецким и латинским языками, но и применял свои знания как толмач и литературный переводчик. В XVI веке был создан Посольский Приказ, ведавший делами с иностранными государствами. По мере развития государства, изменения социально-экономических условий и развития культуры меняется отношение к образованию.

Ко второй половине XVI века относятся мероприятия Ивана IV Грозного, направленные на подготовку кадров, владеющих иностранными языками. В период между 1551-58 гг. в городе Константинополе находился Обрюта Михаил с целью изучения там греческого языка. В 1574 году Иван IV использовал двух шведских толмачей для преподавания двум русским шведского языка. Сам факт использования иностранца для преподавания иностранного языка является новым приемом и зародышем будущей школы иностранных языков. К 1583 году относится поездка некоего Петрушки Лукьянова в Данию с единственной целью – изучить датский язык. В 1598 году Борис Годунов, будучи избранным на русский престол, хотел открыть школы для изучения иностранных языков. Как сообщает русский историк Н. М. Карамзин, он отправил 18 молодых людей за границу для изучения там иностранных языков.

В первой половине XVII века в Московском государстве был некий штат переводчиков, знавших персидский язык. В 1613 году было отправлено посольство из Москвы в Персию во главе с послом и дворянином Михаилом Никитичем Тихоновым. В состав этого посольства включили пять толмачей. Переписка с шахом велась не только на татарском, но и на персидском языках. Однако далеко не все языки были известны в Московском государстве. Малоизвестными для большей части населения остаются английский, шведский, датский и французский языки вследствие ограниченного контакта с этими странами.

**Вопрос № 3.** Стремление Московского правительства обеспечить себя людьми, знающими иностранный язык для достаточно широких дипломатических отношений со своими соседями, претерпевало большие трудности. Хотя школы в тот период и существовали, но они были школами грамоты, в которых обучали только чтению и письму, никаких иностранных языков, в том числе и греческого, не преподавалось. Значительным препятствием к изучению и распространению иностранных языков была присущая россиянам того времени подозрительность к иностранцам, о чем писал историк В.О. Ключевский.

Первой школой преподавания иностранных языков в Москве следует считать школу, открытую в конце XVI века при лютеранской церкви. Вторая школа тоже была открыта в Москве при офицерской лютеранской общине. Брали богатых и бедных, учили Закону Божьему, немецкому и латинскому языкам, счету и письму. Русские ученики, проходившие здесь курс наук, могли быть использованы на работе в Посольском приказе. В ноябре 1678 года царь Федор Алексеевич отправил в эту школу на учебу двух учеников для обучения латинскому и цесарскому (немецкому) языкам. Известна также Чудовская школа, основанная в 1649 году в Андреевском монастыре. Основателем ее был боярин

Федор Михайлович Ртищев, окольничий царя Алексея Михайловича. Цель этой школы – создание кадров, знающих иностранные языки. Для исправления священных книг он пригласил из Киева целый ряд ученых-монахов: Епифания Славинецкого, Арсения Сатановского и Дамаскина Птицкого.

Первой правительственной школой, открытой по инициативе царя Федора Алексеевича, была Типографская школа (1679) при Печатном дворе. Возглавлял ее вернувшийся после многолетнего пребывания в Палестине и Константинополе и хорошо изучивший там греческий язык русский иеромонах Тимофей. В ней числилось 196 человек; из них 28 занимались греческим языком, 168 – славянским.

В период образования Российского государства расширились деловые и дипломатические контакты России с другими странами (Германия, Англия, Австрия, страны Востока), что требовало специалистов со знанием иностранных языков. В XVI в. был создан Посольский приказ, ведавший делами с иностранными государствами. При нем были организованы первые светские школы по изучению иностранных языков.

Первыми учителями, привлеченными к педагогической деятельности, были в основном иноземцы, преподававшие эти языки по учебникам, вышедшим за границей. В этой связи следует выделить Московскую Славяно-греко-латинскую академию (1687), которая особенно процветала при братьях Иоанникии и Софронии Лихудах, ученых-греках, приглашенных в Академию в качестве учителей. В 1687 году они издали «Краткую греческую грамматику», изложенную по так называемому сократическому методу. Обладавшие энциклопедическими знаниями, доктора Коттонианской Академии в Падуе, профессора и мыслители, они приложили все свои силы к организации первого на Руси высшего учебного заведения.

Однако систематического обучения иностранному языку до реформ Петра не существовало. Языки изучали или во время путешествий, или у иностранцев, гостивших по делам в русских городах

### **Вопросы для самоконтроля**

1. Назовите факты, подтверждающие владение русскими людьми греческим языком.
2. С какой целью изучали русские люди иностранные языки и какими языками, кроме греческого, они владели?
3. Какие меры предпринимались Московским правительством для подготовки людей, владевших иностранными языками?
4. Назовите первые школы преподавания иностранных языков в Москве.

## Задания к самостоятельной работе

- Ознакомьтесь со статьей Булкина «Изучение иностранных языков в России» (ж-л «Иностранные языки в школе» – 1998. – №3), рассмотрите причины, вследствие которых на Руси до эпохи Петра I систематического обучения иностранным языкам не существовало.
- Рассмотрите историю становления Славяно-греко-латинской академии в Москве. Как был организован учебный процесс? Каким иностранным языкам отдавалось предпочтение в стенах академии?

## Литература

1. Булкин, А.П. Изучение иностранных языков в России (социокультурные аспекты) / А.П. Булкин // Иностранные языки в школе. – 1998. – №3. – С.16–20
2. Греков, Б. Д. Феодальные отношения в Киевском государстве / Б.Д. Греков. – М.-Л. Акад. наук СССР, 1936. – С.7-8.
3. Карамзин, Н. М. История государства Российского / Н.М. Карамзин. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – Т. 9. – С. 388.
4. Ключевский, В. О. Соч.: в 9-ти т. / В.О. Ключевский. – М., 1990. – Т 9. – С.14.
5. Константинов, Н. А. История педагогики / Н.А. Константинов. – М.: Просвещение, 1982. – С. 153-154.
6. Котошихина, Г. О России в царствование Алексея Михайловича / Г. Котошихина. – СПб, 1906. – С.86.
7. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие для педагогических учебных заведений; под ред. академика РАО А.И.Пискунова. – 3-е изд., испр. и дополн. – М.: ТЦ «Сфера», 2006. С. 147-157.

## Занятие № 2

*Вопросы преподавания иностранных языков в России  
в XVIII-XIX веках*

## План

1. Петр I и его сподвижники об изучении иностранных языков и их роли в жизни общества.
2. Подходы к обучению иностранным языкам во второй половине XVIII века.
3. Положение с преподаванием иностранных языков в первой половине XIX века.

**Вопрос № 1.** К XVIII веку международное значение России значительно возросло и укрепилось. Страна вступала в эпоху Просвещения, правительство Петра I осуществило различные реформы в области культуры, науки и техники. В это время появилась потребность в людях, знающих иностранные языки: голландский, английский, немецкий, французский. Петр I резко отличался во всем, что касается образования, от московских царей XVI-XVII веков. Еще будучи цесаревичем, он обучался наукам, в том числе латинскому языку, у известного деятеля XVII века Симеона Полоцкого. В бытность свою в Голландии в 1697-98 гг. он приобрел практические знания голландского языка. В период преобразований Петра I Россия устанавливала тесные связи с европейскими странами. Одновременно налаживание деловых и дипломатических контактов России с другими странами способствовало как проникновению иностранцев в страну, так и выходу русских в европейские страны и страны Востока и, соответственно, распространению хотя бы и в узкой среде интереса к иностранным языкам.

О массовом изучении языков в школах того времени говорить еще рано, исключение составили учебные заведения, открытые иностранцами, например, «разноязычная школа» пленного пастыря Глюка в Москве, в которой каждый из 50 учащихся изучал два западноевропейских языка, или шведская школа, основанная пленными шведами в Тобольске. В 1701 году существовала церковная школа Швиммера, в которой изучали древние и новые языки. В 1705 году в Петербурге была открыта школа японского языка; первым учителем был японец Денбей. В 1708 году в Москве, на Казанском подворье в Ветошном ряду, была открыта «школа эллинского языка». Широкой известностью пользовалось греко-славянское училище в Новгороде, основанное по инициативе митрополита Иова. Были подготовлены первые учебные пособия: грамматика Ласкарева (греческая), грамматика Львовская (греко-славянская), две грамматики греко-латинские, а также целый ряд словарей и азбук, изданных типографским способом. В 1721 году в Петербурге была открыта школа в доме Феофана Прокоповича. Изучали два языка: латинский и греческий. Занятия языком проводились ежедневно, на каждый язык в день затрачивалось 2 часа. Подобные школы существовали еще в 14 городах: Тихвине, Каргополе, Валдае, Петрозаводске и др.

Многие деятели Петровского времени предлагали проекты общеобразовательного характера. Федор Степанович Салтыков предлагал организовать в каждой губернии по одной «академии». В его проекте предусмотрено изучение иностранных языков: латыни, греческого, немецкого, английского, французского. Такой подход был навеян его жизнью за границей.

В «Завещании отеческом», принадлежавшем перу Ивана Тихоновича Посошкова, упоминается о пользе изучения языков. Он рекомендует сначала основательно обучить славянскому языку и грамоте, после этого переходить к изучению латыни или греческого, или польского. Польский язык, по мнению Посошкова, был нужен для того, чтобы читать польские книги, которых нет на русском. В тот период времени Польша выступала посредником западноевропейского просвещения. Следовательно, Посошков в изучении иностранного языка видел средство к ознакомлению с иностранной печатью и наукой. Петровские реформы продолжила затем Екатерина I. Манифестом 1727 года был обнародован временный Устав Академии и находящейся при ней гимназии. В Уставе говорилось о процессе преподавания иностранных языков в каждом классе.

В. Н. Татищев в 1733 году в своей работе «Разговор о пользе наук и училищ» дает квалификацию наук: 1) нужные; 2) полезные; 3) щегольские; 4) любопытные; 5) вредительские. Знание иностранных языков, которые он называет «инородными», находим в числе полезных. Важность изучения иностранного языка обосновывается необходимостью общаться с соседними народами. Отношения русского государства с иностранными стали в первой половине XVIII века особенно интенсивными, а знание иностранного языка сделалось одним из самых существенных и важных качеств государственного и дипломатического деятеля нового типа.

В. Н. Татищев предлагает также создать школы для малолетних детей, в которых бы последние начинали обучаться языку с 5-6 лет. Такое предложение можно рассматривать как одно из самых ранних высказываний по обучению иностранному языку в нашей педагогической литературе.

Георгий Якоб Кер – переводчик Коллегии иностранных дел, знаток арабского и татарского языков, приглашенный в 1733 году в Петербург, ставший впоследствии членом Русской Академии наук, представил проект Азиатской Академии наук, задачей которой явилась бы подготовка переводчиков и различных иных специалистов по восточным языкам в Российской империи. К сожалению, данный проект не был поддержан. В 1741 году переводчиком Рассохиным была открыта школа китайского языка. Ученики этой школы жили вместе со своим учителем, чтобы постоянно практиковаться в изучаемом языке.

**Вопрос №2.** Во второй половине XVIII века реформы в сфере образования были продолжены людьми, воспитанными Петровской эпохой. А. А. Протасов – профессор Академии наук – свое первоначальное образование получил в школе знаменитого Феофана Прокоповича. Его проект с точки зрения преподавания иностранного языка стал наиболее

широким. Он был представлен 5 марта 1761. Кроме русского языка, считал ученый, необходимо изучать латинский язык, мотивируя свое требование тем, что латынь лежит в основе французского и итальянского языков. Из новых языков он рекомендовал ввести преподавание французского и немецкого для всех учащихся, а для детей купцов – еще английского и голландского языков. Его категорическое требование: учителя указанных языков должны быть русскими людьми. Только в этом случае, считает он, может быть достигнуто лучшее взаимопонимание между учителями и учениками. Целью обучения новым языкам, по его мнению, является: 1) свободное понимание написанных на этих языках книг; 2) чистота произношения; 3) письмо на иностранном языке.

Потребность в людях, практически знающих иностранные языки, ощущалась весьма остро, что не могло не отразиться положительно на целях и методах преподавания иностранных языков. В 1782 году выходит в свет работа «Способ учения», подготовленная профессорами Московского университета. Главными целями преподавания иностранных языков, согласно этому документу, были практические: обучение чтению, устной речи и письму. Главный путь овладения этими видами речевой деятельности был путь упражнений в них. Большое внимание уделялось устной речи как цели и как средству обучения. Авторы этого документа опирались на учение М. В. Ломоносова о своеобразии национальных языков, на его положение о том, что не может быть универсальной грамматики для всех языков, так как каждый язык имеет свои особенности. Метод, описанный в «Способе учения», можно назвать *комбинированным, а именно текстуально-грамматико-переводным*.

О широком использовании сравнений и сопоставлений явлений двух языков при изучении иностранного свидетельствует учебная литература того времени («Начальные правила немецкого языка» М. Г. Гаврилова, «Новая немецкая грамматика» Шалла). Изучение грамматики проводилось параллельно с чтением текста и излагалось более или менее систематично.

Правительство активно поддерживало изучение иностранных языков. Согласно «Уставу народных училищ в Российской империи» (1786 год), в губернских городах должны быть организованы городские училища с 4-х и 5-летним сроком обучения при 30 часах занятий в неделю. В среднем, на латинский язык отводилось 11 часов, а на живой язык – 18 часов в неделю во всех четырех классах. Выбор иностранных языков определялся их практическим значением. В городских училищах изучали языки соседних стран. Поэтому в Иркутской губернии вводили китайский язык, в южных губерниях – греческий, в восточных – арабский.

В 1770 году Екатериной II был учрежден приют для сирот и подкидышей, где позднее, в 1808 г., был открыт класс французского языка или класс гувернанток, ставший по существу первым государственным учреждением, готовившим учительниц иностранного языка.

В 1793 году появился проект ректора гимназии Фишера, предусматривающий реорганизацию гимназии, а именно: учреждение отдельной школы с латинским и немецким языками и гимназии с латинским, греческим и французским языками, причем всех учащихся в школе предлагалось разделить на три группы по степени владения языком.

**Вопрос №3.** К концу XVIII- началу XIX века в Петербурге, Москве и практически во всех крупных городах России были сотни мужских и женских пансионатов, в учебных программах которых первое место было отведено иностранному языку, манерам, танцам, пению, игре на музыкальном инструменте.

В первой половине XIX века в России широкое распространение получил *грамматико-переводный метод*, который занимал ведущее место на протяжении всего XIX века. Положительной стороной этого метода являются элементы сравнения и сопоставления двух языков, неизбежные при переводе с одного языка на другой. К негативным сторонам грамматико-переводного метода можно отнести то, что он способствовал не столько овладению иностранным языком как средством коммуникации, сколько усвоению теоретических знаний о его грамматической системе. Он приучал учащихся и учителя к пассивным приемам и формам работы, рассчитанным на схоластическое усвоение абстрактных грамматических правил. Кроме того учителями были, главным образом, иностранцы, случайно попавшие в Россию, не знавшие русского языка и не имевшие никакого преподавательского опыта, что являлось существенным недостатком в организации учебного процесса.

В то же время некоторые преподаватели стремились внести свой вклад в методику, улучшить заимствованные приемы или создать новые. Известна попытка создания своего метода в Петербургской гимназии в 1849 году. Метод получил название «рифмически-общительного». Основой метода была активная работа всего класса над материалом иностранного языка. Курс строился так, что в младших классах ученики изучали формальную сторону языка, чтобы на старшей ступени заняться развитием устной речи. Так как именно первая часть обучения была наиболее трудной, то для нее был придуман метод с таким названием. Урок проходил следующим образом: весь материал (грамматические правила и примеры, слова, даже тексты) давался учителем на иностранном языке, причем для лучшего запоминания, обязательно в «ритмическом» порядке. Ученики повторяли за учителем хором и, таким образом, все участвовали в работе. Этот метод внес новую струю в препода-

вание языков, и в эту гимназию приезжали учителя из других губерний для ознакомления с ним.

В начале 1852 года Ю. Ангелов издал 53 басни Эзопа на французском языке, предложив свое пособие для обучения детей по методу Ж. Жакото. Он предлагал работу с баснями разбить на три этапа: 1) прочесть несколько раз французский текст, обращая внимание детей на русские слова, стоящие в тексте в скобках; 2) читать русский пословный перевод параллельно с французским текстом; в русском переводе французские служебные слова даны петитом над строчкой; 3) в те же басни, данные на русском языке в вольном переводе, ученики должны подставить служебные слова, замененные в тексте особыми значками. Таким образом, эти три этапа соответствуют этапу ознакомления с грамматическими особенностями изучаемого языка и этапу проверки знания лексики и грамматики.

Много внимания уделяли в России восточным «живым» языкам. В интересах развития промышленности и торговли во многих гимназиях и университетах в тот период времени было введено преподавание восточных языков. По университетскому уставу 1835 г. во всех университетах были открыты кафедры восточной словесности, преподавание велось на арабском, персидском, турецком, татарском, китайском, монгольском и других языках. Необходимо обратить внимание также на то, что учебные планы гимназий в зависимости от политической ситуации корректировались: исключались, например, философия, политическая экономия, некоторые другие предметы. Однако иностранные языки, как писал в 1811 г. С. Уваров (впоследствии Министр народного просвещения), входили в предметы, «служащие первым основанием истинного просвещения во всех государствах и в каждом веке».

Огромную роль в развитии русской методической мысли сыграли работы великих русских мыслителей: Н. А. Добролюбова, Н. Г. Чернышевского, В. Г. Белинского, Д. И. Писарева, Н. И. Пирогова и К. Д. Ушинского. Никто из них, кроме К. Д. Ушинского, специально не занимался вопросами методики преподавания иностранных языков, однако их мысли и предложения о том, как нужно организовать учебный процесс и какие языки необходимо изучать в первую очередь заслуживают особого внимания.

### **Вопросы для самоконтроля**

1. Какие школы иностранного языка были открыты в начале XVIII века?
2. Какие проекты были предложены Ф. С. Салтыковым и И. Т. Посошковым?
3. Какое предложение В. Н. Татищева можно рассматривать как

одно из самых ранних высказываний по обучению иностранного языка в нашей педагогической литературе?

4. Чей проект стал наиболее широким проектом с точки зрения преподавания иностранного языка?

5. Чем объяснялся выбор иностранных языков в гимназиях и училищах в эпоху Екатерины II?

6. Как назывался метод, разработанный в Петербургской гимназии?

7. Чем объясняется открытие кафедр восточной словесности во всех университетах?

### **Литература**

1. Булкин, А.П. Изучение иностранных языков в России (социокультурные аспекты) / А.П. Булкин // Иностранные языки в школе. – 1998. – №3. – С.16–20, № 4. – С. – 30 -33.

2. Карташова, В. Н. Раннее иноязычное образование Теория и практика / В.Н. Карташова. – Елец, 2001. – С. 33, 41- 44.

3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. академика РАО А.И.Пискунова. – 3-е изд., испр. и дополн. – М.: ТЦ «Сфера», 2006. С. 231-240.

4. Тихомиров, М. Василий Никитич Татищев / М. Тихомиров. – М., 1940. – Кн.6. – С. 43-56.

### **Задания к самостоятельной работе**

- Ознакомьтесь с разделом 1.2 монографии В. Н. Карташовой «Раннее иноязычное образование. Теория и практика» и объясните, почему в России во второй половине XIX века большое внимание уделяли преподаванию древних языков? Какие учебные заведения готовили учителей древних языков?

- Ознакомьтесь со статьей Булкина «Изучение иностранных языков в России» – ж-л «Иностранные языки в школе» – 1998. – №4 и объясните, как изменилась ситуация с изучением и преподаванием иностранных языков в России во 2-ой половине XVIII - первой половине XIX века.

### Занятие № 3

#### *Русские философы XIX века о месте иностранного языка в системе школьного образования*

##### План

1. Н. Г. Чернышевский об иностранном языке как средстве, способствующем распространению знаний.
2. Взгляды Н. А. Добролюбова на цели и методы обучения иностранным языкам.
3. Д. И. Писарев о месте иностранного языка в системе школьного образования.

**Вопрос №1.** При рассмотрении данного вопроса следует учесть, что политическая обстановка в России в 60-80 годы отразилась на развитии общественной и научной мысли. Широко распространились передовые идеи, идеи народного искусства, литературы, воспитания. Необходимо обратить внимание на то, что передовые русские философы (А. И. Герцен, В. Г. Белинский, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов) считали необходимым определить роль, место и значение иностранного языка в школьном обучении.

Н. Г. Чернышевский рассматривал иностранные языки как одно из важнейших средств, способствующих общему образованию и воспитанию разносторонне развитого человека. Живейший интерес и необычайные способности к иностранным языкам у самого Чернышевского появились еще с ранних лет. В возрасте 7 лет он приступает к изучению латинского, через год греческого, вскоре делает прекрасные переводы с этих языков. С 12-летнего возраста начинает заниматься арабским языком, а также и персидским. Сохранилось 12 листов его рукописи на персидском языке. В 14 лет он изучает французский и немецкий языки. В духовной семинарии уже знает латинский, греческий, французский, немецкий, татарский, персидский, арабский и еврейский языки. В студенческие годы самостоятельно изучает польский. «...Терминология французского языка по тем отраслям знания, которые меня интересовали, известна мне как хорошим французским специалистам этой отрасли знания. И, например, историческую книгу на французском языке я понимаю яснее, чем может понимать ее кто-нибудь из французов, кроме специалистов по истории». Знание иностранных языков высоко ценилось и рассматривалось им как средство, способствующее распространению знаний и укреплению национальных связей между народами, а также росту культуры народа. «Все три языка (французский, немецкий, англ-

лийский) необходимы потому, что каждая национальность имеет свои недостатки, для исправления которых нужно знакомство с национальностями других передовых наций». Важность знания того или иного иностранного языка он связывал с международным политическим и экономическим положением страны. Так, в 60-х годах XIX в. Англия стала ведущей страной мира, играла ведущую роль в мировом хозяйстве и мировой политике, следовательно, начал приобретать большое значение английский язык, который Чернышевский предлагал для изучения наряду с французским. Он выдвигал определенную последовательность в изучении иностранных языков: «Эти три языка (французский, немецкий, английский) несравненно важнее испанского. После них самый важный из новых – итальянский. Испанскому принадлежит уж только пятое место». Греческому и латинскому языкам Чернышевский отводил незначительное место, он считал их областью специалиста филолога, а потому включение их в систему общего образования он полагал недопустимым.

**Вопрос №2.** Многие передовые деятели России отмечали большую познавательную ценность иностранных языков. Интересны взгляды на цели и методы обучения иностранным языкам известного революционного демократа Н.А. Добролюбова. Обучаясь на историко-филологическом факультете в Петербургском Главном педагогическом институте, он не только овладел практическими навыками в иностранных языках, совершенствуя уже известные ему латинский и немецкий, впервые изучает французский и читает иностранную литературу в подлиннике (Фейербах. Руссо и др.). В ряде своих статей Н. А. Добролюбов коснулся вопроса о цели и методе преподавания иностранных языков. В рецензии на «Отчет» ректора Московской практической академии коммерческих наук профессора Киттары за 1859 год он указывает на то, что результаты обучения останутся неудовлетворительными, если малолетних учеников будут с самого начала перегружать изучением сразу нескольких новых языков. Н.А. Добролюбов считает, что главное – метод. Его мнение можно объяснить тем, что в то время учителя-иностранцы, отлично владевшие языком сами, далеко не всегда давали ученикам хорошие знания.

**Вопрос № 3.** Следует заметить, что в вопросах содержания общего образования Д. И. Писарев занимает самостоятельную и своеобразную позицию. Был противником классической системы образования, стоял за такое реальное образование, в котором господствует глубокое изучение естественных наук. Выступая против многопредметности в школьном курсе, Д. И. Писарев оставил минимум предметов, в числе которых были и иностранные языки. Он признает большую роль изучения новых языков в развитии умственных способностей учащихся и в приобрете-

нии ими обширных знаний, придавая тем самым изучению иностранного языка общеобразовательный и воспитательный характер. Он стремился определить место и назначение того или иного языка в школьном курсе. Русскому языку он придает первостепенное значение, затем – новому иностранному языку, а классические древние языки совсем исключает из своей программы из-за их нежизненности, слишком сложной грамматики. Целью обучения иностранным языкам Д. И. Писарев признавал приобретение навыков чтения и перевода иностранной литературы в подлиннике, следуя в этом Н. Г. Чернышевскому и Н. А. Добролюбову. Критикуя знания учащихся по иностранным языкам, полученные в гимназии, он выдвигает свой оригинальный план обучения иностранному языку в дошкольный период. Писарев считал самым подходящим средством для обучения всех детей иностранному языку создание детских садов, в которых предлагал ввести практическое обучение языкам и овладение элементарными языковыми навыками. Д. И. Писарев признавал полезным обучение трем иностранным языкам: немецкому, английскому и французскому, но рекомендовал изучать один какой-либо язык в данном детском саду. Выдвинутые Писаревым принципы дошкольного обучения иностранному языку сводились к следующим положениям:

- 1) практические цели обучения – овладеть разговорной практикой;
- 2) достижение этой цели должно осуществляться через искусственно созданную языковую среду;
- 3) исключение родного языка из процесса обучения;
- 4) усвоение языка подражательным путем.

Весь этот план представляет ценность в том отношении, что он явился плодом творческих исканий Д. И. Писарева, направленных на демократизацию школы и на улучшение обучения иностранному языку в школьном образовании.

### **Вопросы для обсуждения**

1. Почему владение иностранным языком рассматривалось Н. Г. Чернышевским как средство, способствующее распространению знаний и укреплению национальных связей между народами?
2. Прокомментируйте последовательность в изучении иностранных языков, которую выдвигал Н. Г. Чернышевский.
3. Почему Н. А. Добролюбов полемизирует с профессором Киттары, который считает, что преподаватель практикума должен быть хорошим лингвистом? А как считаете Вы?
4. Какое место отводил Д. И. Писарев тому или иному языку в своем школьном курсе?

5. Прокомментируйте выдвинутые им принципы дошкольного обучения иностранному языку и выразите свое мнение по этому вопросу.

### **Задания для самостоятельной работы**

Ознакомьтесь с работами Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова, Д. И. Писарева и определите их вклад в изменение отношения русского общества к изучению иностранных языков.

### **Литература**

1. Добролюбов, Н. А. Статьи и рецензии: собрание сочинений в трех томах / Н.А. Добролюбов. – Т.1. – М.: Художественная литература, 1986.

2. Писарев, Д. И. Соч. в 4-х т./ Д.И. Писарев. – М., 1955. – Т.2. – С. 208-211.

3. Пискунов, А.И. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие для педагогических учебных заведений / А.И. Пискунов; под ред. академика РАО А.И.Пискунова. – М.: ТЦ «Сфера», 2006. – С. 323-332.

4. Чернышевский, Н. Г. Полн. собр. соч. / Н.Г. Чернышевский. – М., 1953. – Т. 14. – С.71. – Т. 15. – С. 101, 323.

### **Занятие № 4**

*Русские педагоги XIX века об обучении иностранным языкам и их роли в учебном процессе*

### **План**

1. Взгляды К. Д. Ушинского на цели и методы обучения иностранным языкам.

2. В. Я. Стоюнин и В. И. Водовозов о роли иностранных языков в учебном процессе.

**Вопрос № 1.** При рассмотрении этого вопроса следует заметить, что взгляды великого русского педагога К. Д. Ушинского на обучение иностранному языку складывались на основе его личного гимназического опыта изучения иностранных языков, тщательных наблюдений и анализа постановки преподавания этих языков в Гатчинском сиротском институте, в Смольном институте благородных девиц, а также постановки преподавания их за границей. К. Д. Ушинский подвергал тщательному изучению и критике состояние преподавания иностранного языка в России. В течение 7 лет он изучал в гимназии немецкий и французский языки, но не научился даже читать. Будучи уже студентом Московского

университета, «в два года собственных занятий стал понимать всякую книгу». В университетские годы Ушинский понял всю важность знания иностранных языков, которые способствовали бы развитию кругозора и открывали бы неисчерпаемые богатства народа изучаемого языка в культурном и научном отношении. Воспитывающее обучение должно вести к выработке в детях цельного мировоззрения и убеждения. Из такого понимания воспитывающего обучения К. Д. Ушинский и преподавание иностранного языка сводил к всестороннему образованию и развитию личности. В связи с этим он выдвигал различные цели изучения иностранного языка, главной из которых считал знакомство с литературой изучаемого языка, а второстепенной – практическое овладение языком. К. Д. Ушинский резко протестовал против умения болтать красиво на иностранном языке со своими соотечественниками. Он признавал необходимость изучения французского и немецкого языков, популярных в тот период, а также выдвигал мысль об изучении и английского языка, так как считал, что изучение этого языка должно занять место наравне с изучением немецкого и французского.

В статье «Педагогические сочинения Н. И. Пирогова» Ушинский останавливается на весьма важном в то время вопросе о месте древних и новых языков в школьном образовании. Если, как указывает Ушинский, в XVI веке классические языки были ключом для отмыкания сокровищ Греции и Рима, то теперь эти сокровища давно исчерпаны. Теперь можно говорить о «влиянии изучения самих древних языков, а не того, что на этих языках написано». Наблюдая преподавание иностранных языков в Швейцарии, Ушинский пишет об очередности изучения языков, о возрасте учеников и предлагает более рациональную сетку часов. Преподавание в начальной женской школе города Берна произвело на Ушинского неплохое впечатление. Однако он высказывает сомнение в целесообразности преподавания французского языка детям 8-9 лет, так как дети еще недостаточно знают родной язык. Это напоминает ему печальный опыт преподавания языков в России, где детей с малолетства заставляли учить несколько языков, не научив родному.

На основании наблюдений, сделанных им во время поездки по Швейцарии, Ушинский формулирует принципы преподавания иностранных языков следующим образом: «При изучении иностранных языков следовало бы, как мне кажется, держаться правил:

- 1) не приступать к изучению иностранного языка прежде, чем будут получены прочные основания к обладанию языком отечественным;
- 2) устроить дело так, чтобы грамматика родного языка всегда предшествовала грамматике чужого;

3) выбрав тот или иной язык для изучения, назначить для него возможно большее количество времени и никак не менее 6 часов в неделю, на каждый день по уроку, потому что трудности иностранного языка побеждены только беспрестанным повторением, предупреждающим забвение;

4) никогда не начинать изучение двух иностранных языков разом; приступить к изучению второго иностранного языка не иначе, как дав прочное основание в первом».

К. Д. Ушинский также определял различные цели в преподавании того или иного иностранного языка, считая их неравноценными, в этом отразилось отношение к языкам высших слоев русского общества. Так, немецкий язык он предлагал изучать с целью овладения богатством немецкой литературы, французский – с целью приобретения навыков разговорной практики и классические языки – с целью умственной гимнастики. Он считал, что в России недостаточно изучают языки даже там, где практически их знают. В связи с этим К. Д. Ушинский в статье «Родное слово» предлагает своего рода программу действий, которая должна была способствовать, с одной стороны, лучшему изучению чужих языков, а с другой – указать бы место иностранных языков по отношению к родному.

**Вопрос № 2.** Следует заметить, что В. Я. Стоюнин, занимавший одно из видных мест в передовом педагогическом движении, высоко ценил новые иностранные языки. Необходимость их изучения он видел в современном развитии европейских стран, в неуклонном росте их промышленности, науки, культуры. Новые иностранные языки должны знакомить учащихся со всеми прогрессивными достижениями стран Запада и поднимать их до современного уровня развития капиталистического строя, тогда как древние языки давали лишь только «наслаждение от высокой поэтичности» своих произведений. Научить понимать тексты на иностранных языках – вот основная цель обучения иностранным языкам, по мнению В.Я. Стоюнина. Выдвигая целью обучения иностранным языкам чтение и понимание иностранной литературы, В. Я. Стоюнин весь процесс обучения строил на принципе сознательного усвоения материала. Требуя полного понимания грамматических форм и словосочетаний, избрав за основу принцип единства формы и содержания, выдвигая свой план обучения иностранным языкам, он пытался вскрыть причины неправильного, формального обучения иностранному языку, господствовавшие в те годы, и указывал конкретные пути и средства осуществления такого обучения:

1) сокращение количества учебных предметов, изучаемых в гимназиях;

- 2) сокращение объема учебного материала;
- 3) равномерное распределение часов на иностранные языки по классам;
- 4) новые методы преподавания.

Волновавший педагогическую общественность в 60-е годы вопрос о последовательности изучения иностранного и русского языков нашел свое отражение в работе В. Я. Стоюнина «Мысли о наших гимназиях» (1860), в которой он подверг критике тех, кто ратовал за изучение сразу нескольких иностранных языков. Таким образом, он, как и К. Д. Ушинский, выступал против обучения одновременно нескольким иностранным языкам и утверждал первостепенную роль родного языка в обучении. Со второго класса он предлагал ввести изучение новых иностранных языков, причем не всех сразу, «а постепенно, с каждым годом прибавляя по одному». Первым из иностранных языков, начиная со второго класса, он рекомендовал изучать французский, с третьего класса - латинский, с четвертого - немецкий. Выдвинутое им такое распределение изучения языков как родного, так и иностранных свидетельствует о том, что он обучение языкам, как и К. Д. Ушинский, строил, во-первых, на базе родного и, во-вторых, в целях сознательного усвоения иностранного языка в сравнении друг с другом.

При решении вопросов общепедагогического характера В. И. Водовозов уделял большое внимание решению проблем частного порядка – роли и значению родного, классических древних и новых иностранных языков во всем процессе обучения в средней общеобразовательной школе. В. И. Водовозов, зная сам несколько иностранных языков, ценил важность их изучения в средней школе. Он считал, что основой обучения иностранным языкам является чтение и перевод иностранной литературы. «Иностранные языки давались мне легко, я не учился ни одному из них систематически, прямо составлял свою собственную грамматику при чтении с помощью лексикона», - вспоминал педагог. Таким путем он научился читать и понимать литературу на французском, немецком, итальянском и английском языках и сделал много переводов с новых и древних языков, которыми хорошо владел.

Вопрос о преимуществе преподавания новых иностранных языков перед древними языками особенно остро был поставлен в период проведения школьных реформ 60-х годов XIX века, когда решалась судьба классицизма. Выдвинутый им в 1861 году в работе «Тезисы по русскому языку» учебный план наглядно раскрывает его отношение по этому вопросу. Древние языки были полностью исключены из гимназии. Высоко ценя древние языки за их поэтичность, за их четкость форм и прекрасную литературу, созданную на этих языках, он выступил, тем не менее,

против их включения в программу. Разбирая отдельно вопросы обучения языкам в средней школе, он определил их удельный вес во всем процессе образования, отведя на родной язык в два с половиной раза меньше часов, чем на иностранные языки (27 уроков на родной и 62 урока на английский, французский и немецкий языки). При этом все три языка были обязательными, обучение им вводится постепенно: сначала французский язык (с 1 кл.), затем немецкий (с 3 кл.) и английский язык (с 4 кл.). В примечаниях к учебному плану В. И. Водовозов дает объяснение к распределению иностранных языков по классам, отмечая при этом легкость обучения французскому языку.

<b>Предметы</b>	<b>1кл.</b>	<b>2кл.</b>	<b>3кл.</b>	<b>4кл.</b>	<b>5кл.</b>	<b>6кл.</b>	<b>7кл.</b>	<b>8кл.</b>	<b>Всего</b>
Русский язык	6	4	3	3	3	2	3	3	27
Английский язык	-	-	-	3	4	5	5	5	22
Немецкий язык	-	-	4	4	3	3	3	3	20
Французский язык	4	4	2	2	2	2	2	2	20

В целом живые языки (немецкий в XVIII в. и французский в XIX в.) были языками общения в дворянской среде. Русская классическая педагогика закономерно обращала большое внимание на место и значение иностранного языка в воспитании и обучении молодых людей.

### **Вопросы для обсуждения**

1. Назовите принципы преподавания иностранных языков, сформулированные К. Д. Ушинским?
2. Прокомментируйте программу действий по обучению иностранному языку, предложенную им в статье «Родное слово».
3. Какую цель обучения иностранным языкам выдвигал В. Я. Стоюнин, и какой план был им предложен?
4. Какой учебный план разработал В. И. Водовозов в работе «Тезисы по русскому языку», и какое место в нем было отведено иностранным языкам?

### **Задания к самостоятельной работе**

- Ознакомьтесь со статьями К. Д. Ушинского «Педагогические сочинения Н. И. Пирогова», «Родное слово» и законспектируйте предложенную К.Д. Ушинским программу действий.

- Ознакомьтесь с работой В. Я. Стоюнина «Мысли о наших гимназиях» и работами В. И. Водовозова «Тезисы по русскому языку» и «Древние языки в гимназии».

- Определите, какую цель обучения иностранным языкам выдвигал Н. И. Пирогов в статье «О создании педагогической гимназии в Киеве» и какое место отводил он иностранным языкам в системе образования?

### Литература

1. Водовозов, В.И. Избранные педагогические сочинения / В.И. Водовозов. – М., 1986. – С. 50-52, 303-306.

2. Стоюнин, В.Я. Избранные педагогические сочинения / В.Я. Стоюнин. – М., 1991. – С.54-56.

3. Пирогов, Н.И. Избранные педагогические сочинения. / Н.И. Пирогов. – М., 1985. – С.156-159.

4. Пискунов, А.И. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие для педагогических учебных заведений / А.И. Пискунов; под ред. академика РАО А.И. Пискунова. – М.: ТЦ «Сфера», 2006. – С. 332-340.

5. Ушинский, К. Д. Отчет командированного для осмотра заграничных женских учебных заведений коллежского советника К. Ушинского. Педагогические сочинения в 6 т. / К.Д. Ушинский. – Т.2. – М.: Педагогика, 1988. – С. 283.

6. Ушинский, К. Д. Родное слово / К.Д. Ушинский. – М., 1988. – Т. 2.

### Занятие № 5

*Новые подходы к обучению иностранным языкам в России  
в конце XIX века*

1. Новая концепция в обучении иностранным языкам.

2. Деятельность Педагогического музея по осуществлению Реформы преподавания иностранных языков в России.

3. Подготовка педагогических кадров преподавателей иностранных языков в царской России.

**Вопрос №1.** В последние десятилетия XIX века происходят существенные изменения в области методики преподавания иностранных языков в России. Русские методисты занимают более умеренную позицию по сравнению с представителями зарубежной Реформы. Если Ф. Гуэн, М. Берлиц требовали исключения родного языка при обучении иностранному, то русские методисты говорили о том, что «переводов следует по возможности избегать». «Умеренное» направление в истории

отечественной методической мысли занимает видное место и отличается методически продуманными решениями насущных практических вопросов обучения иностранным языкам.

К представителям этого направления в методике можно отнести Ф.И. Буслаева, В.Я. Стоюнина, Н.Г. Недлера, А.И. Томсона и других.

Остановимся на идеях Н.Г. Недлера. Свою методическую концепцию ученый описывает в работе «О классном преподавании иностранных языков» (1879). Он предлагает следующие методические идеи: идея вводного «пропедевтического» курса, продолжительность которого определяется автором в полгода; затем центральное место занимает чтение и работа над текстом: перевод, вопросы по тексту, пересказ текста и заучивание наизусть; идея подстановочных грамматических таблиц на синтаксическом уровне. В этой работе автор сформулировал впервые в методической литературе методический принцип «одной трудности», сущность которого состоит в том, что при овладении каким-либо грамматическим явлением в устной речи «слова должны быть почти все известны ученикам» и каждое предложение должно содержать «только одну трудность, именно ту, ради которой оно задается».

**Вопрос №2.** Первые официальные попытки провести реформу в области методики преподавания иностранных языков в России относятся к 1881 г. Педагогический музей военно-учебных заведений принимает следующие основные положения для преподавания иностранных языков:

1) изучение иностранного языка следует начинать не с грамматики, а с живого языка, 2) преподавание должно быть практическим. Изучение грамматики должно начинаться после того, как у учащихся образуется достаточный запас слов и грамматических конструкций; 3) переводов следует по возможности избегать, заменяя их словами и изречениями изучаемого живого языка; 4) слова нужно стараться изучать, насколько это окажется возможным, сначала в их коренном, а затем в производном значении.

Значительный вклад в реформу преподавания иностранных языков в России внесли методисты секции иностранных языков Педагогического музея под председательством В. Я. Стоюнина. Они разработали в 1886/87 учебном году «Проект нормального плана преподавания иностранных языков». Все преподавание было разделено на два курса: младший – элементарный, или чисто практический (от 2-4 лет, начиная с 10-летнего возраста), и старший – соединение практики с теорией. Программа была разделена не по классам, а по ступеням, соответственно успехам и развитию учеников. По этому плану обучению иностран-

ным языкам придавалось и общеобразовательное, и практическое значение (второму уделяли большее внимание).

Большой интерес представляет деятельность педагогического отдела Неофилологического общества, в работе которого принимали участие многие видные лингвисты (В. Богородицкий, Л. Щерба и др.). В 1902 г. члены педагогического отдела Неофилологического общества разработали вопросник, в котором сформулировали основные вопросы, связанные с целями, методом и организацией преподавания иностранных языков в школе. Этот вопросник был отпечатан в 600 экземплярах и разослан во все крупные города России. Вот некоторые вопросы и ответы:

**1. Какова цель изучения языков?:** а) только унитарная, б) или и общеобразовательная? *Большинство высказывается за общеобразовательную цель, которая понимается как «введение ученика в духовно-культурную жизнь других народов».*

**2. В чем состоит практическое значение изучения иностранных языков?** *Практическое изучение иностранного языка состоит в разговоре, выучившись которому, легко научиться читать книги. Чтение книг признается обязательным.*

**3. Каким иностранным языкам следует обучать (живым или мертвым)?** *Обучать следует живым языкам.*

**4. Достаточно ли изучения одного иностранного языка или необходимо изучение двух или нескольких иностранных языков?** *Большинство стоит за обязательное изучение одного языка и факультативное изучение других языков.*

**5. В чем заключаются основные затруднения в изучении иностранного языка?** *Классное обучение с большим числом учащихся.*

**6. Какую роль играет бессознательное усвоение и какую сознательное?** *Сначала рекомендуется бессознательное усвоение, оно должно способствовать преодолению робости пользоваться иностранным языком, а затем, по мере развития курса, бессознательность уступает сознательности.*

**7. В чем выражается соотношение между иностранным языком и родным?** *Грамматика родного языка должна идти впереди грамматики иностранного языка, по крайней мере на полгода.*

**8. Как приучить ученика к самостоятельности (домашнему чтению)?** *Для самостоятельного чтения рекомендуются книги (с иллюстрациями для описания).*

**9. Что можно достигнуть при благоприятных обстоятельствах в средней школе в деле изучения иностранных языков?** *Требования к оканчивающим школу: уметь читать, писать, по возможности гово-*

*рять и знать лучшие произведения литературы народа, язык которого изучается.*

**10. Зависимость между числом уроков в неделю и числом лет изучения языка.** Предполагается на младшей ступени иметь 5 недельных уроков, на средней - 4, на старшей - 3.

Данный вопросник характеризует отношение к изучению иностранного языка в тот период времени. Методисты видят в иностранном языке, прежде всего, образовательную дисциплину, не отрицая при этом и его практической пользы. Характерной чертой русской методики является большая гибкость по сравнению с зарубежной.

В тот же период времени психолог-профессор А. П. Нечаев провел с помощью своих учеников ряд психологических экспериментов, в результате которых пришел к выводу, что при обучении иностранному языку не следует игнорировать родной язык. Его опыты дали следующие результаты:

1) заучивание незнакомого слова путем его перевода на русский язык происходит быстрее, чем путем демонстрации рисунка;

2) скорость воспроизведения незнакомого слова, ассоциированного с русским словом, больше скорости воспроизведения слова, ассоциированного с рисунком;

3) при заучивании незнакомых слов путем их перевода достигается большая свобода пользования приобретенным материалом, чем при заучивании их в связи с одним лишь рисунком;

4) заучивание незнакомых слов путем их перевода менее утомительно, чем заучивание их в связи с одними лишь рисунками;

5) незнакомые слова, заученные в связи со словами русского языка, запоминаются прочнее, чем заученные в связи с одними только рисунками.

Результаты опытов профессора А. П. Нечаева способствовали укреплению роли родного языка при обучении иностранным языкам.

Вопросы методики преподавания иностранных языков накануне Первой мировой войны стали привлекать все большее внимание общественности, о чем свидетельствует возникновение новых объединений преподавателей иностранных языков: «Московское общество лиц, интересующихся преподаванием новых языков», «Комиссия по вопросам преподавания новых языков» (Тифлис), «Объединение преподавателей иностранных языков» (Саратов), «Краткосрочные курсы французского языка в Варшаве». В декабре 1912 г. проводится Первый съезд преподавателей иностранных языков.

**Вопрос №3.** В XIX веке, в эпоху бурного экономического развития России, когда более тесными стали разносторонние связи с зарубежны-

ми странами, обществу понадобились люди с хорошим владением ИЯ. Поэтому вопрос о подготовке учителей иностранных языков как в гимназиях, так и в университетах встал очень остро, так как очень часто, особенно в гимназиях, на этих должностях находились люди, не имевшие для этого достаточных знаний. Объяснялось это тем, что подготовка преподавателей ИЯ не велась тогда систематически нигде. Обычно преподавателями ИЯ были иностранцы, получившие образование в заграничных учебных заведениях, или лица, окончившие курс в одном из учебных заведений России.

Поэтому заслуживают особого внимания предложения лектора Казанского университета А.А. Де-Планьи, стремившегося улучшить ситуацию с преподаванием новых языков в гимназии и подготовкой учительских кадров. Подготовка учителей греческого и латинского языков проводилась гораздо успешнее, так как древние языки являлись ведущими иностранными языками. В записке, поданной в Совет университета в 1849 г., он излагал свои взгляды по этому вопросу:

- необходимо иметь вместо иностранцев русских преподавателей, хорошо владеющих новыми ИЯ;
- дать преподавателям ИЯ общие права с преподавателями других дисциплин;
- «поставить» новые языки в число главных предметов;
- назначать надзирателей или гувернеров из лиц, окончивших полный гимназический курс и известных своей нравственностью.

Кроме того, Де-Планьи считал необходимым уже с гимназии начать готовить молодых людей к «званию» учителя иностранного языка. Таким образом, Де-Планьи предложил целостную систему подготовки учителей новых языков для гимназии, в которой впервые прозвучало требование о том, чтобы учителя ИЯ имели высшее образование, систему, которая начиналась бы с усиленных занятий языком в гимназии и продолжалась бы, включая особые лекции и занятия на историко-филологическом факультете университетов. Кроме того, выдвигалось важное предложение, повторенное в XX в. академиком Л.В. Щербой, о том, чтобы учитель знал родной язык учащихся.

В конце XIX века, и особенно в начале XX в., все чаще стало звучать требование о специальной подготовке учителей языков, о создании специальных факультетов и институтов по подготовке кадров преподавателей иностранных языков. Этому вопросу было посвящено большое количество статей и выступлений в печати, особенно в журнале Педагогического музея военно-учебных заведений в Петербурге и в «Педагогическом сборнике», издававшемся при главном управлении военно-учебных заведений.

В 1902 г. своими идеями о подготовке учителей поделился А. Мушин-Пушкин, решительно склонявшийся на сторону проекта подготовки русских людей для преподавания новых языков, поскольку только хорошо и вполне основательно знающий родной язык учитель может с пользой и успехом дидактически научить своих учеников иностранному языку. Подготовка, считал он, должна проходить на нефилологических отделениях при историко-филологических факультетах и в новых образовательных педагогических институтах.

Широкое обсуждение эта проблема получила на Первом Всероссийском съезде лиц, интересующихся преподаванием иностранных языков, состоявшемся в Москве в конце 1912 г. и ставшем крупным событием в истории русской нефилологии. Особый интерес вызвали доклады о подготовке преподавателей иностранных языков, сделанные Х.Х. Шванебахом и Э. Лямбеком, поскольку впервые был поставлен вопрос о необходимости получения преподавателями иностранных языков высшего (научно-педагогического) образования. Следует обратить внимание на следующие положения, сформулированные участниками съезда:

- преподаватели новых языков должны обладать таким же высшим образованием, как и их коллеги, преподающие другие предметы, лица обоего пола должны пользоваться одинаковыми правами (весьма актуальное на тот период времени требование);

- следует ввести временные и постоянные мероприятия, способствующие улучшению и правильной постановке преподавания иностранных языков: временные мероприятия должны обеспечить пополнение кадров, которые в настоящее время являются недостаточными, а постоянные мероприятия должны улучшить ситуацию с созданием кадров с высшим образованием;

- учреждение романо-германских отделений при историко-филологических факультетах всех университетов с продолжительностью обучения в 5 лет, причем два последних года должны выдаваться стипендии;

- учреждение курсов для усовершенствования уже преподающих преподавателей (впервые прозвучало требование о повышении квалификации);

- назначение стипендий для заграничных поездок на курсы;

- проведение «передвижных» лекций и открытых уроков (также впервые прозвучавшее требование).

### **Вопросы для самоконтроля**

1. По каким вопросам русские методисты занимали более умеренную позицию по сравнению с представителями зарубежной «Реформы»?
2. Какие методические идеи Н.Г. Недлера стали новаторскими?
3. Какие основные положения преподавания иностранных языков были приняты методистами Педагогического музея?
4. С какой целью лингвистами педагогического отдела Неофилологического общества был составлен вопросник?
5. Какие опыты были поставлены профессором А. П. Нечаевым и какое влияние они оказали на преподавание иностранного языка в России?
6. Почему вопрос о подготовке учителей иностранных языков вызывал особый интерес у педагогической общественности?
7. Какие требования к подготовке педагогических кадров были сформулированы участниками Первого Всероссийского съезда?

### **Задания к самостоятельной работе**

- Подготовьте конспект § 2. «Смешанный метод преподавания иностранного языка в России» из работы С. Ф. Шатилова «Методика обучения немецкому языку в средней школе» и ответьте на вопрос: как работы Ф.И. Буслаева, А.И. Томсона повлияли на становление отечественной методики обучения.
- Ответьте на вопросы вопросника, который был подготовлен лингвистами педагогического отдела Неофилологического общества. Проанализируйте ответы студентов Вашей группы и ответы, которые были даны учителями в начале XX века. Что изменилось в стратегии преподавания иностранных языков?

### **Литература**

1. Ратнер, Ф.Л. Подготовка педагогических кадров преподавателей иностранных языков в царской России. Иностранные языки в школе / Ф.Л. Ратнер. – М., 2014. – № 5. – С. 47-56.
2. Раушенбах, В.Э. Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с I по XX век / В.Э. Раушенбах. – М., 1971. – С.72-79.
3. Рахманов, И.В. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв. / И. В. Рахманов. – М., 1972. – С.74-87.
4. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. язык» / С.Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – С. 192-196.

5. Недлер, Н. Г. О классном преподавании иностранных языков / Н.Г. Недлер. – СПб., 1879. – С.92.

## Занятие № 6

### *Становление отечественной методики в первые десятилетия Советской власти*

#### План

1. Положение с преподаванием иностранных языков в первые послереволюционные годы.
2. Кампания «Иностранные языки в массы» и ее первые результаты.
3. Создание научных центров по методике преподавания иностранных языков в Москве и Ленинграде.

**Вопрос №1.** Положение с постановкой преподавания иностранных языков в первые послереволюционные годы было очень тяжелым. Об этом говорил А. В. Луначарский преподавателям, собравшимся на 1 Всесоюзную конференцию-экскурсию в 1927 году: «Преподавание иностранных языков в России всегда было плохо поставлено. В первые годы после революции оно было из рук вон плохо». В течение первых 2-3 лет Советской власти на ряде территорий действовали указания Союза Коммун северной области (т. е. Петроградского Наркомпроса) о включении языков в учебный план, а на других территориях имели силу предписания Наркомпроса Москвы, в которых предоставлялась полная самостоятельность в подборе учебных предметов. С 1921 г. положение с иностранными языками на многих территориях еще более ухудшилось, т. к. Наркомпрос РСФСР, уже отобрав первый перечень предметов для школ, не давал никаких указаний относительно иностранного языка до 1924 г. Подобная позиция руководителей Наркомпроса не могла не сказаться на местах, отношение к иностранному языку ухудшилось; в тех же школах, где он был, количество часов постоянно сокращалось. В 1922 году Н.К. Крупская писала: «Преподавание новых языков должно быть обязательным для школ 2 ступени и желательным, начиная с третьего года обучения для школ 1 ступени». Крупская признавала в тот период времени возможным факультативное изучение иностранного языка в школе. Каковы же причины, которые повлияли на низведение иностранного языка до уровня второстепенного или даже факультативного предмета, а в ряде случаев и на исключение его из учебного плана: 1) политические, связанные с особенностями текущего момента в истории нашей страны; 2) педагогические, обусловленные влиянием ряда

теорий в педагогике; 3) псевдоидеологические, определяемые особенностями положения иностранного языка в буржуазной России; 4) организационные.

Кратко рассмотрим указанные причины. Наша страна до 1922 г. находилась в условиях борьбы с контрреволюцией и интервенцией, поэтому с иностранцами пришлось встречаться на полях сражений, а не в процессе торговых сделок или обмене информацией. Потребности непосредственного общения с иностранцами отсутствовали для широких масс полностью. Прекратился и обмен технической или научной литературой. После окончания гражданской войны экономические и дипломатические отношения с ведущими капиталистическими державами были установлены не сразу. В области народного просвещения перед партией и страной стояла задача ликвидации неграмотности, обеспечения народа обязательным начальным образованием. Педагогическая целесообразность изучения иностранного языка как предмета общеобразовательной школы в тот период времени подвергалась сомнению со стороны ряда теоретиков педагогики и психологии. Совершенно очевидно, что стремление сломать старую школу с засильем классических языков, связать работу новой школы с жизнью и трудом негативно сказалось на преподавании иностранного языка. Иностранный язык в течение длительного времени был в царской России привилегией правящих классов. Его хорошо изучали в привилегированных учебных заведениях типа Пажеского или Морского корпусов, институтов благородных девиц. Недостатки изучения языков компенсировались в домашних условиях с помощью гувернанток и гувернеров. Если учесть, что подавляющее большинство трудящихся царской России было безграмотно или малограмотно, то подобное негативное отношение к иностранному языку оправдано. Положение с учителями иностранных языков было еще более сложным. Значительная их часть бежала после революции из России. По данным учета, приведенного О. А. Логиновой, оказалось, что «в Москве и Московской губернии на 1.01.1923 г. только 17 % всех преподавателей иностранного языка имели высшее специальное образование...».

**Вопрос №2.** В 1922 г. при Центральном Гуманитарном педагогическом институте Москвы была создана комиссия по иностранному языку, которая обсуждала вопросы обучения иностранным языкам. В это время предпринимаются первые попытки расширения возможностей и путей изучения иностранного языка в средней школе с учетом интересов и способностей учащихся. Первым результатом кампании «Иностранные языки в массы» было создание в стране системы изучения иностранных языков, охватывающей все типы школ. Начиная с 1927 г., в стране рас-

тет сеть самых разнообразных кружков и курсов иностранных языков. В сентябре 1929 г. выходит постановление ЦК ВКП(б) «Об организации изучения иностранного языка партактивом». Оно имело большое историческое значение. Во-первых, оно содействовало росту огромной сети разнообразных курсов и увеличению выпуска литературы на иностранном языке. Во-вторых, оно имело большое пропагандистское значение, т. к. в корне меняло отношение к иностранному языку трудящихся. В-третьих, в нем впервые в истории Советского государства подчеркивалось значение изучения английского языка, который до этого изучался очень ограниченно. Большую роль в осуществлении лозунга «Иностранные языки в массы» сыграла Библиотека иностранной литературы, при которой были созданы курсы для изучения западных языков и методическое консультативное бюро для помощи трудящимся, самостоятельно изучающим иностранные языки. Очень остро встала проблема подготовки учителей иностранного языка. К началу 30-х годов учителей иностранного языка готовили только четыре вуза. Возникла необходимость, которая затем перешла в традицию, назначать преподавателями иностранного языка лиц, слабо владеющих языком. Встала проблема переподготовки учителей иностранного языка. В 1929 году Наркомпрос РСФСР принимает решение о создании методических объединений при облоно, на которые возлагалась задача организовать методическую работу и повышение квалификации учителей иностранного языка. В этом же году было принято решение о проведении для учителей летних курсов сроком на 10-15 дней. Встал вопрос и о создании двухгодичных курсов при пяти учебных заведениях.

**Вопрос №3.** В этот период начали складываться научные центры по методике. В Ленинграде, при Институте научной педагогики, существовал кабинет иностранного языка, возглавляемый Л. В. Щербой. При кабинете развернулась систематическая работа по разработке вопросов методики. Научное обоснование преподавания иностранных языков в 1920-30-е гг. было дано в работах Л.В. Щербы «Об общеобразовательном значении иностранных языков» (1926), «Как надо изучать иностранные языки» (1929).

В Москве работала постоянная комиссия по иностранным языкам при Центральном Гуманитарном педагогическом институте, которой руководила К. А. Ганшина. По итогам работы был выпущен первый сборник «Методика преподавания иностранных языков» (1930) в котором была представлена новая концепция обучения иностранным языкам: 1) в центре обучения должен находиться иноязычный текст, чтению которого предшествует его устная проработка (вводится новая лексика в контексте предложения с использованием средств наглядности, т.е. беспереводным способом; 2) грамматика изучается практически и

усваивается путем наблюдения за ее употреблением в тексте; имитационный путь считается ведущим при усвоении языкового материала); 3) допускается сопоставление явлений изучаемого и родного языков для более глубокого проникновения в структуры иностранного языка. Такой подход в обучении получил название «русского варианта» прямого метода. И. А. Грузинская – ученица и последовательница проф. К. А. Ганшиной – предлагает комбинированный подход в использовании родного языка: отказ от использования правил и отсутствие опоры на начальном этапе овладения иностранным языком, а на продвинутом этапе – использование перевода при анализе текстов.

Однако уже в конце 30-х гг. прямой метод уступает позиции грамматико-переводному. Работа над текстом становится центральным компонентом в изучении языка, усиливается тенденция опоры на родной язык и использования перевода как средства семантизации. Цели обучения иностранному языку в программе 30-х гг. формулировались так: читать и понимать общеполитический, литературный и научно-популярный текст; вести разговор и выступать с краткими сообщениями на доступную учащимся тему; излагать свои мысли письменно в объеме приобретенных языковых знаний.

В это время создается новый тип учебников по иностранному языку, ориентированный как на школьников, так и на учащихся рабфаков. Они строились по тематическому принципу и знакомили с различными сторонами жизни в стране изучаемого языка.

В помощь учителю было решено издавать журнал «Иностранные языки в школе», в конце 1934 года вышел в свет его первый номер – книжка тетрадного формата объемом в 4 печатных листа и тиражом всего в 3300 экземпляров. У истоков журнала стояли известные российские ученые и методисты: Л. В. Щерба, А.И. Смирницкий, В.Д. Аракин, М.В. Сергиевский, И. А. Грузинская и др. Перед редколлегией журнала были поставлены следующие цели: освещение передового опыта преподавания иностранного языка в нашей стране и за рубежом; совершенствование профессиональной подготовки учителя. В период с 1934 по 1940 г. на страницах журнала (в разделах «Методика» и «Опыт преподавателя-практика») обсуждались (с разным уровнем интенсивности) такие проблемы, как вводный курс и постановка произношения, обучение чтению, наглядность и наглядные пособия, письмо, перевод, словарный запас, система упражнений; воспитательная и внеклассная работа; вопросы планирования, учета и организации педпроцесса, психологическое обоснование методов, зарубежная методика и ряд других. Обстоятельные статьи были посвящены методам В. Фиетора, Г. Палмера, М. Уэста и др.

### **Вопросы для самоконтроля.**

1. Назовите причины, которые повлияли на низведение иностранного языка до уровня второстепенного предмета.
2. Что способствовало повышению интереса к изучению иностранного языка?
3. Каковы были результатом кампании «Иностранные языки в массы»?
4. Аргументируйте разницу между русским вариантом «прямого метода» и «прямым методом», представителей Реформы.
5. В чем заключалась миссия журнала «Иностранные языки в школе» в 30-40-е годы XX века?

### **Задания к самостоятельной работе**

Ознакомьтесь со статьями Н. К. Крупской «О преподавании иностранных языков», «Об интернациональной и национальной культуре» и определите ее отношение к изучению иностранных языков в первые годы Советской власти.

Рассмотрите в работе С. Ф. Шатилова «Методика обучения немецкому языку в средней школе», какое значение автор придавал работам И.А. Грузинской в становлении отечественной методики? (§ 2. Второй этап развития советской методики»).

### **Литература**

1. Грузинская, И.А. Учебное пособие. – 5-е изд. / И.А. Грузинская. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1947. – С. 28
2. Крупская, Н. К. О преподавании иностранных языков. Избранные педагогические сочинения / Н.К. Крупская. – М., 1965. – С. 363.
3. Логвина, О.А. Иностранные языки в средней школе в первые годы Советской власти / О.А. Логвина // Иностранные языки в школе. №5. – 1955.
4. Луначарский, А.В. Иностранные языки в деле современного строительства / А.В. Луначарский // Иностранные языки в советской школе; под ред. М. В. Сергиевского. – М., 1929. – С.5.
5. Пискунов, А. И. История педагогики / А.И. Пискунов. – М., 1998. – Ч. 2. – С.276-281.
6. Шатилов, С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. язык» / С.Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – С.197
7. Щукин, А.Н. Теория обучения иностранным языкам: учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов / А.Н. Щукин. – М.: ВК, 2012. – С. 301-302.

## Занятие № 7

### *Послевоенный период в развитии отечественной методической мысли. Идеи рецептивно-репродуктивной теории*

#### План

1. Ситуация с обучением иностранным языкам в 1945-1959 годах.
2. Методическая концепция Л.В. Щербы о сознательном и сопоставительном подходах в обучении иностранным языкам.
3. Проблема рецептивно-репродуктивного (продуктивного) овладения языком.

**Вопрос №1.** Это был период становления отечественной методики обучения иностранным языкам. Обучение иностранным языкам было направлено на реализацию принятого в 1947 г. постановления «Об улучшении изучения иностранных языков в средней школе». Согласно этому постановлению вводилось изучение иностранных языков в 3-4 классах, открылись школы с преподаванием ряда предметов на иностранных языках, было увеличено количество учебных заведений, готовящих учителей иностранного языка. В 1947 г. в 45% школ изучался английский язык, в 25 - немецкий, в 30% - французский и другие языки.

Согласно программе, в качестве ведущих целей обучения рассматривались общеобразовательная и воспитательная, что предусматривало обучение чтению и переводу иноязычного текста. Устной речи и письму отводилась вспомогательная роль. Занятия устной речью сводились к овладению умениями задавать вопросы и отвечать на них.

В своих работах Л. В. Щерба, отстаивая иностранный язык как обязательный предмет в общеобразовательной советской школе, стремился доказать прежде всего образовательную ценность этого предмета. Возглавив в 1943 г. сектор методики иностранных языков при Академии педагогических наук СССР, Л.В. Щерба способствовал формированию научной школы, в становлении и развитии которой участвовали его ученики и последователи: И.В. Рахманов, И.В. Карпов, АА. Мироллюбов, З.М. Цветкова, В.Д. Аракин, В.С. Цетлин и др.

**Вопрос №2.** В качестве теоретических основ обучения иностранным языкам использовались основные положения вышедшей в 1947 г. книги Л.В. Щербы «Преподавание иностранных языков в средней школе: общие вопросы методики». Книга явилась результатом многолетних методических исканий академика. В качестве лингвистической основы методики Щерба использовал разработанную им теорию о трех аспектах языковых явлений. Согласно этой теории, в языке следует различать: а) речевую деятельность, т.е. процессы говорения и понимания; б)

речевой материал, создаваемый и используемый в процессе общения («нерасчлененный языковой материал»); в) языковой материал, выделяемый из речевого в виде набора грамматических форм и правил построения языковых единиц («расчлененный языковой материал»). Основной задачей лингвиста при этом является обобщение фактов речи и выделение из них языковых единиц, т.е. создание словаря и грамматики изучаемого языка, в то время как задача методиста – представление фактов языка с целью овладения речевой деятельностью.

В качестве главного принципа обучения языку Щерба выдвигал принцип сознательности, а ведущим методом обучения, опирающимся на принцип сознательности, он считал грамматико-переводный метод. Л.В. Щерба был сторонником сознательного и сопоставительного изучения языков с использованием чтения и перевода. В то же время он признавал полезность беспереводных приемов при обучении устной речи в младших классах. Одной из важных методических идей, оказавших влияние на развитие методики, была его идея о возможности продуктивного и рецептивного овладения языком. В первом случае предполагается формирование умений говорения, во втором – речь идет о развитии умений читать и извлекать информацию из текста. Для средней школы Л.В. Щерба считал наиболее подходящим рецептивный путь овладения языком, что отражало методические установки тех лет на обучение чтению как важнейшую задачу в работе по иностранному языку.

По мнению С.Ф. Шатилова, выделение двух типов упражнений – языковых – для усвоения языкового материала и речевых – для обучения речи – было важным шагом в развитии теории упражнений в рассматриваемый период. Однако признание за языковыми упражнениями ведущего положения в системе упражнений не могло не сказаться отрицательно на формировании навыков владения языковым материалом: при выполнении языковых упражнений формировались только языковые, а не речевые навыки и умения.

**Вопрос №3.** В отечественной методике термины «пассивное» и «активное» усвоение языка в конце 30-х годов исчезают и заменяются в методических работах на «рецептивный» и «продуктивный». Под этими терминами понимали, как правило, качественные ступени в овладении языковым материалом. Разъяснение сущности этих понятий было дано в выдающемся труде Л. В. Щербы «Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики». В этой работе были развиты идеи создания «активной» и «пассивной» грамматики, исходя из разных функций использования ее в процессе речевой деятельности. Ученый исходил из того, что в речи участники общения имеют разные функции, по-разному используют языковые средства. Он впервые в истории нау-

ки сформулировал положение о принципиальном различии как характера действий человека, так и использования им языкового материала при выражении мыслей – с одной стороны и при их понимании – с другой (положение, которое значительно позднее было обосновано и подтверждено теорией информации и психолингвистикой).

Недостаточное разъяснение специфики рецептивного и продуктивного овладения иностранным языком послужило причиной сосуществования разных точек зрения на понимание теории рецептивного и продуктивного владения языком. Во-первых, бытовало понимание рецептивного и продуктивного (репродуктивного) владения как разных ступеней автоматизации одних и тех же по характеру умений (Г. Н. Воронцова). Во-вторых, считая принципиально возможным деление на рецептивное и продуктивное усвоение, некоторые методисты полагали, что разное овладение достигается только упражнениями (Б. Ф. Корндорф). В-третьих, были методисты, отрицавшие разные пути обучения в зависимости от предполагаемого характера овладения словом (И. Д. Салистра). В течение 1953 г. состоялись дискуссии в Институте методов обучения АПН РСФСР относительно теории рецептивно-репродуктивного (продуктивного) овладения языком. Готовясь к дискуссии, ученик и продолжатель учения Л. В. Щербы И. В. Рахманов уточнил отдельные моменты. Им было показано, что разный характер усвоения (рецептивный и продуктивный) связан с разным характером и объемом знаний о языковом материале. В ходе дискуссии теория рецептивно-продуктивного усвоения подвергалась критике с позиций лингвистики, психологии и методики. Так, например, возражения с позиций лингвистики высказал В. А. Звегинцев – ответственный редактор журнала «Иностранные языки в школе». Он считал, что данная теория не имеет отношения к лингвистике и даже противоречит ей, так как язык «как средство общения народа не может распадаться на какие-то особые и отдельные элементы в зависимости оттого, говорят ли на нем или же слушают его». Основное возражение психолога Б. В. Беляева состояло в том, что, исходя из бесспорного факта существования рецептивного и репродуктивного владения языком, неправомерно делать вывод о наличии рецептивного и репродуктивного материала.

В целом дискуссия показала, что многие вопросы практики применения рецептивно-продуктивной теории оказались непроработанными, в результате чего возникает ее непонимание. Сектору обучения иностранным языкам АПН РСФСР поручили продолжить эксперименты в этом направлении. Теория рецептивно-репродуктивного овладения языком начинает получать обоснование со стороны теории информации и психолингвистики, проникающих с Запада. Вышедшие во второй поло-

вине 50-х годов методики И. В. Рахманова, В. Д. Аракина и В. С. Цетлин, посвященные обучению иностранным языкам в старших классах, разъяснили достаточно подробно идеи рецептивно-репродуктивной теории.

### **Вопросы для самоконтроля.**

1. Почему общеобразовательная цель стала ведущей в рассматриваемый период?
2. Какой из методов преподавания иностранных языков стал ведущим в рассматриваемый период?
3. Какие точки зрения на понимание рецептивно-репродуктивного (продуктивного) овладения языком существовали в научном сообществе?
4. Кто из последователей Л.В. Щербы работал над теорией рецептивно-репродуктивного (продуктивного) овладения языком с целью ее апробации? Какие аргументы в пользу данной теории были представлены учеными?

### **Задания к самостоятельной работе**

- Ознакомьтесь с работой А. А. Миролубова «История отечественной методики обучения иностранным языкам» (раздел IV, § 9) и ответьте на вопрос: к какой области знаний относили методику в рассматриваемый период такие известные ученые, как Л.В. Щерба, И.В. Рахманинов, В. А. Артемов и И. В. Карпов, Б. В. Беляев, В. А. Звонинцев и др.
- Какое значение для развития методической мысли имели работы психологов В. А. Артемова и И. В. Карпова?

### **Литература**

1. Миролубов, А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А.А. Миролубов. – М.: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. – С. 210-215.
2. Шатилов, С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. язык» / С.Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – С. 201-202.
3. Щукин, А.Н. Теория обучения иностранным языкам: учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов / А.Н. Щукин. – М.: ВК, 2012. – С. 304-305

## Занятие № 8

### *Роль психологического аспекта в методике обучения иностранным языкам в 60-70 годы XX века*

#### План

1. Ситуация с обучением иностранным языкам в 1960-е годы. Сознательно-практический метод Б.В. Беляева (1965).
2. Воронежский опыт реализации сознательно-практического метода.
3. Психологическая теория деятельности (И.А. Зимней) и психолингвистика в 1970-е годы.

**Вопрос №1.** Начало 1960-х гг. показало, что рецептивные цели обучения иностранным языкам пришли в противоречие с потребностями общества в практическом владении языком. Неудовлетворенность результатами обучения в школе и в вузе вызвала серьезную критику положения дел с обучением иностранным языкам в обществе и появились предложения по его улучшению. Публикации этих лет ориентировали преподавателей на практическое обучение языку. Большое влияние на развитие методической мысли этих лет оказали работы психологов Б.В. Беляева, Н.И. Жинкина, А.Н. Леонтьева и др. Широкое распространение получила психологическая теория поэтапного формирования умственных действий (позднее переименованная ее создателем П.Я. Гальпериным в «теорию управления усвоением»), с позиции которой предпринимаются попытки дать обоснование соотношению на занятиях по языку знаний и речевых навыков и умений.

Предметом широкого обсуждения стали проблемы сознательности в обучении, учета родного языка и роли перевода в обучении. Выдвигается положение о преимуществах устного опережения, возможности обучения грамматике не на основе правил, а на основе моделей предложений. Проявляется интерес к прямым методам в их современных модификациях - аудиовизуальному и аудиолингвальному.

В 1961 г. выходит постановление «Об улучшении преподавания иностранных языков», в котором говорится о необходимости устранения недостатков в преподавании иностранных языков и коренного улучшения в их изучении. В качестве главной задачи обучения в программе 1960 г., а затем и 1967 г. выдвигается практическое овладение языком. Впервые в программе 1967 г. говорится об устной основе обучения, предусматриваются устный вводный курс, широкое применение ТСО и средств наглядности.

В качестве ведущего метода обучения рекомендовался сознательно-практический (сознательно-сопоставительный) метод, основы которого были разработаны и обоснованы психологом Б.В. Беляевым (1965). Свои взгляды на обучение языкам Беляев излагает с позиции психолога и следующим образом характеризует главные особенности сознательно-практического метода: решающим фактором обучения признается иноязычно-речевая практика (беспереводная и продуктивная); практической деятельности обязательно должно предшествовать сообщение учащимся необходимых языковых сведений.

В отличие от переводно-грамматического этот метод характеризуется переносом центра тяжести с языковых знаний на речевую деятельность и отказом от перевода как основного средства обучения. Отличие же сознательно-практического метода обучения от группы прямых методов заключалось в том, что сведения о структуре языка не только не исключались из системы обучения, но считались отправным моментом в работе.

Среди других методов обучения в 60-е гг. внимание было привлечено к аудиовизуальному, аудиолингвальному и программированному методам. Интерес к последнему был вызван появлением на рынке различных образцов обучающих машин и тренажеров, предшественников компьютеров. К сожалению, в 60-е гг. в связи с усилением трудовой подготовки школьников и введением новых дисциплин число обязательных часов на изучение иностранного языка сократилось до 12 в неделю. Для желающих, однако, рекомендовалось организовывать факультативные занятия по языку.

**Вопрос №2.** По решению Министерства высшего и среднего специального образования Воронежский государственный университет провел 20-23 июня 1962 г. Первую Всесоюзную учебно-методическую конференцию, на которой были изложены основные положения сознательно-практического метода обучения иностранным языкам (Г.Е. Ведель, А.П. Старков, Б.В. Беляев и др.). Авторы сознательно-практического метода предложили следующие методические принципы: 1) устная основа обучения иностранному языку; 2) формирование мышления на изучаемом языке; 3) овладение лексикой в предложении; 4) овладение грамматическим строем изучаемого языка на базе типовых предложений (предложений – моделей). Устная основа обучения иностранным языкам с устным опережением получила свое признание, вошла в учебные программы средних школ и в течение уже 40 лет является неотъемлемым принципом в теории сознательно-практического метода. Анализ результативности первых устных вводных курсов (УВК) показал, что после УВК дети, пользуясь усвоенной лексикой в сочетании с грамма-

тикой и фонетическим строем языка, могли относительно свободно общаться с учителем и между собой, как и с каждым владеющим иностранным языком. Учащиеся, занимавшиеся по УВК, сохранили весомое преимущество в умениях, навыках и знаниях в изучаемом иностранном языке в старших классах. Обоснование второго методического принципа опирается на теорию поэтапного формирования умственных действий. Внутренней речи предшествуют четыре этапа, из которых три этапа речевых: громкая устная речь, речь шепотом, т.е. «про себя» и переход во внутреннюю речь. Последняя считается чисто мыслительной. Таким образом, мышление, без которого невозможна коммуникация, осуществляется в речи – первично в устной форме, затем в речи «про себя» и, наконец, во внутренней речи. В этом проявляется связь между методическим принципом устной основы обучения и формированием мышления на изучаемом языке. Методический принцип об овладении лексикой в предложении получил следующее обоснование: запоминание лексики, фонетического и грамматического строя происходит не по одному, а одновременно по разным каналам. Известно, что участие большего количества каналов памяти обеспечивает более быстрое и более прочное запоминание. К использованию привлекаются все каналы, если лексика подается в предложениях в контексте. Одна из основных задач обучения иностранному языку в начальный период состоит в том, чтобы усвоенные лексемы не превращались в не востребуемый запас, а становились сразу же единицами коммуникации, чтобы буквально первые десятки усвоенных слов выполняли функцию общения. У учащихся должно укрепиться сознание, что каждая новая лексема может служить выражением своей мысли, быть средством коммуникации. Методический принцип обучения грамматическому строю языка через предложения-модели получил признание, как ученых, так и учителей-практиков. Связь внутреннего содержания проявляется между методическим принципом овладения грамматическим строем изучаемого языка в предложении и методическим принципом формирования мышления на изучаемом языке в силу того, что само овладение иностранным языком является умственным действием. Речевые действия осуществляются всегда ради достижения определенной цели, что немислимо без мышления. Лексические единицы, кроме лексического понятия, призваны выражать и грамматическое значение. Грамматика лишена своей значимости до тех пор, пока в ней не воплотится лексика и вместе с ней не образуется неразделимое целое, направленное на достижение общей понятной цели.

Основной вывод, к которому пришли авторы воронежской методической школы, состоит в том, что никакие теоретические обоснования, никакая сверхценная мнемоника не могут внести решающих изме-

нений в обучение иностранным языкам, если не будет обеспечена реализация системы методических принципов, т.е. пока не «сработают» известные уже законы – закономерности методики и смежных с ней наук. В контексте рассматриваемых проблем заслуживает быть отмеченным и то, что некоторые методические принципы «делегированы» другими смежными базовыми науками. Например, психология «передает» методике свои уже оформленные психологические принципы и тем самым усиливает научно-теоретическое обоснование методических принципов.

**Вопрос №3.** Методическая концепция в 1970-е гг. формировалась под влиянием психологической теории деятельности и психолингвистики – молодой научной дисциплины, возникшей на стыке психологии и языкознания. Методическая концепция 70-х гг. была обобщена в работе «Методика обучения иностранным языкам в средней школе» (1982) под редакцией Н. И. Гез, М. В. Ляховицкого, А. А. Мирянова, С. К. Фолломиной, С. Ф. Шатилова. Психологическое обоснование с позиции теории деятельности было дано И.А. Зимней (1978) и рядом других авторов. Речевая деятельность провозглашалась главным объектом в обучении языку. Это означало переход от овладения языком как системой, что было характерно для предыдущих этапов обучения, к овладению речевой деятельностью в ее основных видах (слушание, говорение, чтение, письмо и письменная речь). Речевая деятельность в трактовке И.А. Зимней и ее последователей характеризуется как активный, целенаправленный, опосредствованный языковой системой и обусловливаемый ситуацией общения процесс передачи и приема информации. Для методики 70-х гг. характерен перенос акцента в работе со средств языка в виде языковых единиц разного уровня и правил, как такими единицами пользоваться, на речевую деятельность, предметом которой является мысль, средством осуществления – язык, а способом выражения мыслей с помощью языка – речь (внешняя и внутренняя).

Методический аспект обучения речевой деятельности получил реализацию в разработке приемов обучения, направленных на овладение рецептивными и продуктивными видами речевой деятельности, в обосновании системы упражнений речевой направленности, в решении проблемы взаимосвязанного обучения разным видам речевой деятельности в зависимости от цели и этапа обучения.

В эти годы теоретическое обоснование получил новый аспект в преподавании неродного языка – лингвострановедческий (Верещагин, Костомаров, 1973). Термин «лингвострановедение» был впервые использован в работе «Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам» (М., 1971). Первоначально лингвострановедение считали областью методики, которая связана с исследованием путей и способов ознакомления учащихся с действитель-

ностью страны изучаемого языка в процессе изучения языка и через посредство этого языка. Позже произошло переосмысление и уточнение содержания данного термина, и лингвострановедение стало трактоваться как методическая дисциплина, воспроизводящая в учебном процессе сведения о национально-культурной специфике речевого общения носителя языка с целью обеспечения коммуникативной компетенции студентов, изучающих русский язык (Прохоров, 1996). А. Н. Щукин определяет лингвострановедение как страноведчески ориентированную лингвистику, изучающую иностранный язык в сопоставлении с родным. Язык является в данном случае объектом рассмотрения (Щукин, 2003).

Развернутая характеристика была дана принципу коммуникативности, который стал рассматриваться в качестве ведущего, определяющего практический подход к обучению иностранному языку. Акцент в обучении делался на практическое овладение языком в устной (аудирование, говорение) и письменной (чтение) формах. Письмо, как и в предыдущие годы, считалось вспомогательным средством овладения чтением и устной речью. На начальном этапе сохранялась устная основа обучения, на продвинутом – ведущим видом деятельности становилось чтение.

### **Вопросы для самоконтроля**

1. Почему рецептивные цели обучения иностранным языкам пришли в противоречие с потребностями общества?
2. Какие психологические аспекты были реализованы в практике обучения иностранным языкам?
3. Какой метод был рекомендован в качестве ведущего метода обучения? Почему?
4. На каких методических принципах основывался сознательно-практический метод? Какое обоснование этих принципов было предложено авторами метода?
5. Как изменилась методика обучения иностранным языкам под влиянием психологической теории деятельности и психолингвистики?

### **Литература**

1. Ведель, Г.Е. Развитие сознательно-практического метода и становление факультета РГФ / Г.Е. Ведель // Вестник ВГУ. Серия лингвистика и межкультурная коммуникация, 2003, № 1. – С. 95-103.
2. Ведель, Г.Е. Соображения об истории отечественной методики обучения иностранным языкам / Г.Е. Ведель // Вестник ВГУ. Серия лингвистика и межкультурная коммуникация, 2003, № 2. – С. 67-70.
3. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

4. Миролубов, А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А.А. Миролубов. – М.: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. – С. 276-286.

5. Щукин, А.Н. Теория обучения иностранным языкам: учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов / А.Н. Щукин. – М.: ВК, 2012. – С. 305-307.

6. Шатилов, С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. язык» / С.Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – С.203-209.

### **Задания к самостоятельной работе**

- Ознакомьтесь с концепцией коммуникативно-деятельностного подхода к обучению в работе С.Ф. Шатилова «Методика обучения немецкому языку в средней школе» (гл.25). Какие основные положения данного подхода были выделены автором?

### **Занятие № 9**

#### *Теория коммуникативного метода обучения иностранным языкам*

#### **План**

1. Предпосылки создания коммуникативного метода обучения.
2. Составляющие коммуникативной компетенции.
3. Концепция иноязычного образования Липецкой методической школы.
4. Проблема средств обучения иностранным языкам. Миссия журнала «Иностранные языки в школе».

**Вопрос №1.** Два основных документа: «Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы» (1984) и «Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране» (1987) регламентировали организацию учебного процесса по иностранным языкам. В названных документах подчеркивались практическая направленность обучения иностранным языкам, важность использования на занятиях современных ТСО и роль самостоятельной работы учащихся на занятиях и во внеаудиторное время.

1980-е гг. – это период углубленного изучения и внедрения в практику обучения концептуальных положений из смежных с методикой дисциплин: языкознания, дидактики, психологии и психолингвистики. Рассмотрим основные достижения каждой.

**Языкознание.** Сформировались новые направления: коммуникативная лингвистика (или лингвистика общения), функциональная грамматика, лингвистика текста, лингвострановедческая теория слова, речевой этикет, получившие методическую интерпретацию и использовавшиеся на занятиях по языку.

**Дидактика.** Были разработаны теоретические основы оптимизации учебного процесса (Бабанский, 1982) и определены пути оптимизации применительно к обучению иностранным языкам (Бердичевский, 1989; Бим, 1988), предложена классификация современных методов обучения с акцентом на проблемное интенсивное обучение и самостоятельную работу учащихся, сформулированы требования к профессии учителя иностранного языка, впервые дающие системное представление о модели личности и деятельности учителя. Было введено понятие «профессиональная культура учителя иностранного языка».

**Психология.** С позиции теории деятельности получил обоснование коммуникативно-деятельностный подход к обучению с переносом акцента в обучении с языка как системы на обучение речевому общению как деятельности (Зимняя, 1978; Бим, 1988). В этой связи углубленное развитие получили следующие положения теории речевой деятельности применительно к обучению языку: ее роль и место в обучении, виды и предметное содержание, механизмы функционирования, структурные и организационные предпосылки формирования навыков и умений, обучение отдельным видам речевой деятельности в их взаимодействии на разных этапах обучения. Получило определение взаимосвязанное обучение как обучение, направленное на одновременное формирование четырех основных видов речевой деятельности в рамках их определенного последовательно-временного соотношения на основе общего языкового материала и с помощью специальных упражнений.

**Психолингвистика.** В рамках этой дисциплины имел место синтез теории речевой деятельности с новой психологической дисциплиной, сформировавшейся в середине 1970-х гг., - психологией общения. Исследование речевого общения позволило выделить его признаки (наличие партнеров по общению, мотив как побуждение к общению, ситуации общения), определить типы речевого общения (учебное, имитативно-подражательное, аутентичное), описать умения речевого общения и его функции на занятиях (информативная, побудительная, эмоционально-оценочная). В.Л. Скалкин предложил классификацию и описание восьми сфер общения (Скалкин, 1981), которые используются в практике обучения и в наши дни. Так, на базовом уровне владения языком в средней школе речевые умения формируются в рамках бытовой, учебно-трудовой и социально-культурной сфер общения. С учетом существ-

вующих сфер общения в современной методике определяются темы и ситуации общения, грамматические средства их реализации, интенции.

В 80-е гг. получили обоснование и развитие различные направления методики, ориентирующие преподавателя на коммуникативное обучение речевому общению: развитие диалогической и монологической речи; организация и проведение ролевых игр; обоснование типологии упражнений по обучению аудированию, выделение типов речевых упражнений и др. Опыт работы этого времени был обобщен в ряде концептуальных публикаций (Теоретические основы методики..., 1981; Методика обучения иностранным языкам..., 1982), а также в других работах, в том числе в методике преподавания английского языка (Рогова, Верещагина, 1988) и в методике преподавания немецкого языка (Бим, 1988; Шатилов, 1986).

**Вопрос №2.** Исследования речевого общения привели к обоснованию основного направления в методике преподавания иностранных языков в 80-е гг., получившего название коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Коммуникативный метод был определен как основной метод обучения иностранному языку. Наряду с зарубежными исследователями весомый вклад в разработку данного метода обучения внесли отечественные ученые (А.А. Алхазидзе, Б.В. Беляев, И.Л. Бим, Г.Е. Ведель, П.Б. Гурвич, И.А. Зимняя, В.П. Кузовлев, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, В.Л. Скалкин, Б.В. Царькова, Э.П. Шубин и др.). Формирование коммуникативной компетенции становится основной целью обучения. Перед отечественными методистами ставится первостепенная задача – определение структуры коммуникативной компетенции. В отечественную лингводидактику термин коммуникативной компетенции ввел автор теории учебника русского языка как иностранного М.Н. Вятютнев. Он предложил рассматривать коммуникативную компетенцию как способность человека общаться в трудовой или учебной деятельности, удовлетворяя свои интеллектуальные запросы, и предложил следующую структуру: 1) компоненты ситуации общения: роли, места, темы, интенции; лексический, грамматический и фонетический минимумы; 2) знания и умения, необходимые для понимания и порождения программ речевого поведения. Коммуникативная компетенция, по мнению отечественных исследователей в области преподавания иностранных языков (И. Л. Бим, И.А. Зимней, Р. П. Мильруд, В. В. Сафоной, Е. Н. Солововой и др.), – это способность и готовность к иноязычному общению с носителями языка, восприятию и пониманию партнеров, адекватному и своевременному выражению своих мыслительных намерений. Ученые предложили свое видение структуры коммуникативной компетенции. Приведем несколько примеров. Так, автор

концепции социокультурного подхода к обучению иностранным языкам В.В. Сафонова выделила три компонента коммуникативной компетенции: языковой, речевой, социокультурный. Автор личностно-ориентированного подхода в обучении иностранным языкам И.Л. Бим предложила пять компонентов коммуникативной компетенции: языковой, речевой, социокультурный, компенсаторный и учебный. Основатель научной школы «Теория преподавания иностранных языков в глобальном межкультурном пространстве» Р.П. Мильруд разработал модель коммуникативной компетенции, которая состоит из десяти компонентов, а именно: языковой компетенции, речевой компетенции, стратегической компетенции, социокультурной компетенции, дискурсивной компетенции, социальной компетенции, прагматической компетенции, интеллектуальной компетенции, личностной компетенции и коммуникативной установки.

Следует подчеркнуть, что отечественные исследователи выделяют в коммуникативной компетенции неодинаковый набор компонентов, что связано, в первую очередь, с новыми исследованиями в области лингводидактики, а также с социальным заказом общества.

В примерных программах среднего общего образования по иностранным языкам коммуникативная компетенция представлена следующими компетенциями:

1. *Речевая компетенция* – умения учащихся в говорении (диалогическая и монологическая речь), аудировании, чтении и письменной речи;

2. *Языковая компетенция* – владение произносительной, лексической и грамматической сторонами речи, а также владение графикой и орфографией.

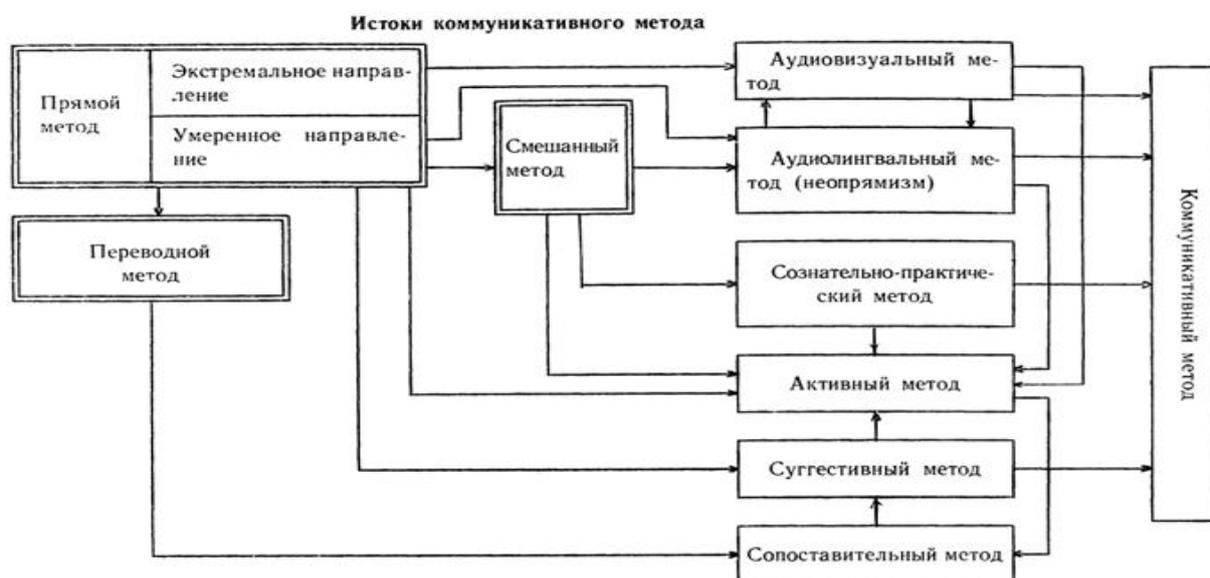
3. *Социокультурная компетенция* – владение определенным набором социокультурных знаний о странах изучаемого языка (в том числе о поведении, этикете) и умений использовать их в процессе иноязычного общения, а также умение представлять свою страну и ее культуру.

4. *Компенсаторная компетенция* – умения выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации;

5. *Учебно-познавательная компетенция* – общие и специальные учебные умения, способы и приемы самостоятельного изучения языков и культур, в том числе с использованием новых информационных технологий.

**Вопрос № 4.** Остановимся более подробно на деятельности Липецкой методической школы, которую возглавляет доктор педагогических наук, профессор Е.И. Пассов. Под его руководством была разработана

концепция иноязычного образования в русле коммуникативного подхода. Истоки коммуникативного метода Е.И. Пассов видит в прямом и переводном методах.



Е. И. Пассов считает, что коммуникативность состоит в том, что обучение должно быть организовано так, чтобы по основным своим качествам, чертам оно было подобно процессу общения. В следующих учебниках и учебных пособиях были изложены концептуальные положения коммуникативной методики: «Условно-речевые упражнения...», «Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению», «Основные проблемы обучения иноязычной речи», «Урок иностранного языка», «Концепция коммуникативного иноязычного образования» и др. Цель обучения – интегративное умение индивидуальности как духовного человека вести диалог культур; содержание иноязычного образования – иноязычная культура в четырех аспектах: познавательном, развивающем, воспитательном и учебном; частнометодические принципы: организации образовательного процесса как модели процесса общения, индивидуализации, речемыслительной активности, функциональности, ситуативности и новизны. Методической школой под руководством Е.И. Пассова разработана уникальная типология уроков иностранного языка: уроки формирования лексических навыков, уроки формирования грамматических навыков, уроки совершенствования речевых навыков, уроки развития умения высказываться, уроки развития умения общаться, уроки развития умения читать, нетрадиционные виды уроков. Его формула «*Культура через язык, язык через культуру*» позволяет решить проблему взаимодействия языка и культуры на уроке иностранного языка.

Большое внимание ученый уделяет профессиональной подготовке учителя иностранного языка. С 1994 по 2005 на базе Липецкого педаго-

гического института функционировал экспериментальный факультет иноязычной культуры. Подготовка будущих учителей велась по экспериментальной программе, основанной на авторской концепции высшего профессионального образования и коммуникативной теории развития индивидуальности в диалоге культур, разработанной Е.И. Пассовым и реализуемой коллективом преподавателей факультета. Профессиональная культура учителя иностранного языка формировалась на базе восьми культур: соматической, социальной, духовной, филологической, иноязычной, методической, психологической и педагогической. История факультета неразрывно связана с именами таких известных ученых, как В.Б. Царькова, А.И. Борозняк, В.П. Бойко, Л.С. Медведева, внесших существенный вклад в развитие науки. В экспериментальном, не имеющем аналогов Российском центре иноязычного образования под руководством Е.И. Пассова созданы учебники английского, немецкого, французского языков, а также русского языка как неродного.

В новой серии книг «Методика как наука» ученый доказывает статус методики как самостоятельной науки нового типа. Автор описывает методику как теорию и технологию иноязычного образования, а не как методику обучения иностранным языкам. В таком случае методика получает новый объект, новый предмет, новую методологию, теорию и технологию. Конкретные примеры работы Липецкой методической школы используются как аргументы в пользу права методики будущего служить теоретической основой создания продуктивной системы русского иноязычного образования.

**Вопрос №3.** Впервые в истории методики было сформулировано положение об учебно-методическом комплексе (УМК) по иностранным языкам. И.Л. Бим наглядно доказала, что учебник и книга для учителя образуют ядро УМК, представляя собою две подсистемы, в которые входят все остальные средства обучения. Подсистема учебника организует деятельность учащихся и включает книги для чтения, наглядные пособия, ТСО. Подсистема книги для учителя организует деятельность учителя.

В этот период времени методистами активно обсуждалась проблема использования дополнительных средств обучения. Научные сотрудники НИИ школьного оборудования и технических средств обучения АПН СССР разработали модель кабинета иностранного языка в общеобразовательной школе, получившей название языковой лаборатории. По мнению авторов, данная модель должна была включать лингофонное и проекционное (кинопроектор, диапроектор, кодоскоп) оборудование, учебно-наглядные пособия, книжный фонд, состоящий из учебников и учебных пособий, а также справочной литературы, предназначенной как для учащихся, так и для учителей. Теоретические вопросы применения,

классификации и использования фонограмм и видеофонограмм были разработаны М. В. Ляховицким. Ученый сформулировал общие для фоно- и видеофонограмм принципы использования: 1) принцип ситуативной основы; 2) принцип учета специфики фоно- и видеофонограмм; 3) принцип рационального соотношения фигуры и фона; 4) принцип сочетания видеоряда со словом преподавателя. Начались исследования в области использования компьютера при обучении иностранным языкам.

Особое место в повышении квалификации учителей иностранных языков отводилось журналу «Иностранные языки в школе». Основу публикаций журнала составляли материалы, которые помогали учителю в перестройке методической системы обучения, ее содержания и организационных форм. Журнал активно помогал учителям осваивать учебно-методические комплексы по английскому, немецкому, французскому языкам. Особое внимание уделяется освещению опыта использования ТСО. Вводится новый раздел «В школьном кабинете иностранных языков». С 1974 г. открывается раздел «Самообразование», в котором публикуются материалы по психологии обучения иностранным языкам, теории речевой деятельности и др. Актуальными остаются темы, связанные с обучением устной речи: аудированию, диалогической и монологической речи (речевым упражнениям, ситуациям общения). Статьи на эти темы призваны помочь читателю-учителю понять принципы, на которых построены современные учебно-методические комплексы, и пути реализации требований программы, ориентирующие на обучение иностранному языку как средству общения, на оптимальное использование потенциальных возможностей этого предмета для решения воспитательных, образовательных и развивающих задач.

### **Вопросы для самоконтроля**

1. Какие концептуальные положения из смежных с методикой дисциплин были внедрены в учебный процесс?

2. Какие идеи В.Л. Скалкина были успешно реализованы и остаются актуальными и в наши дни?

3. Какие направления методики, ориентирующие преподавателя на коммуникативное обучение речевому общению, получили развитие в 1980-е гг.?

4. Какие компоненты коммуникативной компетенции представлены в зарубежной и отечественной лингводидактике? В чем проявляется их сходство, а в чем различие?

5. Что является содержанием иноязычного образования?

6. Что организует деятельность учителя, а что – ученика в рамках УМК?

7. Какая роль была отведена журналу «Иностранные языки в школе» в рассматриваемый период?

### Задания для самостоятельной работы

- Ознакомьтесь в работе Е.И. Пассова «Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея» с идеей 96 (с.222-227). Какое значение придавал ученый связям между методической наукой и созданием учебников? Каких результатов добился центр иноязычного образования, разрабатывая УМК по английскому, немецкому, французскому языкам, а также русскому языку как неродному?

- Подготовьте сравнительный анализ коммуникативного метода обучения в зарубежной и отечественной методических школах по следующим критериям: предпосылки создания метода, основоположники данного метода, компоненты коммуникативной компетенции; принципы обучения.

### Литература

1. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. 2002. № 2. С. 11-15

2. Вятютнев, М. Н. Теория учебника русского языка иностранного. М.: Русский язык, 1984. - 144 с.

3. Мильруд, Р.П. Максимова, И.Р. Коммуникативная компетенция как готовность учащихся к общению на иностранном языке. //Язык и культура. 2017. № 38. С. 250-268

4. Миролубов, А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А.А. Миролубов. – М.: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. – С. 397-401, 404-409.

5. Пассов, Е.И. Методика как теория и технология иноязычного образования. – Кн.1. / Е.И. Пассов. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2010. – С. 211.

6. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. – С. 9, 335.

7. Пассов, Е.И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея / Е.И. Пассов. – М.: Глосса-Пресс, 2010. – С.223.

8. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2001. № 3. С. 17-23.

9. Щукин, А.Н. Теория обучения иностранным языкам: учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов / А.Н. Щукин. – М.: ВК, 2012. – С. 305-307.

## Занятие № 10

### Подходы к обучению иностранному языку

#### План

1. Объект обучения и способ обучения как основные критерии анализа существующих подходов к обучению иностранному языку.
2. Социокультурный подход
3. Компетентностный подход

**Вопрос № 1.** К двум основным критериям, которые необходимо учитывать при анализе существующих подходов к обучению иностранному языку, по мнению доктора педагогических наук, профессора А.Н. Щукина, относятся: объект обучения (язык, речь, речевая деятельность) и способ обучения (прямой, сознательный, деятельностный).

При характеристике подходов к обучению с точки зрения объекта обучения нужно рассмотреть языковой, речевой и речедетельностный подходы.

Для *языкового* подхода характерна ориентация обучения на овладение языком как системой, состоящей из единиц языка разного уровня и правил их построения и использования в общении. Перевод при таком подходе используется в качестве основного источника обучения. Текст при языковом подходе и вербальные средства наглядности являются главным источником учебной информации и средством ее усвоения. Этот подход к обучению получил реализацию в рамках переводно-грамматического метода.

*Речевой подход*, ориентирован на обучение речи как способу формирования и формулирования мыслей с помощью усвоенных единиц языка в процессе общения. Речевой подход возник на пороге XX столетия и положил начало для беспереводных методов обучения. Речевой подход стал основой прямого и натурального методов и их современных модификаций в виде аудиовизуального и аудиолингвального методов обучения. Теоретиками данного подхода являются М. Берлиц (Германия), Ф. Гуэн, Г. Суит (Англия), Ч. Фриз и Р. Ладло (США), П. Губерины (Югославия). Обучение языку при таком подходе строится на основе речевых образцов, отражающих содержание актуальных для обучающихся сфер, тем и ситуаций общения.

При *речедетельностном* подходе в качестве объекта обучения выступает речевая деятельность – как процесс приема и передачи информации, обусловленный ситуацией общения и опосредствованный системой языка. Речедетельностный подход был реализован в концепции сознательно-практического (Б.В. Беляев) и коммуникативного (Е.И. Пассов) методов обучения и получил воплощение в ряде курсов языка.

Если говорить о способе обучения языку, то в данном случае, по мнению А.Н. Щукина, речь может идти о прямом, сознательном и деятельностном подходах к обучению.

Прямой (или интуитивный) подход предполагает овладение языком путем слушания и интуитивного усвоения единиц языка при исключении родного языка из системы обучения. Этот подход к обучению базируется на бихевиористской теории учения (англ. behaviour — поведение), возникшей в конце XIX в. (ее основоположником считается американский психолог Э. Торндайк) и долгие годы считавшейся ведущим направлением в психологии. Одним из недостатков является преувеличение роли интуитивного начала над сознательным в процессе обучения: той роли, которая отводится схеме «стимул-реакция», согласно которой неоправданно большое значение придается тренировочным упражнениям, рассчитанным на механическое выполнение.

*Познавательный* (или *когнитивный*) подход к обучению (англ. cognition – знание, познание) возник как реакция на прямой подход с его установкой на интуитивное овладение языком и предполагает осознание, понимание учащимися единиц языка (для чего даются соответствующие пояснения) и формирование способности объяснять выбор и употребление таких единиц в процессе общения.

Основоположником когнитивной теории обучения, положенной в основу сознательного подхода, является американский психолог Дж. Брунер, который в книге «Психология познания» (М., 1977) обосновал три процесса, имеющих место при овладении любым предметом, в том числе и языком: 1) получение новой информации в виде знаний; 2) закрепление приобретенных знаний, их расширение и применение при решении новых задач; 3) проверка адекватности применения сформированных знаний, навыков, умений некоторым исходным требованиям.

С позиции когнитивной теории обучения в рамках сознательного подхода методистами была обоснована теория стадийности развития навыков и умений, включающая четыре стадии усвоения материала: ознакомление – тренировка (закрепление) – применение (развитие) – контроль. Были предложены разнообразные виды упражнений, направленные на формирование речевых навыков, развитие речевых умений, контроль уровня владения языком.

Когнитивный подход получил методическую реализацию, прежде всего, в рамках сознательно-практического метода обучения (его психологические основы были разработаны Б.В. Беляевым, 1965) и в ряде курсов языка, предусматривающих овладение языком в результате сознательного усвоения практически необходимых для пользования языком заданий и формирования на их основе речевых навыков и умений.

Познавательный (когнитивный) подход, предполагающий овладение языком на основе практически необходимых знаний, получил современную интерпретацию в рамках коммуниктивно-когнитивного подхода, предложенного А.В. Щепиловой (Щепилова, 2003). С позиции

данного подхода учебный процесс должен быть организован путем решения учащимися коммуникативных и познавательных задач с помощью самостоятельного выбора средств и стратегий обучения и сопоставительных приемов овладения языком.

Основы *деятельностного* подхода к обучению были заложены в работах психологов С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Л. Гальперина, рассматривавших деятельность в качестве основы и движущей силы развития личности. Главными структурными компонентами деятельности при этом являются действия речевого и неречевого характера, имеющие свои мотивы, способ выполнения и результат.

В методике преподавания иностранных языков *деятельностный* подход получил свою интерпретацию в рамках *коммуникативно-деятельностного* (личностно-деятельностного) подхода к обучению, обоснование которого было предложено И.А. Зимней (1991) и получило развитие в работах И.Л. Бим (2002), а практическая реализация — в рамках коммуникативного и ряда интенсивных методов.

Суть такого подхода означает, что обучение языку носит *деятельностный* характер, поскольку реальное общение на занятиях осуществляется посредством речевой деятельности, с помощью которой участники общения стремятся решать реальные и воображаемые задачи. Средствами же осуществления такой деятельности являются задания трех видов:

- ✓ ролевые игры, с помощью которых организуется учебное общение в соответствии с разработанным сюжетом, распределенными между учащимися ролями и межролевыми отношениями;

- ✓ проблемные ситуации с использованием речемыслительных заданий, предусматривающих выполнение действий, основанных на критическом рассуждении, на предположении, на догадке, на интерпретации фактов, на умозаключении и др.;

- ✓ свободное (спонтанное) общение, которое на занятиях имеет следующие особенности: его содержание не всегда предсказуемо, требуются активная мобилизация речемыслительных резервов и предшествующего речевого опыта, используются разнообразные коммуникативные стратегии, позволяющие передать содержание высказывания при недостаточной сформированности языковой базы. Материалом для заданий этого типа обычно являются ситуации реального общения.

Коммуникативно-деятельностный подход означает также, что в центре обучения находится обучающийся как субъект учебной деятельности, а система обучения предполагает максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучаемого, а также его интересов. Деятельностный характер обучения предполагает организацию занятий как учебной деятельности, направленной на постановку и решение учащимися конкретных учебных задач с использованием перечисленных выше заданий. Объектом

обучения с позиции названного подхода является речевая деятельность в таких ее видах, как слушание, говорение, чтение, письмо, перевод.

Коммуникативно-деятельностный подход получил практическую реализацию в ряде учебных пособий (Пассова, 1989; Вайсбурд, 2001).

Конечной целью обучения в рамках названного подхода является формирование и развитие коммуникативной компетенции, т.е. готовности и способности учащихся к речевому общению. Коммуникативная компетенция при этом формируется во всех видах речевой деятельности в их взаимодействии, а объем и уровень сформированности каждого вида речевой деятельности определяется Государственным образовательным стандартом и отражающими содержание стандарта программами. Новейшими интерпретациями личностно-деятельностного подхода на занятиях по языку являются: в зарубежной методике – центрированный на ученике подход (*student-centred approach*), в отечественной – обучение в сотрудничестве (*learning together*).

**Вопрос № 2.** Социокультурный подход был разработан доктором педагогических наук, профессором В.В. Сафоновой (В.В. Сафонова, 1991, 1996). Данный подход направлен на формирование коммуникативных и общекультурных умений пользоваться иностранным языком как средством межкультурного общения. В качестве средства обучения в этом подходе выступает система проблемных культуроведческих заданий, направленных на использование иностранного языка и социокультурной компетенции в ситуациях межкультурного общения. Результатом же обучения является формирование как коммуникативной, так и социокультурной компетенции.

Социокультурный подход получил свое дальнейшее развитие в *поликультурном подходе* к обучению иностранному языку и культуре, предложенном П.В. Сысоевым (Сысоев, 2008). Языковое поликультурное образование предполагает культурное многообразие тематического наполнения учебно-методических комплексов по иностранным языкам по разным типам культуры (социальной, профессиональной, этнической, территориальной), тем самым создавая благоприятные условия для поликультурного развития обучающихся. В результате у обучающихся формируются представления о культурном многообразии как норме сосуществования культур в современных поликультурных сообществах стран родного и изучаемого языка. Концепции социокультурного подхода были реализованы в ряде языковых курсов для средней школы. (Сафонова, Сысоев, 2005, 2007.)

Для социокультурного подхода в преподавании языка характерны две тенденции интерпретации фактов языка и культуры в учебных целях: 1) от фактов языка к фактам культуры; 2) от фактов культуры к фактам языка. В первом случае преподаватель стремится показать, как в единицах языка отражаются особенности культуры и мышления носителей языка, а культуроведческая информация извлекается из самих

языковых единиц. Такой тип знакомства с фактами культуры разрабатывается в рамках *лингвострановедения* и положен в основу лингвострановедческой теории слова (Верещагин, Костомаров, 1990).

В конце 1980-х гг. произошло смещение научных интересов в область культуры – предметом научного описания и изучения на занятиях по языку становится, прежде всего, культура носителей изучаемого языка – и была предложена новая парадигма исследования и практического применения таких исследований: культура – цель, язык – средство. Научный и методический поиски этого направления связаны с работой Ю.Н. Караулова «Русский язык и языковая личность» (1987). Они получили воплощение в развивающейся области языкознания и методики — лингвокультурологии (Воробьев, 1997). В методическом плане это направление исследований наиболее последовательную реализацию получило в концепции коммуникативного иноязычного образования, разработанной под руководством Е.И. Пассова (2000).

Эту концепцию можно рассматривать в качестве одного из вариантов социокультурного подхода к обучению. Суть же такого подхода сводится к следующим положениям.

1. Путь овладения языком является образовательным процессом, содержание которого – культура страны изучаемого языка. Таким образом, иноязычная культура – это всё то, что является источником иноязычного культурного образования в его четырёх аспектах: познавательном, развивающем, воспитательном и учебном.

2. В познавательном плане основой обучения в рамках названного подхода является диалог культур как сопоставление фактов из области художественного творчества (идеи, темы, проблематика, нравственные и эстетические ценности, жанры, художественные способы выражения) и образа жизни носителей языка. Это направление изучения языка и культуры за последние годы особенно активно развивается в рамках новой научной дисциплины — сопоставительного лингвострановедения (Мамонтов, 2000).

3. В воспитательном плане при социокультурном подходе акцент делается на выявление общих нравственных ориентиров в жизни двух народов и существующих между ними различий.

4. Основная задача обучения в рамках этого подхода — формирование стойкой мотивации к изучению языка и иноязычной культуры в диалоге с родной.

5. Учебная цель обучения сводится к формированию коммуникативной и социокультурной компетенции с опорой на родной язык учащихся. Сопоставление двух языков должно способствовать снятию трудностей овладения иностранным языком и преодолению интерференции, особенно ощутимой на начальном этапе обучения при усвоении звукового строя языка.

Особый вклад в развитие научного методического направления по соизучению языков и культур внесли две школы: школа факультета

ино-странных языков МГУ им. М.В. Ломоносова под руководством проф. С.Г. Тер-Минасовой и НИЦ «Еврошкола» под руководством генерального директора проф. В.В. Сафоновой.

**Вопрос № 3.** Компетентностный подход в образовании – один из центральных пунктов Болонского процесса, реализованный в большинстве европейских стран на уровне национальных образовательных стандартов. В России переход на компетентностно-ориентированное образование было закреплено в «Программе модернизации российского образования до 2010 года» и получило подтверждение в Федеральных образовательных стандартах 3-го поколения, утвержденных Государственной думой в 2010 году. Хотя компетентностный подход имеет в первую очередь общедидактическую направленность, а своей целью преодоление в образовательном процессе разрыва между знаниями учащихся и его практической деятельностью, он претендует на применение во всех отраслях образования, в том числе и преподавании языка. Согласно этому подходу, в разработке основ которого участвовали многие известные ученые (Баранников, 2002, Зимняя, 2003, Хуторской, 2002) целью образования должна быть не только совокупность знаний, навыков, умений, а набор компетенций, отражающих реальную способность обучающихся самостоятельно решать возникающие перед ними практические задачи. Отсюда терминологическая дифференциация двух понятий: компетенция (совокупность знаний, навыков, умений, способов деятельности, приобретенных в процессе обучения), и компетентность («владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к предмету деятельности») (Хуторской, 2002).

Следует заметить, что компетентностный подход еще до его появления в области образования в литературе по методике преподавания языков широко использовался в виде термина «коммуникативная компетенция» в качестве одной из основных целей обучения. Современная дифференциация двух терминов позволяет более точно определять цели обучения языку с учетом содержания такого обучения и способности пользоваться его результатами в различных ситуациях общения в общедидактических категориях «знать», «уметь», «владеть».

Суть компетентностного подхода в преподавании иностранных языков нашла отражение в «Программе по дисциплине «Иностранные языки для подготовки бакалавров (неязыковые вузы)» (примерная программа ..., 2011) в виде следующих утверждений:

- ориентация на результативную составляющую учебного процесса;
- описание совокупности компетенций, обеспечивающих успешное межкультурное профессиональное / деловое общение;
- формирование компетенций, релевантных для общения в условиях реальной компетенции;

- соотнесённость коммуникативных умений с общепризнанными уровнями владения иностранным языком;
- соответствие содержания обучения современным образовательным концепциям;
- соучастие преподавателей и студентов в планировании и оценке достигнутых результатов;
- передача студентам задач, связанных с организацией самостоятельной / совместной учебной деятельности.

Что касается реализации перечисленных положений компетентностного подхода в условиях реального учебного процесса, то для него характерно следование следующим методическим принципам обучения:

- аутентичность используемых учебных материалов;
- направленность учебного процесса на формирование коммуникативных умений, необходимых для понимания иноязычной речи и ее самостоятельного порождения в ходе устного и письменного общения;
- использование в учебном процессе рефлексии и самооценки, способствующих развитию автономности студентов;
- интегративность овладения речевыми средствами и умениями;
- включение элементов профессионализации в учебный процесс;
- учет междисциплинарных связей при отборе компонентов содержания обучения.

### Вопросы для самоконтроля

1. Какой подход получил реализацию в рамках переводно-грамматического метода?
2. В рамках каких методов получил воплощение речевой подход?
3. Какой подход был реализован в концепции сознательно-практического и коммуникативного методов обучения?
4. С точки зрения способа обучения иностранному языку, о каких подходах идет речь?
5. Почему идеи бихевиоризма были использованы для психологического обоснования ряда популярных методов обучения, несмотря на критику?
6. На основании какой теории обучения методистами была обоснована теория стадийности развития навыков и умений?
7. Какой подход получил современную интерпретацию в рамках коммуникативно-когнитивного подхода?
8. Какой подход получил свою интерпретацию в рамках коммуникативно-деятельностного подхода?
9. Что является средством обучения при социокультурном подходе?

10. Кто является автором поликультурного подхода к обучению иностранному языку и культуре?
11. Какие две тенденции интерпретации фактов языка и культуры в учебных целях характерны для социокультурного подхода?
12. Что является целью образования согласно компетентностному подходу?

### Задания для самостоятельной работы

- Ознакомьтесь с работой П.В. Сыроева «Поликультурное образование образование в XXI веке» и ответьте на следующие вопросы: 1) какие факторы влияют на формирование у обучающихся представлений о культурном разнообразии как норме сосуществования и взаимного развития культур; 2) что является целью поликультурного образования; 3) с учетом каких методических принципов осуществляется поликультурное образование.
- Проведите «круглый стол» на тему «Нетрадиционные (альтернативные) методы преподавания иностранных языков: за и против»

#### Методика проведения

1. Выбор темы для обсуждения.
2. Выработка целей занятия.
3. Выбор ведущего.
4. Консультирование обучающихся.
5. Подготовка помещения: все участники размещаются по кругу.

#### 6. Разработка плана занятия:

- порядок ведения;
- возможные варианты обсуждения темы;
- вопросы и задачи для создания проблемной ситуации;
- приемы выявления позиции у отдельных лиц или микрогрупп;
- порядок завершения занятия.

#### 7. Подведение итогов:

- формирование общей позиции, к которой пришли или близки все участники встречи;
- ориентирование обучающихся на изучение вопросов, которые не нашли должного освещения на занятии.

*Рекомендованные к обсуждению следующие нетрадиционные (альтернативные) методы обучения:*

- 1) метод «активизации возможностей личности и коллектива» (Метод Г. А. Китайгородской);
- 2) суггестопедический метод (метод Г. Лозанова);

- 3) метод опоры на физические действия (Total Physical Response – TPR) Дж. Ашера;
- 4) метод «общины» (метод «советника») (Community language learning (CLL)/Counselling Learning) Ч. Куррана;
- 5) метод «тихого» обучения (the Silent Way) (метод Калеба Гаттенбо);
- 6) метод коммуникативных заданий (TBL) (Task-based learning);
- 7) обучение иностранному языку с помощью компьютера (CALL) (Computer assisted language learning).

- Выполните итоговый тест по разделу (см. Приложение № 3).

### Литература

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. – М., 1988. Доминирующий подход к обучению иностранному языку. С. 6-16.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / Высшее образование сегодня. 2003. - №5. С. 34-42.
3. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода. Иностранные языки в школе, 2012, № 6. С. 2-10.
4. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. - М., 1991.
5. Сафонова В.В., Сысоев П.В. U.S. Culture and Society: Пособие по культуроведению США (профильный уровень). В 2 ч. – М., 2004, 2005.
6. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование в XXI веке // Язык и культура. 2009. № 2 (6). С. 96-110.
7. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование: теория и практика. Монография. - М., 2008.
8. Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы. Автореферат дис. докт. пед наук. – М., 2003.
9. Щукин, А.Н. Теория обучения иностранным языкам: учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов / А.Н. Щукин. – М.: ВК, 2012. – С. 97-108.

## Приложение №1

### Аналитический обзор методов обучения иностранным языкам в зарубежной лингводидактике

Название метода	Автор	Актуальность метода	Принципы (основные идеи), приемы и формы работы
Синтетический метод (грамматико-переводной) Господствовал более 100 лет, до конца XIX века, а в некоторых странах – и вплоть до середины XX столетия.	Иоганн Мейдингер (1755-1822)	Востребованность данного метода объясняется следующими <b>причинами</b> : а) укоренившейся традицией изучения иностранных языков для развития формально-логического мышления учащихся, б) его относительной гибкостью и приспособляемостью к изменяющимся социальным требованиям общества, в) небольшой требовательностью к теоретической и практической подготовке преподавателей иностранных языков.	Это был метод, ведущий свое начало от преподавания древних языков и механически перенесенный на преподавание живых иностранных языков. С точки зрения педагогов того времени, можно было изучать или преподавать путем собирания (конструирования) целого из простейших элементов. Учебник Мейдингера «Практическая грамматика французского языка» был составлен по синтетическому методу. Он решил преподавать грамматику - «синтаксис» с помощью предварительного объяснения и легких упражнений. Сначала предлагает прочесть правило по-немецки, приводит французские примеры и дает лексику с переводом; затем объясняет грамматическое правило и в конце предлагает ученикам устно и письменно перевести фразы, используя приводимую лексику. Вторая часть учебника содержит диалоги с параллельным немецким переводом. В конце были даны разные «историйки», которые следует читать для разнообразия во время прохождения основного курса. Но перед этим надо выучить слова и фразы, находящиеся в основном списке в конце книги.
Аналитический метод (лексико-переводной метод) Господствовал более 100 лет, до конца XIX века, а в некоторых странах – и вплоть до середины XX столетия.	Англичанин Джеймс Гамильтон (1769-1831)	В конкуренцию с синтетическим методом вступал аналитический метод. Аналитический или лексико-переводный метод применялся в разных странах Европы (Англия, Франция, Швейцария). В центре внимания этого метода была лексика. Лексико-переводный метод преследовал, в основном, общеобразовательные цели и обеспечивал разви-	С точки зрения педагогов того времени, можно было изучать или преподавать путем разложения этого целого (например, текстов) на простейшие элементы. Необходимым условием работы было быстрое и прочное запоминание пройденного материала. Это достигалось, во-первых, тем, что в неделю у начинающих было отведено четыре часа, как минимум, на новые и 8-10 часов на древние языки, и, во-вторых, тем, что пока материал не был усвоен путем частных переводов, анализом не занимались. Гамильтон подчеркивал, что грамматике учит не учитель, а сами ученики наблюдают значение членов предложения и форму выражения. Все выводы заучивались наизусть. На втором году обучения ученики занимаются самостоятельно. Учитель спрашивает содержание, новые слова и выражения, перевод трудных мест только тогда, когда ученики

	Жан Жозеф Жакото (1770-1840)	<p>тие навыков чтения и перевода.</p> <p>Лексико-переводный метод был более прогрессивным в сравнении с грамматико-переводным, благодаря использованию литературных текстов, отражавших норму изучаемого языка, и отсутствию схоластического изучения грамматики.</p>	<p>имеют большой запас слов и путем чтения усваивают формы выражения другого языка, дает упражнения на грамматические явления. Почти весь третий год в школах Гамильтона занимались переводом с родного языка, а четвертый год – развитием устной речи.</p> <p>Педагогический процесс обучения по системе Жакото можно разделить на 3 ступени: 1) мнемическая (ученик механически заучивает образец); 2) аналитическая (ученик размышляет и анализирует заученное); 3) синтетическая (ученик применяет заученное и проанализированное к новому материалу). Преподавание иностранных языков происходит следующим образом: текст книги вместе с переводом постепенно заучивается наизусть, перевод дается более свободный, а не подстрочный. Использовались литературные тексты, отражавшие норму изучаемого языка. Отсутствовало схоластическое изучение грамматики.</p>
Генетический метод середина XIX столетия	Карл Магер	<p>Преподавание иностранных языков должно обязательно содержать в себе общеобразовательные элементы. В самом процессе обучения иностранному языку заложен огромный общеобразовательный потенциал, потому что изучается не только язык, но и культура другого народа.</p>	<p>Принципы элементарного обучения иностранным языкам: 1) преподавание различных языков должно быть по возможности одинаковым; 2) прежде чем учить второй язык, нужно усвоить первый; 3) обучая языкам, нужно сравнивать их между собой; 4) иностранный язык не наука, а искусство, и поэтому ученик не должен знать больше, чем он может применить практически.</p>
Метод «внешней чувственной наглядности» (натуральный-метод) конец XIX	М. Берлиц	<p>В последние десятилетия XIX века живые иностранные языки занимают видное положение в школах, за ними признают не только практиче-</p>	<p>Метод Берлица был в основном направлен на обучение устной речи, обучение строилось на имитации, на подражании и широком использовании наглядности. Урок состоял из следующих этапов: 1) объяснение новой лексики с помощью предметов (или их изображений); 2) беседа преподавателя с аудиторией или самим собой; 3) беседы или краткие описания</p>

<p>– начало XX века</p>	<p>Ф. Гуэн</p>	<p>ское, но и образовательное значение. В Европе и США возникают методы «внешней чувственной наглядности» на основе идей Коменского, Базедова, Руссо, Песталоцци. Успех новой методики позволил Берлицу основать целую сеть школ в США, а также в других странах.</p> <p>В центре обучения должны находиться действия, в которых человек принимает участие. Процесс овладения иностранным языком должен повторить процесс овладения родным языком.</p>	<p>картин учениками.</p> <p>Методические принципы:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Естественный путь изучения иностранного языка – это устная речь и восприятие ее на слух.</li> <li>2. Говорить и мыслить - это одно и то же. Слово развивает дух человека. Так изучается родной язык, и этот процесс должен повторяться при изучении иностранного языка.</li> <li>3. Изучение языка должно начинаться не с изучения слов, а с изучения предложения. Весь учебный материал прорабатывается устно, только после усвоения его в устной речи осуществляется переход к чтению и письму. Основным средством закрепления языкового материала является полусознательное, полумеханическое подражание.</li> </ol>
	<p>М. Вальтер</p>	<p>В обучении иностранному языку он придавал большое значение чувственной стороне восприятия окружающего мира. Он стремился максимально приблизить урок к естественной обстановке</p>	<p>Вальтер первым разработал рекомендации по работе с наглядностью, впервые систематизировал упражнения на группировку лексики по принципу синонимов, антонимов, по тематическому принципу. Основой для запоминания слов служило создание ассоциаций, как это предлагала ассоциативная психология. Разработал систему беспереводной семантизации лексики: 1) показ предмета, его изображение, демонстрация действия с использованием ми-</p>

		Метод был направлен в первую очередь на практическое овладение иностранным языком.	мики; 2) раскрытие значения слов с помощью синонимов, антонимов или дефиниции; 3) раскрытие значения с помощью контекста.
Прямой метод начало XX столетия	Вильгельм Фиетор	Коренной перелом в методике преподавания иностранных языков принесло реформистское движение, которое появилось в конце XIX столетия в Германии. В результате этого на смену старым вербально-схоластическим методам пришел новый, так называемый прямой метод. Перед методикой встал вопрос о комплексном восприятии: слуховом, моторном, зрительном в процессе обучения.	В 1882 г. в работе «Обучение языкам нужно изменить» Фиетор предлагает отказаться от переводно-грамматического метода, основанного на грамматическом анализе и чтении текстов, и перейти к обучению непосредственно говорению и пониманию устной речи – к так называемому прямому методу. Уделял большое внимание фонетической стороне речи, предлагал учить, опираясь первоначально только на звучание, без использования текстов в орфографии, и даже фонетическую транскрипцию вводить после усвоения всех звуковых единиц. С грамматическим материалом ученики знакомятся индуктивно при чтении текстов, включающих грамматические явления.
Устный (ситуативный) метод начало 1930 годов	Г. Палмер	Данный метод обучения развился из прямого метода и был основан на структурном направлении в лингвистике и бихевиоризме в психологии. Метод появился в Великобритании, его сторонниками были известные британские ученые Г. Палмер и М. Уэст. Палмер отводит главенствующую роль слуху, а Уэст – зрению; первый дает слушать, второй – читать. Их методы считаются переходными от	Принципы обучения: а) изучение языка – искусство, а не наука. Язык можно выучить или изучая теорию или путем подражания, т. е. путем практики, упражнений; б) степень владения языком измеряется тем, насколько автоматически ученик употребляет усвоенный материал. Автоматизм приобретает повторением, многократной практикой; в) в процессе преподавания надо соблюдать градацию трудностей. Он рекомендует заставлять ухо работать раньше, чем глаз, проходить материал сначала устно, применять фронтальную работу раньше индивидуальной; г) новый материал надо проходить конкретно, а не абстрактно, т. е. на основе не правил, а примеров; д) важнейшим психологическим фактором в изучении языка считается интерес.

	М. Уэст	<p>прямыма к неоп- рямыма. Ученые предприняли по- пытку научно обосновать устную основу обучения.</p> <p>Уэст основывался на тех же положе- ниях лингвистики и психологии, что и Пальмер, но он ре- комендовал начи- нать обучение ино- странному языку с чтения. Чтение, по его мнению, разви- вает чувство языка и дает возможность овладеть большим запасом слов и вы- ражений, на основе которых впослед- ствии можно овла- деть навыком уст- ной речи.</p>	<p>Книги для чтения Уэст написал на основе сле- дующих принципов: 1) читая, ученик с самого начала должен понимать смысл и получать удовольствие от чтения; 2) не надо учить сло- ва специально, они должны достаточно часто повторяться в тексте и использоваться при чтении; 3) материал учебника должен соответ- ствовать психологии возраста.</p>
Аудиолин- гвальный метод середина XX столе- тия	Ч. Фриз (1887 – 1967) Р. Ладо (1915- 1995)	<p>Данный метод был основан в США и получил широкое распространение во всем мире. Он ба- зируется на тща- тельно разработа- нной психологи- ческой теории бихе- виоризма и на принципах струк- турной лингвисти- ки.</p>	<p>Принципы обучения: 1.Формирование навы- ков формообразования и употребления раз- личных языковых структур путем механиче- ского повторения и запоминания «правильно- го поведения».</p> <p>2. Преимущество отдается устной речи по сравнению с письменной. 3. В основе обуче- ния лежит не анализ явлений языка и его сис- темы, а речевая практика. 4. Лексика изучает- ся не изолированно, а в контексте, значение лексической единицы объясняется на основе ситуации. 5. Широкое использование нагляд- ности.</p>

<p>Аудиовизуальный метод</p> <p>середина XX столетия</p>	<p>П. Губерина, П. Ривенк, Ж. Гугенейм, Р. Ренар и др.</p>	<p>Аудиовизуальный метод был разработан в 1950-е годы во Франции в Высшей педагогической школе в Сен-Клу. Название метода отражает его характерные черты: широкое использование аудиовизуальных средств обучения (диафильмы, диапозитивы, кинофильмы) и технических средств (магнитофон, радио, телевидение); глобальная подача материала: магнитофонные записи текстов и кинофрагменты не разделяются на эпизоды, грамматические структуры также вводятся и тренируются целиком.</p>	<p>Основные положения: 1. Формирование устно-речевых умений является целью обучения, главное внимание уделяется аудированию и говорению. 2. Устно-речевая направленность процесса обучения находит отражение в тщательном отборе языкового материала. 3. Родной язык полностью исключается из учебного процесса. 4. Обучение грамматике осуществляется на материале структур, которые вводятся, воспроизводятся и тренируются глобально. 5. Ситуативный подход к обучению. 6. Широкое использование различных технических средств обучения.</p>
<p>Коммуникативный метод</p> <p>70-е годы XX столетия</p>	<p>Д. А. Вилкинс</p>	<p>Коммуникативный метод обучения (англ. Communicative Language Teaching) представляет собой вариант комбинированных методов обучения. В его основу были положены идеи коммуникативной лингвистики и психологической теории деятельности. Специфической особенностью коммуникативного метода обучения является попытка приблизить процесс обучения по его харак-</p>	<p>Основные принципы: 1) речевая направленность процесса обучения; 2) ориентация не только на содержательную сторону общения, но и на форму высказывания; 3) функциональность в отборе и организации материала; 4) ситуативность в отборе материала и организации тренировки; 5) использование аутентичных материалов; 6) использование подлинно коммуникативных заданий. Структура коммуникативной компетенции как цели обучения: лингвистическая компетенция, социолингвистическая компетенция, дискурсивная компетенция, стратегическая компетенция, социокультурная компетенция, социальная компетенция.</p>

		теру к процессу реальной коммуникации.	
--	--	--	--

ЕГУ им. И.А. Бункина

**Приложение №2**

**Эволюция методов обучения ИЯ в средних учебных заведениях  
России в XX веке (составитель Ж.Л. Витлин)**

Примерная периодизация	Основные методы в средних учебных заведениях	Основные цели обучения ИЯ	Главные теоретические основы обучения ИЯ	Основные принципы и средства обучения ИЯ
Конец XIX в. – начало XX в. (до 1917 г.)	1. Переводные: в классической и женской гимназиях (элементы прямого метода с 1901 г.)  2. Прямые и смешанные: в коммерческих училищах	1. Чтение. 2. Развитие мышления. 3. Знание иностранной литературы.  1. Устная речь. 2. Коммерческая переписка.	1. Теория классического образования в педагогике. 2. Классическая филология  1. Теория реального образования в педагогике. 2. Младограмматизм в языкознании	Обильное чтение и переводы; заучивание наизусть; сравнение языков; изучение грамматики на родном языке.  Одноязычное обучение. Диалоги, пересказы. Опора на наглядность, интуицию. Составление писем. Краткие грамматические правила.
Начало 20-х годов	В основном прямые	Практическое владение ИЯ (устная речь, чтение)	Теория комплексной системы обучения. Младограмматизм в языкознании	Одноязычное обучение. Опора на наглядность, интуитивное понимание, чтение и пересказы, сочинения.
Середина 20-х – начало 30-х годов	«Русский» прямой метод. Смешанные методы	1. Чтение книги. 2. Элементы устной речи.	Теория комплексной системы обучения; бригадно-лабораторный метод в педагогике. Дидактические принципы.	Органичное использование русского языка. Диалоги, чтение. Перевод как средство семантизации
30-е годы	Смешанные методы	1. Чтение книги. 2. Элементы устной речи.	1. Принцип сознательности и другие дидактические принципы. 2. Традиционная классно-урочная система (с 30-х годов и далее).	Чтение – ведущий вид речевой деятельности. Учет родного языка, сравнение с ним. Систематическое изучение грамматики.

40-е годы	Переводные и смешанные (сознательно-сопоставительный подход)	1. Чтение и перевод. 2. Элементы устной речи. 3. Общее развитие учащихся.	1. Лингвистическая концепция Л.В. Щербы (активная и пассивная грамматика и др.). 2. Принцип сознательности и другие дидактические принципы.	Одновременное развитие всех видов РД. Сравнение языков. Дифференцированный подход к обучению активному и пассивному владению ИЯ (конец 40-х – начало 50-х годов)
50-е годы	Переводный (сознательно-сопоставительный метод)	1. Чтение. 2. Элементы устной речи. 3. Общее развитие учащихся.	Интерпретация работ И.В. Сталина по языкознанию. Дидактический принцип сознательности. Идеи коммунистического воспитания (до середины 80-х годов).	1. Систематические теоретические пояснения. 2. Усиленная роль грамматики и сопоставлений с русским языком. 3. Прямые и обратные переводы (устные, письменные).
60-е годы	Умеренно-прямые (в одних школах) или сознательно-сопоставительные (в других школах)	1. Устная речь и чтение.	Теория умений и навыков в психологии. Элементы кибернетики и структурная лингвистика (до настоящего времени).	Обучение на устной основе. Коммуникативный подход. Использование речевых образцов и ТСО (кинофильмы, диафильмы, пластинки). Индуктивное изучение грамматики. Элементы грамматики. Элементы программированного обучения и аудиовизуального метода.

70-е годы и начало 80-х годов	Смешанный (комбинированный)	1. Устная речь и чтение.	Деятельностный подход к обучению. Формирование умений и навыков. Элементы теории использования психических возможностей человека (суггестопедия и др.).	Коммуникативный подход. Устный вводный курс и устное опережение; ролевые игры. Использование отечественных УМК. Усиленная роль ТСО. Индуктивное изучение грамматики. Элементы интенсивных методов и т.п.
Конец 80-х годов и 90-е годы	Плюрализм методов в разных типах средних школ	1. Устная речь, чтение, письмо. 2. Комплексное развитие, образование и воспитание личности	Деятельностный подход к обучению; формирование умений и навыков; теория гуманистического развития личности. Теория использования психических возможностей человека	Коммуникативный подход. Одновременное развитие всех видов РД. Использование отечественных и зарубежных УМК, разных программ, но единых государственных стандартов. Усиление роли ТСО, самостоятельности учащихся, элементов интенсивности и т.п. методов.

### Приложение №3

## Уровневая модель методологического описания методов обучения иностранным языкам (И.С. Крестинский)

Уровни формирования метода	Содержание
Социокультурный	<p>✓ Исторические, общественные и культурные факторы (географическая и культурная дистанция страны РЯ от страны ИЯ, социокультурно обусловленные приоритеты относительно изучаемых ИЯ и целей обучения, лингвистическая отдаленность РЯ и ИЯ).</p> <p>✓ Самобытные политико-экономические традиции, стереотипы общественного поведения, обусловленные историей, религией и культурой страны РЯ (доминирование знаниевой или гуманистической педагогических парадигм, инструкторизма или конструктивизма как следствие влияния различных религиозных доктрин и т.п.</p>
Общепедагогический	<p>✓ Формирование и обоснование теории метода обучения ИЯ на основе научных данных <i>базисных наук (источников) лингводидактики – педагогики и психологии (воззрений на человека как предмет обучения, воспитания и развития)</i>.</p> <p>✓ Уровень раскрывает:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- общепедагогические представления об образовании и воспитании (представленные в педагогических парадигмах – знаниевой, гуманистической, бихевиористской, технократической);</li> <li>- психологические теории учения (когнитивная, бихевиористская, деятельностная);</li> <li>- представления о соотношении обучения и развития (биогенетические, социогенетические, персонегенетические);</li> <li>- интерпретация мотивов учебной деятельности (ориентация на внутренние или внешние мотивы);</li> <li>- формулировка общеобразовательных целей обучения (ориентация на уровень актуального развития или на зону ближайшего развития);</li> </ul>

	<p>-институциональные факторы обучения ИЯ (позиция отдельных предметов в общем учебном каноне: ИЯ как первый или второй, количество часов, наличие профилированных школ, классов и т.п.)</p>
<p>Предметносодержательный (лингводидактический)</p>	<p>✓ Формирование и обоснование теории метода обучения ИЯ на основе научных данных базисных наук (источников) лингводидактики – лингвистики и психолингвистики. Уровень раскрывает:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- представления о природе языка – компаративистские, структуралистские (воззрения на язык как на систему форм), прагмалингвистические (воззрения на язык как на средство коммуникации);</li> <li>- представления о природе усвоения ИЯ (гипотезы усвоения ИЯ; обоснование психолингвистических условий, при которых усвоение ИЯ происходит наиболее эффективно; описание когнитивных процессов, протекающих при изучении ИЯ). Формулировка дидактического целеполагания, определение языковых целей обучения (т.е. приоритетов в развитии компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, соотношения педагогических и собственно языковых целей в обучении и т.п.)</li> </ul> <p>Разработка учебного плана:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- определение критериев для отбора и организации лингвистического и тематического содержания, форм контроля;</li> <li>- определение типа прогрессии – структуралистской или функциональной / прагматической;</li> <li>- обозначение рекомендаций в отношении соответствующих учебных материалов;</li> <li>- определение типов упражнений и заданий, используемых в процессе обучения ИЯ (имитативные, аналитические, репродуктивные, репродуктивно-продуктивные, продуктивные).</li> </ul> <p>Характеристика роли обучаемого:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- степени влияния обучаемого на учебный процесс и на определение содержания обучения;</li> <li>- взаимоотношений обучаемых между собой;</li> </ul>

	<p>- позиционирования обучаемого как объекта или субъекта учебной деятельности (обучаемый - пустой сосуд, который нужно наполнить знаниями, или факел, который нужно зажечь).</p> <p>Характеристика роли обучающего:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- функций обучающего на уроке;</li> <li>- степени влияния обучающего на процесс обучения и на определение содержания обучения;</li> <li>- стилей педагогического общения между обучающим и обучаемым.</li> </ul>
<p>Локальнометодический (уровень урока, серии уроков, учебного курса)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Учет психолого-педагогических характеристик учебной группы (выявление мотивов обучения, уровня владения предметом, индивидуальных целей обучения).</li> <li>✓ Определение условий проведения урока (например, длительности), его форм и этапов, особенностей организации рабочего места (например, выбор между фронтальной и круговой посадкой обучаемых).</li> <li>✓ Выбор используемых ТСО.</li> <li>✓ Определение тактик и стратегий, используемых обучаемыми и обучающими с целью организации эффективного процесса овладения ИЯ.</li> </ul>
<p>Методы обучения</p>	

**Тест № 1 к разделу I**

*Основные направления в истории зарубежной методики обучения иностранным языкам*

1. *С каких позиций велось обучение латыни в средние века в школах Европы?*
  - а) элоквенции, б) вербализма, в) гуманизма
2. *Период становления классической или «золотой» латыни:*
  - а) I в. до н. э. б) I в. н. э. в) VI – IV вв. до н. э. г) III – II вв. до н. э.
3. *Период развития латинского языка как «серебряной латыни»:*
  - а) I в. н. э. б) II в. н. э. в) III в. н. э. г) IV в. н. э.
4. *Какой язык призвал изучать римский педагог Квинтилиан?*
  - а) санскрит, б) греческий, в) готский, г) латинский
5. *Кто был автором известной грамматики латинского языка «Doctrinale», которая до 1500 года переиздавалась» 100 раз?*
  - а) Донат, б) Присциан, в) А. де Вилла-Деи, г) Квинтилиан
6. *Кто является автором программы по латинскому языку «Наставление классным руководителям» и нового подхода к преподаванию латыни в XVI веке?*
  - а) Б. Гуарино, б) Э. Роттердамский, в) Р. Эшем, г) И. Штурм
7. *Какое произведение Я. Коменского стало признанным учебником латинского языка?*
  - а) «Дверь в латинский язык», б) «Великая дидактика», в) «Новейший метод языков.....», г) «Чувственный мир в картинках».
8. *Какому аспекту Я.А. Коменский придавал большое значение в процессе преподавания ИЯ?*
  - а) лингвистическому, б) педагогическому, в) психологическому
9. *Идея Я.А. Коменского о создании мирового универсального языка воплотилась в конце XIX века*
  - а) в английском языке, б) в эсперанто, в) в немецком языке.
10. *Какой известный педагог XVII века выступал за приоритет родного языка в школьном обучении?*
  - а) Я. Коменский, б) В. Ратке, в) Д. Локк, г) А. Франке
11. *Несомненной заслугой В. Ратке явилось*
  - а) создание на латинском языке научных терминов, б) создание на немецком языке научных терминов, в) создание на греческом языке научных терминов.

12. Кто из известных педагогов XVII века предлагал в выборе иностранного языка учитывать будущую профессиональную деятельность обучаемого?

а) А. Шованн, б) В. Ратке, в) Д. Локк, г) А. Франке

13. Кто из известных педагогов постсредневековой Европы выступал против изгнания из учебных планов латыни и греческого языка?

а) А. Шованн, б) И. Базедов, в) И. Герbart, г) А. Франке

14. К какому методу преподавания прибегали чаще всего гувернеры в XVIII веке?

а) обучения языку через правила, б) обучения языку через практику, в) объединяя оба метода.

15. Известным представителем синтетического метода в конце XVIII века был

а) Ж. Жакото, б) И. Мейдингер, в) И. Герbart, г) Д. Гамильтон

16. Известным представителем аналитического метода в конце XVIII века был

а) Ж. Жакото, б) И. Мейдингер, в) И. Герbart, г) Д. Гамильтон

17. Кто из последователей аналитического метода разделил весь процесс обучения на три этапа: мнемический, аналитический, синтетический?

а) Ж. Жакото, б) Г. Робертсон, в) Н. Векерс, г) Д. Гамильтон.

18. Аналитический или лексико-переводный метод был более прогрессивным в сравнении с грамматико-переводным, благодаря:

а) использованию родного языка ученика, б) использованию кратких грамматических правил, в) литературным текстам, отражавшим норму изучаемого языка.

19. Кто является автором данного высказывания: «Иностранный язык не наука, а искусство, и поэтому ученик не должен знать больше, чем он может применить практически»?

а) Я. Коменский, б) Д. Локк, в) Ж. Жакото, г) К. Магер

20. Кого называют вождем «движения Реформы»?

а) В. Фиетора, б) М. Берлица, в) Ф. Гуэна, г) Г. Пальмера

21. Какому аспекту уделялось в новом методическом подходе («движение Реформы») особое внимание?

а) фонетическому, б) грамматическому, в) лексическому

22. Устный вводный курс и приоритет устных упражнений являются основой ... метода.

а) генетического, б) прямого, в) синтетического, г) аналитического.

23. Кто из методистов начала XX в. ввел в учебный процесс изобретенные им подстановочные таблицы и делал акцент на устное обучение?

а) Г. Пальмер, б) М. Берлиц, в) М. Уэст, г) К. Магер

24. Кто из методистов начала XX в. предлагал начинать обучение иностранному языку с чтения, чтобы затем перейти к обучению устной речи?

а) Г. Пальмер, б) М. Берлиц, в) М. Уэст, г) К. Магер

25. Чьи методические системы способствовали мощному развитию методической мысли в начале XX в.?

а) М. Берлица и Ф. Гуэна б) К. Магера и В. Фиетора, г) Г. Пальмера и М. Уэста.

26. В чем заключается суть аудиолингвального метода?

а) язык трактуется как «поведение», которому следует обучить, б) в обучении аудированию, в) в обучении устной и письменной коммуникации.

27. Аудиовизуальный (структурно-глобальный) метод обучения иностранным языкам является разновидностью ... метода.

а) аналитического, б) прямого, в) синтетического

28. Исследования в области «коммуникативного метода» были связаны

а) с новой политической и экономической обстановкой, б) с необходимостью создания метода преподавания, способного решить важную социальную задачу - достижения многоязычия в условиях единого экономического рынка Европы, в) с желанием создать универсальный метод.

29. Специфической особенностью коммуникативного метода обучения является

а) рецептивный характер усвоения лексических и грамматических структур, б) его универсальный характер, в) попытка приблизить процесс обучения по его характеру к процессу реальной коммуникации.

30. Термин «компетенция» был впервые в истории методики введен

а) российским психологом И.А. Зимней, б) американским ученым Н. Хомским, в) английским специалистом Д. А. Вилкинсом.

Тест № 2 к разделу II

*История становления отечественной методической мысли*

1. Изучение ИЯ в России неразрывно связано с культурной историей страны. Сколько периодов выделяет профессор А.П. Булкин в истории становления иноязычного образования?

- а) 4, б) 2, в) 5, г) 3

2. Кто из российских ученых впервые систематизировал опыт отечественной методики обучения иностранным языкам за период с 1860 года до 80-х годов XX столетия?

- а) С.Ф. Шатилов, б) В.Э. Раушенбах, в) А.А. Миролубов, г) А.П. Булкин

3. Первой правительственной школой, открытой по инициативе царя Федора Алексеевича, где преподавали иностранные языки, была

- а) Чудовская школа, основанная в 1649 году в Андреевском монастыре, б) Типографская школа (1679) при Печатном дворе, в) Московская Славяно-греко-латинская академия, г) Богоявленская школа (1685).

4. К каким наукам относит Василий Татищев иностранные языки в своей работе «Разговор о пользе наук и училищ»?

- а) нужные, б) вредительские, в) любопытные, г) полезные

5. Кто из сподвижников Петра I сформулировал следующие цели обучения ИЯ: 1) свободное понимание написанных на этих языках книг; 2) чистота произношения; 3) письмо на иностранном языке.

- а) А.А. Протасов, б) Ф.С. Салтыков, в) Г.Я. Кер, г) В. Татищев

6. Чем объяснялся выбор иностранных языков в гимназиях и училищах в эпоху Екатерины II?

- а) интересом, б) принадлежностью к сословию, в) политической ситуацией, г) практическим значением.

7. Какой язык являлся паролем для разночинной интеллигенции XVIII - начала XIX вв.?

- а) французский, б) немецкий, в) латинский, г) греческий

8. Каким ИЯ уделялось в России в XIX в. особое внимание?

- а) новым ИЯ, б) древним ИЯ, в) восточным ИЯ.

9. Какой метод преподавания занимал ведущее место в российской школе на протяжении всего XIX века?

- а) грамматико-переводный, б) текстуально-грамматико-переводный, в) рифмически-общительный, г) прямой.

10. Кто из русских философов выступал за обучение иностранному языку в дошкольном возрасте и сформулировал принципы дошкольного обучения?

а) Н.Г. Чернышевский, б) Н.А. Добролюбов, в) Д. И. Писарев, г) В.Г. Белинский.

11. Кто из русских педагогов предложил программу обучения иностранным языкам с ведущей позицией родного языка?

а) В. Я. Стоюнин, б) К.Д. Ушинский, в) В. И. Водовозов, г) Ф.И. Буслаев

12. Первые официальные попытки провести Реформу в области методики преподавания иностранных языков в России относятся к

а) 1881, б) 1901, в) 1899, г) 1905

13. Кто являлся автором «Проекта нормального плана преподавания иностранных языков» в 1886/1887 гг.?

а) Л. В. Щерба, б) В. Я. Стоюнин, в) К.Д. Ушинский, г) Д. И. Писарев

14. Где впервые был поставлен вопрос о необходимости получения преподавателями иностранных языков высшего (научно-педагогического) образования?

а) на Первом съезде преподавателей иностранных языков, б) на заседании педагогического отдела Неофилологического общества, в) на заседании секции иностранных языков Педагогического музея

15. Какое положение сложилось с преподаванием иностранных языков в первые послереволюционные годы?

а) количество часов постоянно сокращалось, б) количество часов увеличилось, в) на ряде территорий иностранный язык был вообще исключен из списка обязательных дисциплин и рассматривался только как факультативная дисциплина.

16. В каком году была принята «Первая программа единой трудовой школы», где иностранный язык был утвержден в качестве полноценного учебного предмета?

а) 1918, б) 1932, в) 1929, г) 1927

17. Кто являлся автором «русского варианта» прямого метода?

а) Л. Щерба, б) К. А. Ганшина, в) И. А. Грузинская, г) В. Я. Стоюнин

18. В каком году вышел в свет первый номер журнала «Иностранные языки в школе» и кто стал его главным редактором?

а) 1961, И.А. Зимняя, б) 1940, К. А. Ганшина, в) 1934, И. А. Грузинская

19. Кто из методистов выступал за комбинированный подход в использовании родного языка

а) И. А. Грузинская, б) Б.В. Беляев, в) К.А. Ганшина

20. Какой метод преподавания приходит на смену прямому методу?

а) грамматико-переводный, б) натуральный, в) коммуникативный

21. Кто впервые в отечественной методике обозначил идею продуктивного (формирование умений говорения) и рецептивного (формирование умений читать и извлекать информацию из текста) овладения ИЯ?

а) Л.В. Щерба, б) К.А. Ганшина, в) И. Л. Бим

22. Какой принцип обучения языку в рамках грамматико-переводной метода выдвигал Л.В. Щерба как ведущий?

а) ситуативности, б) сознательности, в) новизны

23. В каком высшем учебном заведении проводилась апробация сознательно-практического метода?

а) МГУ им. Ломоносова, б) институте иностранных языков им. Мориса Тореза, в) ВГУ.

24. Кто из психологов определил в качестве ведущего фактора обучения иностранному языку иноязычно-речевую практику?

а) И.А. Зимняя, б) Б.В. Беляев, в) А.Н. Леонтьев

25. Кто являлся автором психологической теории деятельности?

а) И.А. Зимняя, б) Б.В. Беляев, в) А.Н. Леонтьев

26. Новый аспект в преподавании ИЯ – лингвострановедческий – впервые был сформулирован

а) С. Г. Тер-Минасовой и В.В., Сафоновой; б) Б.В. Беляевым и А.Н. Леонтьевым; в) Е. М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым

27. Коммуникативный метод как основной метод обучения речевому общению на ИЯ был введен в

а) 1980 – 1989 гг., б) 1990 – 1999 гг., в) 1970 – 1979 гг.

28. Кто является автором концепции иноязычного образования в русле коммуникативного подхода?

а) И.Л. Бим, б) Е.И. Пассов, в) А.Н. Щукин

29. Кем было сформулировано положение об учебно-методическом комплексе (УМК) по иностранным языкам?

а) А.Н. Щукиным, б) М. В. Ляховицким, в) И.Л. Бим

30. Теоретические вопросы применения, классификации и использования фонограмм и видеофонограмм были разработаны

а) С. Ф. Шатиловым, б) М. В. Ляховицким, в) А.А. Миролубовым

31.

**Ключи к тестам**

**Тест № 1**

1а, 2а, 3а, 4б, 5в, 6г, 7г, 8в, 9б, 10б, 11б, 12в, 13в, 14в, 15б, 16г, 17а, 18в, 19г, 20а, 21а, 22б, 23а, 24в, 25г, 26а, 27б, 28б, 29в, 30б.

**Тест № 2**

1а, 2в, 3б, 4г, 5а, 6г, 7в, 8в, 9а, 10в, 11б, 12а, 13б, 14а, 15в, 16в, 17б, 18в, 19а, 20а, 21а, 22б, 23в, 24б, 25а, 26в, 27а, 28б, 29в, 30б

ЕГУ ИМ. И.А. БУНИНА

## Содержание

Введение.....	3
Вводное занятие №1. Периодизация истории обучения иностранным языкам в зарубежной и отечественной научных школах.....	4
<b>Раздел I. Основные направления в истории зарубежной методики обучения иностранным языкам.....</b>	<b>8</b>
Занятие №2. Краткий обзор истории преподавания иностранных языков в зарубежной дидактике до XVI в. ....	8
Занятие №3. Преподавание иностранных языков в XVII веке .....	12
Занятие № 4. Вклад гувернеров в развитие методики преподавания языков в XVII-XVIII вв. ....	17
Занятие №5. Педагогическая мысль Нового времени о преподавании иностранных языков .....	24
Занятие № 6. Методические поиски педагогов по вопросам преподавания иностранных языков (конец XIX - начало XX века) ....	31
Занятие № 7. Методика репродуктивного и рецептивного овладения иностранным языком .....	39
Занятие №8. Коммуникативный метод обучения .....	46
<b>Раздел II. История становления отечественной методической мысли .....</b>	<b>52</b>
Занятие №1. Обучение иностранным языкам в Древней Руси и Российском государстве (до XVII века) .....	52
Занятие № 2. Вопросы преподавания иностранных языков в России в XVIII-XIX веках .....	56
Занятие № 3. Русские философы XIX века о месте иностранного языка в системе школьного образования.....	63
Занятие № 4. Русские педагоги XIX века об обучении иностранным языкам и их роли в учебном процессе.....	66
Занятие № 5. Новые подходы к обучению иностранным языкам в России в конце XIX века .....	71
Занятие № 6. Становление отечественной методики в первые десятилетия Советской власти .....	78
Занятие № 7. Послевоенный период в развитии отечественной методической мысли. Идеи рецептивно-репродуктивной теории.....	83
Занятие № 8. Роль психологического аспекта в методике обучения иностранным языкам в 60-70 годы XX века.....	87
Занятие № 9. Теория коммуникативного метода обучения иностранным языкам.....	92
Занятие № 10. Подходы к обучению иностранному языку.....	100
Приложение № 1.....	109
Приложение № 2.....	116
Приложение № 3.....	119
Приложение № 4.....	122
Приложение № 5.....	125
Приложение № 6.....	128

Учебно-методическое издание

**Ирина Владимировна Зайцева**

**ИСТОРИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ  
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ  
ЛИНГВОДИДАКТИКЕ**

Учебно-методическое  
пособие

Публикуется в авторской редакции

Формат 60 x 84 /16. Гарнитура Times. Печать трафаретная.

Печ.л. 8,2 Уч.-изд.л. 8,0

Электронная версия.

Размещено на сайте: <http://elsu.ru/kaf/insd/edu>

Заказ 30

Отпечатано с готового оригинал-макета на участке оперативной полиграфии  
Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

«Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

399770, г. Елец, ул. Коммунаров, 28,1