

Министерство образования и науки Российской Федерации

*Амурский государственный университет*

И.И. Лейфа

ИСТОРИЧЕСКИЕ  
И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Учебно-методическое пособие*

Благовещенск

2016

ББК 74.58 я 73

Л42

*Рекомендовано  
учебно-методическим советом университета*

*Рецензенты:*

*Н.В. Болтенков, зав. каф. истории и философии ДальГАУ, канд. пед. наук;  
Е.А. Бурдуковская, доц. каф. психологии и педагогики АмГУ, канд. пед. наук.*

Лейфа И.И.

Л42 Исторические и методологические аспекты профессиональной деятельности: учебно-методическое пособие / И.И. Лейфа. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2016.

Пособие содержит материалы лекций и задания к практическим занятиям по основным темам курса, использованную литературу, рекомендации по привлечению дополнительной литературы для организации самостоятельной работы.

Приложение состоит из двух частей и включает материал, необходимый для подготовки к семинарским занятиям по дисциплине «История и методология профессиональной деятельности», составленный с учетом требований, предъявляемых к организации самостоятельной работы студентов.

Пособие предназначено для студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», может быть использовано в учебном процессе по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», а также в преподавании дисциплин методической направленности студентам языковых специальностей и направлений подготовки.

**В авторской редакции.**

© Амурский государственный университет, 2016

© Лейфа И.И., 2016

## Содержание

Часть 1. Методы обучения иностранным языкам: Исторический аспект. Современное состояние.....	5
Тема 1. Становление методики преподавания иностранного языка как самостоятельной науки .....	5
Тема 2. Реформа в области методики преподавания иностранных языков в России .....	20
Тема 3. Смешанные методы обучения иностранным языкам .....	30
Тема 4. Обучение репродуктивному владению иностранным языком.....	34
Тема 5. Обучение рецептивному владению иностранным языком.....	42
Тема 6. Современные модификации смешанных методов .....	46
Тема 7. Основные этапы развития советской методики преподавания иностранных языков .....	52
Тема 8. Интенсивные методы обучения иностранным языкам.....	56
Часть 2. Обучение иностранным языкам: Методологический аспект.....	71
Занятие 1. Тема. Методика обучения иностранным языкам как наука.....	71
Рекомендуемая литература.....	71
Занятие 2. Тема. Мотивация изучения иностранного языка.....	71
Рекомендуемая литература.....	72
Занятие 3. Тема. Дидактические основы методики преподавания иностранного языка .....	72
Рекомендуемая литература.....	72
Занятие 4. Тема. Цели обучения иностранным языкам.....	73
Рекомендуемая литература.....	73
Занятие 5. Тема. Содержание обучения иностранным языкам .....	74
Рекомендуемая литература.....	74
Занятие 6. Тема. Проблема отбора языкового материала .....	75
Рекомендуемая литература.....	75
Занятие 7. Тема. Средства обучения иностранным языкам.....	76
Рекомендуемая литература.....	76
Занятие 8. Тема. Уровневый подход к обучению иностранным языкам.....	76
Рекомендуемая литература.....	76
Занятие 9. Тема. Профессиональная деятельность учителя / преподавателя иностранного языка .....	77
Рекомендуемая литература.....	77
Приложение. Словарь необходимых терминов .....	78
Использованная литература .....	86

# **ЧАСТЬ 1. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ**

## **Тема 1. Становление методики преподавания иностранных языков как самостоятельной науки**

Вопросы:

1. Из истории возникновения методики.
2. Переводные методы: грамматико-переводный, текстуально-переводный.
3. Прямой и натуральный методы.
4. Анализ зарубежного натурального и прямого методов.

### **1. Из истории возникновения методики**

История обучения иностранным языкам имеет давнюю историю. Практическое и общеобразовательное значение иностранные языки имели еще в эпоху расцвета культуры в Сирии, древнем Египте, Греции, Риме в силу оживленных торговых и культурных связей между этими странами. Литературные памятники того времени и лексические заимствования свидетельствуют о значительной роли сначала греческого (в римскую эпоху), затем латинского языка (в средние века). Однако ни один иностранный язык на протяжении всей истории развития культуры стран Европы не играл такой исключительной роли, как латинский. Именно латинский язык изучался как иностранный почти на протяжении 15 веков. Латинский язык, который преподавался в средние века в школах Западной Европы, хотя и был иностранным языком для школьников, однако играл в то же время ту же роль, которую в настоящее время играет родной язык.

В то время португальский, испанский, провансальский, голландский, немецкий, английский и другие языки представляли собой множество местных диалектов; они были лишь разговорными, обиходными языками для сравнительно очень ограниченных человеческих коллективов. Для того чтобы общаться с другим народом, нужно было изучить язык общего значения, каковым и был для перечисленных выше народов латинский язык. Знание латыни было первым признаком учености. Кроме того, все эти языки были бесписьменными. Первые записи на этих языках появились в IX веке, однако только в XV-XVIII веках начали окончательно оформляться национальные литературные языки, с развитием которых в Западной Европе латинский язык потерял свою главенствующую роль. Латынь постепенно перешла в разряд предметов, именуемых «иностранными языками», оставаясь, однако, в общеобразовательной системе обучения на долгие годы.

В Восточной Европе роль латыни играл старославянский язык.

Понятие «Иностранный язык» как учебный предмет возникло лишь во второй половине XVIII века.

Методика ИЯ как самостоятельная дисциплина начала оформляться лишь на рубеже XVIII-XIX веков. До этого времени методика ИЯ еще не была самостоятельной ветвью в педагогике. На протяжении всего этого времени вопросами методики ИЯ занимались исключительно представители общей педагоги-

ки (*Филипп Меланхтон* – немецкий гуманист, теолог и педагог; *Ратихий – Вольфганг Ратке*, немецкий педагог, один из основоположников дидактики; великие педагоги *Ян Амос Коменский* – чешский педагог-гуманист, писатель, общественный деятель; *Иоанн Генрих Песталоцци* – швейцарский педагог, один из крупнейших педагогов-гуманистов конца XVIII – начала XIX века).

Если не считать ряда практиков, которые не создали никаких оригинальных методических систем, первые попытки теоретически обосновать методы изучения новых ИЯ мы находим в работах французского педагога *Жан-Жозефа Жакото* в 1822 г., в работах великого русского педагога *Константина Дмитриевича Ушинского*, русского методиста *Роберта Васильевича Орбинского* и др.

Во второй половине XIX века методика уже окончательно оформляется в самостоятельную дисциплину. Методика преподавания латинского языка оказала значительное влияние на преподавание живых западноевропейских языков.

История методики преподавания знает многочисленные и многообразные попытки найти наиболее рациональный метод обучения ИЯ.

Самым древним и в то же время самым примитивным был естественный метод, который впоследствии получил название «*метод гувернантки*». Это условное название метода обучения иностранным языкам в семьях состоятельных людей, приглашавших для образования и воспитания своих детей иностранцев – носителей языка. Он ничем не отличался от того естественного метода, которым ребенка обучают родному языку. Иностранцы, как правило, не знали родного языка своих воспитанников или плохо владели им, и занятия с первых уроков сводились к повседневному общению на изучаемом языке. Иностранный язык усваивался путем подражания готовым образцам, многократного повторения услышанного и воспроизведения нового материала по аналогии с изученным. Перевод и грамматика из системы обучения исключались, а занятия протекали в форме подражания речи преподавателя, что способствовало образованию речевых автоматизмов.

Естественный метод, преследовавший чисто практические цели – обучение умению говорить и читать легкий текст – долго удовлетворял потребности общества, в котором репродуктивное владение ИЯ было привилегией верхушечных его слоев.

С возникновением школ и введением в них ИЯ как общеобразовательного предмета пытались обучать языку, используя в качестве учебников написанные на латинском языке грамматики. Однако такой метод не имел успеха в школе и вскоре был заменен *переводным* методом, который вплоть до середины XIX века безраздельно господствовал в школе. Перевод как основной способ объяснения и усвоения нового материала отвечал цели обучения лексике и грамматике иностранного языка. В практике преподавания ИЯ языковая система рассматривалась как глобальный объект обучения, вплоть до первых десятилетий XX века. Сдвиг акцента с языковой системы как основного объекта обучения на речевое действие, речевое поведение человека на иностранном языке был предопределен рядом экономических, политических и социальных причин. Потреб-

ность в эффективном обучении ИЯ на уровне, необходимом для коммуникации, выявила проблему создания адекватных методов обучения. На смену господствовавшим не одно столетие переводным методам пришли так называемые «прямые» методы.

На протяжении последних 100 лет происходила постоянная борьба между сторонниками *натурального*, впоследствии *прямого*, и *переводного* методов.

Появление в мировой теории и практике обучения ИЯ многочисленных методов и их вариаций приводит к необходимости выявления и разграничения их по ряду определенных признаков. В целом они могут отличаться или совпадать: по целям и принципам обучения; по соотношению родного и иностранного языка; по роли грамматики в обучении; по организации языкового и речевого материала ИЯ; по роли учителя и учащихся в учебном процессе; по использованию различных психических состояний обучающихся и степени интенсивности обучения ИЯ; по использованию технических средств обучения и другим признакам.

К основным моментам, по которым следует различать группы методов в конце XX в., можно отнести следующие: учет родного языка при обучении ИЯ или отказ от него (прямые, переводные, смешанные методы); соотношение иноязычной речевой практики и теории языка (практические, сознательно-практические, сознательно-сопоставительные методы, где изучение грамматики и теории играет большую роль); использование или неиспользование особых психических состояний обучающихся (состояние сна, релаксации, воздействия аутотренинга и пр.), овладевающих ИЯ (альтернативные или интенсивные, суггестивные и т.п. и традиционные (обычные).

Помимо указанных признаков методы обучения ИЯ отличаются по общим способам всей организации учебного процесса, в котором может доминировать либо управляющая деятельность учителя, либо соответственно, деятельность самих учащихся.

На основании перечисленных признаков в работах по истории методики выделяются следующие методы:

- 1) переводные методы (грамматико-переводный и текстуально-переводный);
- 2) прямой и натуральный методы и их модификации;
- 3) смешанные методы;
- 4) сознательно-сопоставительный и сознательно-практический методы;
- 5) коммуникативный, системно-деятельностный метод обучения иностранным языкам.

В спорах, какой метод при обучении ИЯ лучше, часто остается без внимания ряд существенных вопросов, а именно: кого мы хотим обучать, с какой целью, какому языку и т.д. А между тем это важно при выборе метода обучения.

Так *прямые методы* целесообразно использовать в небольших группах, в разноязычной или в одноязычной аудитории, если учитель не владеет родным языком учащихся, а также в тех случаях, когда перед преподавателем ИЯ ста-

вится узко-практическая задача обучить устному владению разговорным языком в пределах ограниченной тематики.

*Сопоставительным методом* можно пользоваться только в одноязычной аудитории и когда учитель владеет родным языком учащихся.

Применение *смешанных методов* целесообразно, когда использование в чистом виде прямых или сопоставительных методов не представляется возможным.

## **2. Переводные методы**

Несмотря на то, что к моменту введения иностранного языка в качестве учебного предмета в программы школ Европы (XVIII-начало XIXвв.) латынь постепенно утрачивала свое значение, она занимала все же господствующее положение в существовавших в то время школьных программах и оставалась, по мнению педагогов, важнейшим средством развития мышления и памяти учащихся, образцом совершенствования языковых навыков с точки зрения структуры языка.

Традиция преподавания латинского языка не могла не сказаться на практике обучения новым иностранным языкам. В эпоху гуманизма и Возрождения латинский язык был языком церкви, дипломатии и науки. На нем читались лекции, велись дипломатические переговоры, писались научные труды, велось преподавание школьных предметов, поскольку национальные языки долгое время не имели доступа в школу и существовали на правах диалектов. Главным предметом в обучении латинскому языку был курс грамматики, изучавшийся системно в строгой последовательности: сначала морфология, затем синтаксис. Важное место занимали переводы с латинского языка, чтение классиков, анализ текстов. В преподавание переносились не только те же приемы, которые применялись в отношении латыни, но и при обучении «живым» языкам ставилась та же цель, что и при изучении «мертвых», к каковым на тот момент уже относилась латынь. Объясняется такое положение дел тем, что латинский язык рассматривался как классический образец воплощения единой грамматики, которая, в свою очередь, отражала формы человеческого мышления, в то время как изучение иностранного языка, в свою очередь, являлось средством овладения логическим мышлением.

Кроме того, определенные социально-экономические и политические предпосылки способствовали утверждению переводных методов в преподавании иностранного языка. Для XVIII – начала XIX века характерно крушение феодальных монархий и начало распространение буржуазных отношений. Новый класс – буржуазия – в то время еще не испытывал потребности в специалистах, говорящих на иностранных языках, способных осуществлять вывоз товаров в другие страны и ввоз сырья из них, поскольку еще только устанавливал свои порядки в пределах национальных государств и не стремился выйти на международную арену.

Все указанные выше предпосылки и предопределили появление и развитие переводных методов.

Среди переводных методов следует различать 2 основных направления:

Сторонники первого направления исходили из обучения отдельным словам и предложениям, иллюстрирующим определенные грамматические явления, т.е. из грамматических правил изучаемого языка.

Сторонники второго направления строили обучение ИЯ на основе связного текста. В соответствии с этим 1-й метод именовался *грамматико-переводным*, а второй – *текстуально-переводным*.

*Грамматико-переводный метод* обучения ИЯ получил широкое распространение в XVIII-XIX вв. Он просуществовал в школе более двух столетий. Такое длительное существование и широкое применение в школах Европы, и особенно в Германии и царской России, объясняется, с одной стороны, его соответствием тем формально-образовательным задачам, которые ставились перед изучением ИЯ в школе, традициями, унаследованными от методики преподавания латинского языка в Эпоху Возрождения.

Во второй половине XIX и в особенности в начале XX века, когда значительно возросла потребность в лицах, практически владеющих ИЯ, сторонники этого метода старались ставить перед школой и практические задачи, в частности овладение устной речью. Однако разработанные ими методические приемы не способствовали достижению этой цели.

Исходя из поставленной задачи, основное содержание обучения представители грамматико-переводного метода видели в самой грамматике, которая излагалась систематически. Представителем является *Генрих-Готфрид Оллендорф* (1803-1865), немецкий лингвист, изобретатель популярного метода изучения новых языков. Его метод изучения языков был введен во многих французских и российских учебных заведениях.

Составители учебников, в первую очередь грамматик, механически переносили на «живые» языки нормы латинского языка, не замечая специфических особенностей национальных языков. В основу обучения был положен дословный перевод с родного на иностранный и наоборот. К числу таких грамматик относится, например, учебник *Иоганна Мейдингера* «Практическая французская грамматика, с помощью которой можно легко и за короткое время научиться этому языку», изданный в 1783 году в Германии. В подобных учебниках сначала сообщались грамматические правила, затем давались изолированные слова и отдельные, не связанные по смыслу, предложения на родном языке для перевода на иностранный. При этом говорение понималось как постоянный дословный перевод с родного языка на иностранный и конструирование предложений из отдельных слов по заученным заранее правилам.

Некоторые приверженцы этого метода считали, что тексты учебника должны быть подобраны так, чтобы их содержание скорее отталкивало, нежели привлекало учеников, т.к. при изучении языка важно усвоить грамматику, а не текст, который служит лишь иллюстрацией к ней. Например, в учебнике немецкого языка *Пауля Рудольфовича Глезера* и *Эрнеста Карловича Пецоляда* предлагались следующие предложения: «Львы, медведи и слоны сильны. Знаете ли вы сына моего соседа, графа Н.? На деревьях нашего сада находятся гнезда многих скворцов и зябликов. Купцы живут в городах, земледельцы – в деревнях». Иллюстративная роль лексики сводилась к тому, что при переводе с



родного языка на иностранный в подстрочниках давались все иностранные слова в номинативной форме, которые учащиеся должны были связать в предложении. Еще один пример предложений для перевода из того же учебника: «Мы читаем сочинения Фридриха Шиллера и знаменитого Гете. В Петербурге находятся памятники Екатерине II и Петру Великому». После текста для перевода давались следующие немецкие слова: читать, сочинение, знаменитый, Петербург, находится, памятник, великий ([ссылка 4.5 – Глезер](#)).

В основу метода был положен грамматический тип обучения. Обучение проходило путем дословного перевода с родного языка на иностранный. Данный метод предполагал механическое заучивание иноязычной грамматики. Лексика изучалась вне контекста и без учета полисемии слов.

#### Основные принципы и приемы грамматико-переводного метода:

1. В основу обучения ИЯ должна быть положена письменная речь.
2. Во главу курса языка – поставлена грамматика.
3. Ведущие процессы логического мышления – синтез и дедукция (поэтому сначала учащимся предлагалось заучивать грамматические правила и слова, а затем на их основе строить предложения).
4. Основной способ раскрытия значений – дословный перевод.
5. Усвоение языкового материала должно происходить посредством перевода и механического заучивания наизусть.
6. Слова иностранного языка должны заучиваться вне контекста.

Грамматико-переводный метод занимал ведущее место в преподавании языков на протяжении всего 19 века. Как в российских, так и зарубежных школах он преследовал сугубо формальные, образовательно-филологические цели и мало способствовал обучению учащихся практическому владению иностранными языками.

**Текстуально-переводной метод** стремился к учету необходимости усиления практической направленности обучения, отказу от системного изложения грамматического материала. В основе работы по этому методу лежит чтение и перевод оригинального и большого по объему текста. Идея изучения иностранного языка на основе одного оригинального произведения какого-либо автора принадлежит еще **В. Ратихию** (1571-1635), который считал, что чтение оригинального текста позволяет понять истинное своеобразие языка. Методический смысл этого положения состоит в том, что, если изучающий иностранный язык усвоит языковой материал одного оригинального произведения, то он будет в состоянии читать и понимать все другие произведения. Грамматику в процессе чтения предлагалось изучать индуктивно и усваивать пассивно.

Сторонники *текстуально-переводного метода* строили обучение ИЯ на основе связного текста. Наиболее видными представителями этого метода за рубежом были **Жан-Жозеф Жакото** (французский педагог), **Густав Лангеншейдт** (немецкий педагог-методист и издатель), **Шарль Гуссен** (французский педагог, работавший в Германии) и др.

В России потребность в знающих иностранные языки людях особенно остро обнаружила себя в XVIII веке в эпоху исторических преобразований Петра Первого. Это требование времени нашло свое отражение в целях и методах

преподавания иностранных языков того времени, впервые сформулированных профессорами Московского университета в документе «Способ учения», опубликованном в 1771 году. Главные цели преподавания иностранных языков согласно этому документу были практическими: обучение чтению, устной речи и письму. После пояснений преподавателя ученики приступали к чтению облегченных коротких текстов, письму и устной речи. Важное место занимал перевод текстов на родной язык с учетом особенностей русского языка, а не дословный, как это предлагалось в зарубежных методиках. В этом нашли свое отражение лингвистические взгляды Михаила Васильевича Ломоносова, который считал, что не может быть универсальной грамматики единой для всех языков, так как каждый язык имеет свои особенности. Изучение грамматики не отвергалось, а проводилось параллельно с чтением текста. Поэтому метод, разработанный в «Способе учения», можно условно определить как комбинированный текстуально-грамматико-переводной. Однако предлагаемые учеными новации не нашли широкой поддержки в обществе того времени.

Основное внимание при обучении ИЯ по *текстуально-переводному методу* уделялось чтению текста – связного, хрестоматийного характера, подлинников художественной литературы.

Методические принципы и приемы обучения:

1. Необходимо руководствоваться письменной нормой.
2. Изучать ИЯ следует на связных оригинальных текстах.
3. Ведущий процесс логического мышления – анализ.
4. Основное средство для раскрытия значения слов и грамматических форм – дословный перевод.
5. Усвоение материала должно происходить посредством перевода и механического заучивания.

Текстуально-переводной метод в модификации *Ж. Жакото* был положительно оценен К.Д. Ушинским, но по сравнению с грамматико-переводным, получил в России незначительное распространение и в школах применялся редко.

Поскольку обучение латинскому языку в свое время как «мертвому» могло строиться только на классических текстах, то и в преподавании новых языков основное место отводилось текстам, а проблемы обучения устной речи, постановки произношения просто не поднимались.

Следует отметить, что, несмотря на определенные недостатки, некоторые приемы, разработанные текстуально-переводным методом, вошли в арсенал последующих методических направлений. Так, работа над текстом послужила основой для формирования таких видов обучения как объяснительное чтение. В методику вошла практика обратных переводов.

Оба рассмотренных выше метода имели много общего и относились к переводным, так как основным средством семантизации и усвоения языкового материала являлся перевод. Для этих методов был характерен отрыв формы от содержания. Так, в грамматико-переводном методе все внимание направлялось на грамматику, а содержательная сторона текстов и лексика игнорировалась. В текстуально-переводном методе все внимание обращалось на содержание и

особенности текстов, грамматика изучалась бессистемно, а правила давались от случая к случаю.

В конце XIX века эти методы стали приходиться в противоречие с социальным заказом общества и постепенно утрачивать свое место в обучении иностранным языкам.

Во второй половине XIX века в соответствии с требованиями жизни, и в первую очередь, устного общения в учебники этого методического направления стали добавлять диалоги для заучивания, так называемые «разговоры». Однако все эти нововведения не могли обеспечить даже элементарного владения иностранным языком.

### **3. Прямой и натуральный методы**

Бурное экономическое развитие главных капиталистических стран (США, Германии, Японии, России и других стран), а также технические открытия, которые содействовали усилению международных отношений и вызвали большую потребность в людях, хорошо говорящих на иностранных языках, можно отнести к основным социально-экономическим факторам возникновения прямых методов. Кроме того, усиленный захват колоний вызвал необходимость подготовки большого числа людей, знающих иностранные языки. Возникшие социальные требования общества в массовой подготовке людей, свободно владеющих иностранными языками, нельзя было решить с помощью переводных методов. Общеобразовательные и рецептивные цели обучения иностранным языкам в школе, унаследованные от методов преподавания «мертвых» классических языков, не могли больше удовлетворять требованиям общества. На первый план были выдвинуты практические цели: обучение устной речи и чтению. Бурное развитие смежных с методикой наук – психологии, лингвистики, педагогики – и самой методики составили основу появления нового метода обучения.

В конце XIX – начале XX вв. хотя переводные методы еще используются в средней школе, новые реформированные методы получают все большее признание и начинают широко применяться в странах Западной Европы и США.

Среди представителей и деятелей Реформы наибольшей популярностью пользовались *Максимилиан Дельфиниус Берлиц* (немецкий и американский лингвист и педагог), *Вильгельм Фиетор* (немецкий лингвист-фонетист), *Мартин Вальтер* (Германия), *Франсуа Гуэн*, *Поль Пасси*, *Шарль Швейцер* (Франция), *Карл Бройл*, *Генри Суит* (Англия), *Отто Есперсен* (Дания), *Михаэль Палмгрен* (Швеция) и др.

Новые методы получили различные наименования: интуитивные, наглядно-интуитивные, естественные, натуральные, прямые. В методической литературе чаще других используются термины “прямой” и “натуральный” методы. Они оформились в 80 годах XIX века и просуществовали около 40 лет.

***Натуральный метод***, по существу, являлся разновидностью прямого метода, отличаясь от последнего, главным образом, степенью своей научной обоснованности.

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

Наиболее видными представителями этого метода были *М. Вальтер, Ф. Гуэн, М. Берлиц, Карэ, И. Альж, М. Палмгрен и др.*

Самый популярный среди них *М. Берлиц*, курсы и учебники которого были распространены в Европе и США, а некоторое время в России и СССР. Его популярность подтверждается созданием по образцу его учебников целого ряда пособий по различным языкам. Это учебники англ. языка 1899, 1913, 1917 гг.

Главная цель обучения – научить учащихся говорить на ИЯ, преследуя исключительно практические цели. По этому методу обучали обиходному языку, искусственно создавая языковую среду, характерную для ребенка, усваивающего свой родной язык. Но представители данного метода по-разному подходили к осуществлению выдвинутых принципов.

***Максимиллиан Дельфиниус Берлиц.*** В 1878г. открыл в США первые курсы ИЯ. Он выдвигал следующие положения:

1. Восприятие материала должно быть непосредственным, а не переводным. Т.е. учащиеся должны ассоциировать иностранное слово с предметом (или действием), а не со словом родного языка. Грам. понятия должны восприниматься интуитивно, из контекста, а не путем сравнения с известными формами родного языка.

2. Закрепление материала происходит путем подражания учителю, при максимальном использовании принципа аналогии.

3. Родной язык учащихся полностью исключается из преподавания.

4. Значение всякого нового языкового явления раскрывается с помощью различных средств наглядности: показом предмета или его изображения на картинке, мимикой, демонстрацией действия или посредством контекста, дефиницией.

5. Весь новый языковой материал вводится устно.

6. Наиболее целесообразная форма работы – диалог между учителем и учащимся.

В защиту своих положений *М. Берлиц* высказывал мнение о том, что перевод на родной язык якобы тормозит развитие мышления на ИЯ (не приучает учащихся думать на нем) и не дает возможности развивать чувство языка.

В соответствии с указанными принципами строилось и все обучение. Так, в учебниках, по мнению *М. Берлица*, первые страницы должны быть заполнены рисунками, изображавшими отдельные предметы, главным образом школьной аудитории, с подписями. Такое устное введение нового материала оправдывалось автором тем, что ученик должен прежде всего слышать оригинальное произношение и образец, которому следует подражать. Семантизация лексики осуществлялась с помощью наглядности, большую роль при этом играла мимика. В тех случаях, когда указанные средства не могли помочь, преподаватель

обращался к семантизации с помощью контекста. В качестве упражнений широко использовались вопросо-ответные упражнения. Любопытно строилось обучение чтению. Первоначально читались выученные ранее слова без их расчленения, и лишь через несколько уроков разъяснялось чтение отдельных букв, словосочетаний. Иными словами, разучивание чтения слов, вопросов и ответов происходило как бы «с голоса» преподавателя. Таким образом, основное внимание уделялось диалогической речи. Продолжительное существование школ *М. Берлица* объясняется тем, что на небольшом материале достигалось умение вести диалог, т.е. то, что требовалось в связи с борьбой за рынки сбыта товаров.

**Франсуа Гуэн.** Его метод имел в свое время довольно широкое распространение в Англии и Франции.

*Ф. Гуэн* был педагогом и по профессии и по призванию. Пытаясь найти истину, он сам испробовал целый ряд методов обучения ИЯ и даже пытался заучить наизусть немецкий словарь. Однажды, наблюдая за детьми, он обнаружил, что, обучаясь родному языку, дети сопровождают свои действия с игрушками комментариями в хронологической последовательности типа: «Мишка ложится спать. Мишка засыпает. Мишка крепко спит» и т. п. Поэтому основное место в системе *Ф. Гуэна* занимает положение о том, что естественно обучать языку на действиях человека, его ощущениях в хронологической последовательности. Из этого вытекало и второе положение его системы – учебной единицей, вокруг которой строится обучение, является предложение, соединяющее и грамматику, и лексику.

Основные положения его метода:

1. Естественное обучение языку основано на потребности человека выражать в хронологической последовательности свои ощущения и восприятие.
2. В основу обучения языку должно быть положено не слово, а предложение.
3. Основное средство обучения языку – устная речь.
4. Родной язык исключается из преподавания.
5. Большая роль отводится наглядности.
6. Грамматика подчинена лексике.
7. Слуховому восприятию отводится ведущая роль.

*Ф. Гуэн* различает в словарном запасе преподаваемого языка 3 большие группы понятий:

- 1) объективные (понятия, относящиеся к объективному миру: быт, общество, природа, ...);
- 2) субъективные (понятия, выражающие психические процессы и состояния: думать, хотеть, ...);
- 3) образные (соединение субъективных и объективных понятий: красота, дружба, вражда, ...).

Кроме трех основных групп, *Ф. Гуэн* выделяет еще четвертую, которая содержит материал для повседневных бесед: приветствия, разговоры о погоде и т.д.

Весь, распределенный таким образом, словарь преподносится ученикам в сериях на основе разложения действия. Например, «написание письма»: Я беру бумагу. Я достаю перо. Я снимаю крышку с чернильницы. Я макаю перо в чернильницу и т. п. Он предлагал в учебнике до 75 серий, состоящих из ряда предложений. Работа над такой серией сводилась к следующему. Сначала учитель выполняет и одновременно комментирует действия. Затем учащиеся вслед за учителем повторяют каждое предложение. После этого учитель произносит отдельные фразы, а учащиеся выполняют действия. Затем сильный ученик произносит предложения, а другие выполняют действия. Завершается устная работа называнием действий (всеми учениками) и их выполнением. После подобной отработки учащиеся записывают серию в тетради.

Нетрудно заметить, что после подобной тренировки на основе полумеханического подражания учащиеся овладевали на ограниченном материале в основном устной речью. В остальном *Ф. Гуэн* придерживался тех же методических принципов, что и *М. Берлиц*.

*Ф. Гуэн* использует наглядность двоякого рода:

- контекст, который раскрывает смысл сказанного на ИЯ;
- демонстрация действий, сопровождаемая показом предметов (картинок), мимикой.

*М. Вальтер* – один из наиболее ортодоксальных сторонников натурального метода.

*М. Вальтер* придает исключительное значение чувственной стороне объективных представлений и связывает весь процесс обучения ИЯ с активной деятельностью учащихся. Он пытался приблизить обучение к ознакомлению учащихся со страной изучаемого языка. Так, преподавая немецкий язык в Шотландии, он оборудовал свою аудиторию в виде немецкой пивной.

На самой элементарной ступени обучения учащиеся молча выполняют те действия, которые называет учитель на ИЯ, а затем произносят название действия за учителем. По мере накопления языковых навыков учащиеся разыгрывали сценки, изображали определенные персонажи, таким образом урок у *М. Вальтера* все больше превращался в игру, в театральное представление, а класс – в театральную сцену. Таким образом, *М. Вальтер* шел несколько дальше *Ф. Гуэна* по связи обучения с имитацией деятельности, поступков.

Интересной в его методических приемах являлась рекомендация по работе с картинкой. Так, по его мнению, при описании картины надо акцентировать внимание на частях предмета, их признаках (размер, форма, цвет и т. п.), на действиях с этим предметом и, наконец, на его применении. Нельзя не отметить, что *М. Вальтер* впервые систематизировал упражнения в группировках, как средство для запоминания лексики. Так, он предлагал группировать слова по принципу синонимов и антонимов, по тематическому принципу, однокоренные слова. Основой для запоминания слов служило создание ассоциаций, как это предлагала ассоциативная психология, настаивавшая на том, что прочность запоминания повышается при опоре на ассоциации.

В остальном *М. Вальтер* придерживался тех же позиций, что и другие создатели натурального метода.

Несмотря на то, что натуральный метод не имел достаточного научного обоснования, а его авторами были простые преподаватели, он достаточно много внес в методику того, что осталось в ней до наших дней. Так представители натурального метода предложили систему беспереводной семантизации лексики: показ предмета, его изображения, демонстрация действия, использование мимики; раскрытие значения слова с помощью синонимов, антонимов, дефиниции, контекста. Все эти способы семантизации «пережили» многие методические направления и вошли в современную методику. В настоящее время используются и разного рода группировки, предложенные *М. Вальтером*, как одно из возможных путей систематизации лексики, прежде всего по тематическому принципу. Нашло свое место в современной методике и комментирование действий, особенно на начальном этапе, а также разыгрывание сценок.

**Прямой метод** возник на базе *натурального*. Такое наименование он получил потому, что его сторонники стремились слова ИЯ и его грамматические формы ассоциировать прямо с их значением, минуя родной язык учащихся.

Авторами основных работ, в которых представлено содержание и принципы обучения по прямому методу являются: *Вильгельм Фиетор, Поль Пасси, Генри Суит, Отто Есперсен, Ф.Франке, Б.Эггерт*.

Прямые методы обучения – группа методов, в основу которых положены принципы исключения родного языка из процесса обучения, интуитивного изучения грамматики, устной основы.

Цель – обучение практическому владению ИЯ.

Методические принципы:

1. Средство овладения языком – устная речь.
2. Ведущая роль в языковой деятельности принадлежит ощущениям.
3. Необходимо обучить учащихся мыслить на изучаемом языке.
4. Родной язык из преподавания исключается.
5. Для раскрытия значений используются средства наглядности (*языковые / внешняя наглядность: показ предмета или его изображения, мимика, жесты, демонстрация действий; неязыковые / внутренняя наглядность: синонимы и антонимы, словообразование, этимология, интонация, дефиниция, описание и контекст*).
6. Усвоение языкового материала происходит путем подражания с использованием аналогии.
7. Основная роль отводится фонетике.

Один из видных лингвистов конца XIX – начала XX вв. *Генри Суит*.

Небольшое извлечение из его первой работы 1877 года под названием «Практическое изучение языков» было опубликовано в трудах Филологического общества в 1882-1884 годах.

В 1899 г. *Г. Суит* издает монографию, в которой излагает теор. взгляды на методику преподавания ИЯ, а также создает ряд учебников.

Рассматривая цели обучения языку, он различает практическое и теоретическое изучение языка. Под практическим изучением подразумевается овладение умениями понимать устную речь, читать, говорить и писать на ИЯ; под теоретическим – изучение истории языка и этимологии.

Полный курс ИЯ должен охватывать и практическое и теоретическое изучение языка. Конечная цель – овладение устной речью на ИЯ.

Достигнуть поставленной цели можно, по мнению *Г. Суита*, путем изучения текстов, отражающих живой разговорный язык. Первые тексты для чтения должны быть описательного характера, а затем рассказы, в которые включаются диалоги. Требования, предъявляемые автором к текстам, заключаются в необходимости разнообразить их, градуировать по степени трудности, подчинить содержание форме.

Данные положения нашли отражение в сформированных *Г. Суитом* методических принципах и приемах обучения:

- Всякое изучение языка должно основываться на фонетике и на литературном разговорном языке.
- Единицей языка является предложение, а не слово.
- Предложение соотносится с текстом так же, как и слово с предложением.
- Изучение языка должно строиться на связных текстах и сопровождаться грамматическим анализом.
- В отношении грамматических правил контекст не должен допускать разных толкований.
- Процесс изучения языка представляет собой процесс создания соответствующих ассоциаций.

#### **4. Анализ натурального и прямого методов**

Анализируя отношение сторонников прямого и натурального методов к роли мышления при обучении ИЯ, необходимо отметить двойственность их точки зрения. С одной стороны, они указывают, что наглядность развивает у учащихся чувство догадки, заставляет думать на ИЯ, с другой стороны, некоторые сторонники прямого метода утверждают, что ощущение, а не мышление играют главную роль в усвоении ИЯ.

Т.о., представители натурального и прямого методов, отрицающие роль мышления при обучении ИЯ, переоценивают роль чувственного восприятия и памяти. Между тем в основе речевой деятельности лежит мышление.

Те же приверженцы прямого метода, которые считают необходимым развивать мышление на ИЯ, допускают другую ошибку. Полагая, что каждый язык представляет своеобразный организм, со своей замкнутой, неповторяющейся, только ему свойственной системой понятий, они хотят заново сообщать учащимся известные им понятия и развивать те мыслительные способности, которые они уже имеют, владея родным языком.

Между тем, мышление является общечеловеческой категорией. Содержание понятий в основном совпадает, т.к. отражает объективную действительность. Различными могут быть лишь способ мышления и способ передачи понятий в том или ином языке.

Высказывая мнение о применении родного языка в процессе обучения ИЯ, представители этих методов делали два важных вывода: 1) ИЯ надо изу-



чать, не прибегая к сравнению с родным языком; 2) приобрести чувство языка можно только минуя родной язык. Данные положения поддерживались доводами о том, что непосредственная связь иностранного слова с понятием оказывается более прочной и устанавливается быстрее, чем через посредство родного языка.

Кроме того, сопоставление языковых явлений толкает учащихся к рассуждениям о языке, отвлекает от упражнений в овладении ИЯ. Из-за несовпадения понятий в разных языках невозможно точно передать значения слова с помощью родного языка. Несколько преувеличенным является соображение, будто частая смена артикуляционной базы вредно влияет на усвоение иностранного произношения.

Отрицая целесообразность специального изучения грамматики, представители натурального и прямого методов ссылаются на то, что грамматика родного языка усваивается ребенком без ее теоретического осмысления. Ряд методистов, не отрицавших значение грамматики, рекомендовал индуктивный метод обучения грамматике.

Среди достоинств прямого метода в первую очередь следует назвать внимание, уделяемое его сторонниками живому языку и фонетике.

## **Тема 2. Реформа в области методики преподавания иностранных языков в России**

Вопросы:

1. Взгляды К.Д. Ушинского, Р.В. Орбинского, Т.Н. Недрела.
2. Деятельность отдела иностранных языков Педагогического музея.
3. Деятельность педагогического отдела Неофилологического общества при Санкт-Петербургском университете.

### **1. Взгляды К.Д. Ушинского, Р.В. Орбинского, Т.Н. Недлера**

Великий русский педагог *Константин Дмитриевич Ушинский* внес большой вклад в методику преподавания ИЯ в России во второй половине XIX – начале XX вв. Он придавал особое значение изучению ИЯ, считая, что оно может дать человеку возможность полного, самостоятельного и не одностороннего развития.

Главная цель изучения ИЯ, на его взгляд, должна заключаться в знакомстве с литературой, затем в умственной гимнастике и, наконец, в практическом овладении ИЯ. По его мнению, метод изучения определяется поставленной целью, т.е. если ИЯ изучается с целью знакомства с литературой, то и внимание должно быть уделено чтению; если необходимо практическое овладение языком, то обучать следует правильному произношению, грамматике, употребительным фразам.

Для усвоения языкового материала *К.Д. Ушинский* рекомендует использовать «3 или 4 органа нервной системы», т.е. читать слова глазами, произносить вслух голосовым органом, слушать, как произносим сами или как произносят другие, и в то же время писать их на доске или в тетради.

Большое внимание он уделяет повторению материала. При обучении ИЯ количество часов в неделю не должно быть меньше 6. Полезными *К.Д. Ушинский* считает упражнения, связанные с переводом.

Говоря о роли родного языка в преподавании, он придает большое значение сравнительному изучению ИЯ, т.к. оно может способствовать сознательному усвоению ИЯ и лучшему осознанию средств выражения своего родного языка.

В своем произведении «Педагогические поездки по Швейцарии» *К.Д. Ушинский* предлагает следующие *правила изучения ИЯ*:

1. Наличие прочных оснований к обладанию родным языком.
2. Грамматика родного языка должна предшествовать грамматике ИЯ.
3. Уделять изучению ИЯ как можно больше времени.
4. Никогда не начинать изучение двух ИЯ разом.
5. Не начинать изучение второго ИЯ пока не будет прочного основания в первом.

По мнению *К.Д. Ушинского* обучение ИЯ следует начинать не ранее, чем с 7 или 8 лет. С некоторыми детьми имеет смысл начинать занятия в 10 или 12 лет, а с детьми, обладающими крайне слабой восприимчивостью, лучше не начинать никогда, т.к. иностранный язык только подавит окончательно их, и без того слабые, способности.

Особая заслуга *К.Д. Ушинского* заключается, в том, что он осознавал важность опоры на родной язык при изучении иностранных языков. Позднее это утверждение станет известно как принцип учёта родного языка в методике обучения иностранным языкам.

Однако прогрессивные мысли *К.Д. Ушинского* не нашли широкого признания. Только через десять лет после его смерти делаются первые попытки реформировать преподавание ИЯ.

Имеет смысл остановиться на взглядах других русских методистов, внесших определенный вклад в развитие методики преподавания ИЯ.

Действительный статский советник, профессор Одесского Ришельевского лицея, а потом Новороссийского университета по кафедрам педагогики и истории философии **Роберт Васильевич Орбинский**, будучи энциклопедически образованным и весьма талантливым ученым, благодаря своей обширной и разнообразной деятельности напечатал много статей, разбросанных по разным журналам и газетам 1850-1860 годов.

В 1868 г. в «Журнале Министерства народного просвещения» была опубликована статья *Р.В. Орбинского* «О преподавании иностранных языков», в которой рассматривались цели обучения ИЯ и методические принципы его преподавания. Цель обучения ИЯ должна преследовать, по его мнению, общеобразовательные задачи и заключаться в развитии мышления, что достигается путем сопоставления «духа изучаемого и родного языков». Основным принципом обучения ИЯ *Р.В. Орбинский* считает сознательное сравнение родного языка с иностранным.

Заслуживают внимания также взгляды **Германа Павловича Недлера** (1868г.). Он предлагал семилетний курс обучения ИЯ, который делился на три ступени: младшую, с двухлетним сроком обучения (4-5 часов в неделю), сред-

ную, также с двухлетним сроком обучения (4 часа в неделю), старшую, с трехлетним сроком обучения.

На *младшей ступени* Г.П. Недлер рекомендует усваивать весь материал с помощью перевода, наглядной семантизации и по аналогии. В качестве основного он выделяет принцип наглядности, не умаляя значение аналогии.

Задачу младшей ступени Г.П. Недлер видит в том, чтобы заложить фундамент для последующей ступени. Особенно важно усваивать тот материал, который не соответствует нормам современного языка, т.е. так называемые неправильные глаголы, особые случаи образования множественного числа и т.п. Многие из этого материала учащиеся должны заучивать наизусть. Наиболее удачной формой работы на этой ступени автор считает беседу, при которой значение новых слов раскрывается с помощью наглядности и переводов.

На *средней ступени* основа изучения языка – грамматика. Грамматический материал должен извлекаться из читаемого текста. Он придает большое значение чтению, которое развивает чувство языка и состоит в способности невольно и бессознательно употреблять правильные грамматические формы и свойственные ИЯ обороты. Для развития чувства языка и, в первую очередь, аналогии необходимы упражнения, среди которых значительное место должны занимать подстановочные упражнения – образование форм по аналогии. На этой стадии желателен устный перевод с родного языка на иностранный. Работа по лексике должна концентрироваться на вопросах словообразования.

На *старшей ступени* уроки по грамматике должны быть выделены. Знание грамматики закрепляется с помощью письменных переводов с родного языка на иностранный, путем самостоятельно составляемых учащимися примеров и анализа специально подобранных текстов. Основное внимание уделяется синтаксису, употреблению времен и наклонений и т.п.

Главная задача этой ступени – чтение литературных произведений и их разбор с точки зрения содержания, а не формы.

В 1890 г. в журнале “Русская школа” выходит статья *П. Мижуева* “Цель преподавания новых языков в среднеучебных заведениях и желательная постановка их”. Главную цель обучения ИЯ автор видит в понимании иностранной книги, в умении по окончании гимназии читать любую книгу или статью неспециального содержания со словарем, со скоростью 10-15 страниц в час. Он считает, что следует отказаться от мысли научить учащихся говорить на ИЯ. Необходимо полностью изменить содержание текстов учебников и хрестоматий. После трех лет обучения (по 3 часа в неделю) он рекомендует переходить к чтению отрывков из литературных произведений. Он указывает на то, что оканчивающие средние учебные заведения чаще усваивают курс грамматики со всеми исключениями, нежели приобретают реальные знания языка.

Рассмотрев взгляды русских методистов на обучение ИЯ и сравнив их со взглядами зарубежных методистов, можно отметить большую их прогрессивность, поскольку они содержат в большей степени элементы сознательности. Здесь присутствуют и требования изучать живой язык, и принцип наглядности, и принцип аналогии.

Коренная разница взглядов заключается в отношении к переводу и изучению грамматики. Зарубежные методисты пытались исключить родной язык из преподавания иностранного, заменить изучение грамматических правил бессознательным заучиванием грамматических форм и образованием новых форм по аналогии. Русские же прогрессивные методисты всегда стояли за изучение грамматических правил и использование родного языка при обучении ИЯ.

## **2. Деятельность отдела иностранных языков Педагогического музея**

Первые официальные попытки провести реформы в области методики преподавания ИЯ относятся к 1881г. Педагогический музей военно-учебных заведений принимает основные положения для преподавания ИЯ, раскрывающие отношение к грамматике, переводу, к организации процесса обучения:

1. Изучение ИЯ надо начинать не с грамматики, а с материала живого языка.

2. Преподавание ИЯ должно быть практическим. Сначала у учащихся появляется значительный запас слов и грам. конструкций, а затем надо приступить к грамматике.

3. Переводов следует избегать, заменяя их изучением слов и речений живого языка.

4. Слова надо изучать сначала в их коренном, а затем и в производном значении.

5. В сравнении с позициями Ф. Гуэна и М. Берлица взгляды методистов Пед. музея в отношении родного языка более умеренные.

Отличительной чертой даже начального этапа Реформы является отсутствие сугубого практицизма, свойственного зарубежным методистам.

К недостаткам русской Реформы следует отнести отсутствие должного внимания к вопросам обучения произношению.

Значительный вклад в преподавание ИЯ в России внесли методисты секции ИЯ Педагогического музея под председательством выдающегося русского педагога **Владимира Яковлевича Стоюнина**, разработав в 1886/87 учебном году “Проект нормального плана преподавания ИЯ”.

Все преподавание было разделено на два курса: *младший и старший*. Младший, в свою очередь, был разделён на три ступени обучения, а старший - на две. Для каждой ступени определены и разработаны цели, сроки и содержание обучения.

Младший курс (*элементарный или чисто практический*) – от 2-х до 4 лет с 10-летнего возраста. Программа элементарного курса была разделена не по классам, а по ступеням соответственно успехам и развитию учеников.

Первая ступень младшего курса (для начинающих): выработка звуков и начертание букв; усвоение слов и коротких фраз в связи с конкретными предметами; чтение хором, не исключая заучивание небольших легких стихотворений.

Вторая ступень младшего курса: чтение на ИЯ небольших рассказов и анекдотов по возможности о предметах, о которых говорилось ранее. Устные беседы о видимых предметах или в связи с читаемым рассказом; упражнения в письме.

Третья ступень младшего курса: постепенное практическое ознакомление с важнейшими формами языка в отдельных словах и на читаемом тексте; чтение с переводом; заучивание связного текста в прозе и стихах; устное изложение содержания прочитанного с различными заданиями на трансформацию; использование наглядности; усвоение лексики без участия родного языка (составление фраз без их перевода с родного языка); письменные упражнения.

На этой ступени должно заканчиваться элементарное преподавание ИЯ.

Старший курс делится на 2 ступени соответственно *среднему и старшему* возрасту учащихся.

Первая ступень (средняя): все полученные ранее грамматические сведения должны быть сгруппированы. На грамматику не следует смотреть как на самостоятельный предмет. Это вспомогательное средство для сознательного пользования языком в устной и письменной речи. Текст для перевода с родного языка на иностранный должен быть составлен из отдельных предложений, приспособленных к данному разделу грамматики, но связанных между собой общей мыслью и представлять собой связный текст. Должны использоваться изложения, диктанты, упражнения в правописании, пересказ, беседы, заучивание стихов и прозы, перевод, сочинение.

Вторая ступень (старшая): изучение отрывков в прозе и стихах; изложение содержания прочитанного; биографические сведения о писателях, общая характеристика их произведений, стилистические особенности; чтение цельных произведений в школьном издании. Главное внимание обращается на идиомы языка, синонимы. Сочинения повествовательного, затем описательного характера. Темы должны быть как можно менее отвлеченными. В устные и письменные упражнения должен войти по возможности точный перевод с родного языка на иностранный.

Основные методические положения, сопровождающие этот метод:

1. В результате 7-8-летних занятий иностранным языком (с 10 лет) ученик должен научиться читать нетрудные сочинения, приобрести некоторый навык в обыкновенной разговорной речи и в письменном изложении своих мыслей в простой форме и без грубых ошибок.

2. Занятия должны быть практическими и теоретическими.

Вместо хвастливых обещаний Ж. Жакато и Г. Оллендорфа обучить владению ИЯ за 6 месяцев или М. Берлица – за 2-3 года, русские методисты предлагают за весь курс обучения (7-8 лет) требовать от учащихся понимания прочитанного, некоторых навыков в обыкновенной разговорной речи.

В 1890-1893 гг. были составлены списки книг по нем. и англ. языкам для классного и домашнего чтения, в которые включена лингвистическая, методическая и художественная литература.

При преподавании ИЯ русские методисты не выдвигают какого-либо одного *метода*, а используют их в сочетании друг с другом.

В вопросе, связанном с *отбором материала*, рекомендуется изучать явления, закономерные с точки зрения современного языка, а их числа «исключений» изучать лишь наиболее типичные и распространенные.

*Грамматика* должна служить вспомогательным средством.

В отношении *устной и письменной речи* были приняты следующие решения:

1. Изучение грамматики родного языка должно предшествовать изучению грамматики ИЯ.

2. Внимание должно обращаться на устные и письменные стороны.

3. Сознательное подражание, грамматическая сознательность.

4. Упражнения в живой речи, т.к. в них заключаются первые элементы умственного развития.

5. Не знание, но умение, т.е. образец и постоянные упражнения обуславливают владение ИЯ.

6. Преподавание ИЯ должно содействовать умственному развитию учащихся.

7. При первоначальном обучении ИЯ исходной точкой должна служить живая речь преподавателя.

В 1906 г. были опубликованы результаты экспериментов, проведенных психологом *Александром Петровичем Нечаевым*, который пришел к выводу, что при обучении ИЯ игнорировать родной язык не выгодно, т.к.:

1. С опорой на родной язык иностранные слова заучиваются быстрее, чем с опорой на рисунок.

2. Скорость воспроизведения незнакомого слова больше при ассоциации с родным языком.

3. Применение слов выше тех, которые заучены с помощью родного языка.

4. Заучивание слов с помощью родного языка менее утомительно, чем с помощью рисунков.

5. Эти слова запоминаются прочнее.

Весной 1915 г. должен был пройти 2-й Всероссийский съезд преподавателей ИЯ в Петербурге, на котором предстояло рассмотреть вопросы, связанные с определением целей, методов, приемов обучения ИЯ на разных возрастных стадиях, методикой преподавания грамматики, фонетики, чтения, письма, отбором языкового материала. Также должны были обсуждаться роль грамматики, письменных работ, перевода, содержание книг для чтения, причины снижения успеваемости и т.п.

К сожалению, собраться съезду помешала Первая мировая война.

Имеет смысл упомянуть имя такого методиста, как *Эмиль Эрнестович Лямбек*. В 1916 году вышла его фундаментальная и детально разработанная методика преподавания ИЯ в дореволюционной России «Лекции по методике преподавания языка вообще и иностранных в частности». Важно, что все положения его книги обоснованы данными дидактики, психологии, языкознания.

Во время Первой мировой войны разразилась полемика по вопросу о роли и месте новых языков в системе общеобразовательной средней школы. Началом для нее послужила статья бременского педагога *А. Герлаха*, написанная еще до войны специально для журнала «Русская школа» - «Мнимая образовательная ценность ИЯ». *А. Герлах* пытался доказать, что иностранные языки должны быть исключены из учебного плана средней школы, т.к. они не могут

выполнять общеобразовательных функций. Развитие мышления и духовной интеллигентности происходит только при обучении родному языку. Средством выражения мысли является только родная речь. Изучение же ИЯ только отягощает память учащихся, поскольку является уже не средством мысли, а учебной целью.

### 3. Деятельность педагогического отдела Нефилологического общества при Санкт-Петербургском университете

Многие видные лингвисты – *Василий Алексеевич Богородицкий*, *Лев Владимирович Щерба* и др. – принимали участие в работе педагогического отдела Нефилологического общества, деятельность которого представляет большой интерес.

Основные проблемы, связанные с целями, методами и организацией преподавания ИЯ в средней школе, волновавшие методистов того времени, были сформулированы в вопроснике, разработанном в 1902 г. членами педагогического отдела Нефилологического общества; 600 экз. таких вопросников было разослано во все крупные города России. Ответы на предложенные вопросы были затем систематизированы и обсуждены на летних курсах, организованных Нефилологическим обществом в 1907 г.

Результаты опроса показали, что методисты того периода видели в ИЯ общеобразовательную дисциплину, не отрицая при этом и его практической пользы. Принцип сознательного обучения сохранялся в качестве одного из ведущих. В отношении перевода наблюдалось стремление значительно снизить его роль и как средства раскрытия значения слов, и как средства закрепления языкового материала. Характерными чертами русской методики продолжают оставаться гибкость по сравнению с зарубежной и отсутствие той непримиримости, которая была характерна для зарубежных методистов.

#### ВОПРОСНИК

№ п/п	Вопросы	Ответы
1	2	3
1	Какова цель изучения языков: Утилитарная? Общеобразовательная?	Большинство называет общеобразовательную цель, которая понимается как “введение ученика в духовно-культурную жизнь других народов”. Кроме того, учащийся впервые получает возможность, по выражению Гете, сравнить свой родной язык с другим, т.е. познать его, а ведь без сравнения нет познания.
2	В чем состоит практическое значение изучения иностранного языка?	Прежде всего, 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 изучать два или несколько иностранных языков?	Большинство высказывается за обязательное изучение одного языка и факультативное изучение других языков.

1	2	3
5	На каких психологических основах зиждется изучение иностранных языков? Восприятие внешними органами – слухом и зрением. Восприятие органами речи (орфоэпия) и рукой (орфография).	Изучение языка должно основываться на восприятии слухом и зрением. Начинать изучение языка желательно пораньше, но не позже 13-14 лет. Разговорная речь на начальном этапе должна быть в центре внимания, первые полгода не следует читать и писать.
6	Чем отличается изучение иностранного языка в школе от усвоения родного языка в дошкольный период?	В дошкольном периоде при обучении родному языку действуют инстинкт и необходимость, в школе при обучении иностранному языку – мышление и интерес.
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	Какую роль играет бессознательное усвоение и какую сознательное?	Сначала рекомендуется бессознательное усвоение, оно должно способствовать преодолению робости при пользовании иностранным языком, а затем, по мере развития курса, бессознательность уступает сознательности.
9	В чем заключаются основные затруднения в изучении иностранного языка?	Классное обучение с большим числом учащихся.
10	Как возбудить интерес у ребенка к изучению иностранного языка?	Разнообразием, самостоятельностью, наглядными пособиями, коллективной работой, пением, играми.
11	Какое место должно занимать устное преподавание (обучение разговору и чтению) и письменное преподавание (обучение письму)?	На младшей ступени разговор преобладает над чтением и письмом (они равнозначны). На средней ступени разговор почти равнозначен чтению и письму.
12	Можно ли одновременно начинать обучение разговору, чтению и письму?	Начинать следует с чтения, которое преобладает над письмом. На старшей ступени чтение преобладает над разговором, а письмо отходит на задний план.
13	Следует ли обращать внимание на правильное произношение (орфоэпию)?	На этот вопрос дается положительный ответ.
14	Применима ли фонетическая транскрипция?	Применима, но не обязательна для немецкого и французского языков.
15	Какова роль заучивания наизусть?	Заучивание наизусть необходимо на младшей ступени, отчасти на средней и необязательно на старшей ступени обучения.
16	Следует ли переводить с иностранного языка на родной и с родного на иностранный? (Если перевод допустим, то в каком роде и на какой ступени: младшей, средней, старшей?)	Переводы на младшей ступени не допустимы, переводы на средней возможны, однако для проверки понимания рекомендуются вопросы, ответы и пересказы.



1	2	3
17	Следует ли обращать внимание на правильное письмо (орфографию) и в какой мере? Какие упражнения способствуют усвоению правописания?	В отношении ошибок нельзя быть слишком требовательным, так как орфография большей частью не влияет на смысл слов. Из письменных работ рекомендуется списывание, диктанты и пересказ.
18	Следует ли давать ученику в руки учебник и грамматику (систематический учебник) и когда?	Предлагается следующая система учебных пособий: учебник – 1 ступень; книга для чтения – 2 ступень; книга для чтения и грамматика – 3 ступень.
19	Как проходить грамматику – индуктивно или дедуктивно? Можно ли преподавать грамматику конкретно (наглядно), не прибегая, по крайней мере, вначале к теории?	Собрание высказывается за индуктивное преподавание грамматики. Граматику рекомендуется изучать на младшей ступени наглядно, на средней – с постепенным введением теории, на старшей обязательно проводить систематизацию пройденного.
20	Когда приучать ученика пользоваться словарем?	На средней ступени.
21	Как приучить ученика к самостоятельности (домашнему чтению и пр.)?	Для самостоятельного чтения рекомендуются книги (с иллюстрациями для описания).
22	Проходить ли историю литературы на иностранном языке в форме систематического курса или практического ознакомления с выдающимися произведениями?	Иностранную литературу в виде систематического курса проходить не рекомендуется.
23	Чего можно достигнуть при благоприятных обстоятельствах в средней школе в изучении иностранных языков?	Требования к оканчивающим школу: уметь читать, писать, по возможности говорить и знать лучшие произведения литературы народа, язык которого изучается.
24	Зависимость между числом уроков в неделю и числом лет изучения языка?	Предлагается на младшей ступени иметь 5 недельных уроков, на средней – 4, на старшей – 3.
25	Число учеников в классе, в группе на каждой ступени?	Желательно, чтобы численность группы по иностранному языку не превышала 20 человек.

### Тема 3. Смешанные методы

Вопросы:

1. Взгляды А.И. Томсона как представителя младограмматической школы.
2. Вклад К. Флагстада в развитие методики преподавания ИЯ.
3. Взгляды на методику преподавания ИЯ немецких ученых (Э. Отто, Ф. Аронштейна, Г. Пауля).

#### 1. Взгляды А.И. Томсона как представителя младограмматической школы

Когда многие методисты и учителя пришли к выводу, что в средней школе натуральные и прямые методы не дают ожидаемых результатов, наибольшее

распространение получили смешанные, или умеренные методы. Смешанными, как правило, называют методы, которые пытаются соединить два противоположных направления в методике: прямые методы и методы грамматико-переводные. В зависимости от того, какие принципы в этих методах преобладали, их можно было отнести либо к видоизмененным переводным, либо к видоизмененным прямым методам.

*Александр Иванович Томсон* – представитель младограмматической школы конца XIX-начала XX веков. В своей работе «Об изучении ИЯ в средне-учебных заведениях», опубликованной в журнале «Педагогический сборник» в 1981 году *А.И. Томсон* излагает свои взгляды на цели и метод обучения ИЯ.

*А.И. Томсон* выделяет *общеобразовательные и практические* цели обучения ИЯ. *Общеобразовательная* цель имеет *формально-образовательное* (возможность развития логического мышления, построения умозаключений) и *специфическое значение* (изучение ИЯ способствует лучшему теоретическому усвоению родного). При этом ее формально-образовательное значение невелико. Под *практическими* целями подразумевается обучение чтению и пониманию иностранного текста.

Процесс усвоения ИЯ *А.И. Томсон* представляет следующим образом:

- 1) органы речи должны научиться произносить иностранные звуки;
- 2) связь между родным языком и иностранным устанавливается посредством ассоциаций.

Говоря о способах изучения ИЯ, *А.И. Томсон* называет два основных: *слухо-моторный* (изучение ИЯ с помощью беседы) и *зрительно-моторный*, который он считает наиболее удачным, если читаемое произносится вслух.

Переводы, по его мнению, не имеют прямого отношения к изучению ИЯ, могут служить лишь лучшему усвоению грамматики, либо контролю знаний. Придавая большое значение тексту, особенно его этимологическому, морфологическому и синтаксическому анализу, единственно верным средством обучения говорению *А.И. Томсон* считает пересказ. Наряду с учебниками и хрестоматиями рекомендует использование книг для чтения.

Требования к изучению грамматики формулируются им следующим образом:

1. Главное назначение грамматики – научить склонять и спрягать на иностранном языке.
2. В грамматиках иностранного языка должно быть только то, что отсутствует в грамматике родного языка.
3. Обучать следует основным правилам; исключения должны усваиваться из практики.
4. Необходимо давать те слова и формы, которые соответствуют ассоциациям говорящих на данном языке.
5. Следует изучать интонацию, ударение, жесты и т.д.
6. Изучение синтаксиса также полезно.
7. По возможности пользоваться грамматической терминологией родного языка.
8. Грамматику ИЯ надо преподавать на родном языке.

Т.о., несмотря на допущенные *А.И. Томсоном* ошибки, его взгляды на процесс обучения ИЯ являются более правильными, чем у многих представителей Реформы за рубежом.

В качестве положительных моментов отмечается следующее:

1. Признает, хотя и недооценивает, перевод как средство обучения иностранному языку.

2. Не отрицает значение грамматики.

3. Правильно решает вопрос об общеобразовательном значении предмета «Иностранный язык» в средней школе.

4. Правильно формулирует основную практическую задачу, стоявшую перед школой того времени – обучение чтению и пониманию текста.

Отрицательным в его взглядах на преподавание иностранных языков считается чрезмерное увлечение пересказом.

## **2. Вклад К. Флагстада в развитие методики преподавания ИЯ**

Датский психолог *К. Флагстад* основное назначение дисциплины “Иностранный язык” видел в ее общеобразовательной ценности: в интеллектуальном развитии личности, в развитии мышления (чему способствует перевод), в изучении самого языка (а не только в приобщении к иной культуре и литературе).

Цель обучения ИЯ по *К. Флагстаду* – рецептивное овладение языком при условии репродуктивного овладения им.

Говоря о проблеме содержания обучения, *К. Флагстад* останавливался на вопросе о текстах, отдавая предпочтение фельетонам, которые, хотя и не представляют никакой художественной ценности, имеют те преимущества, что повествуют о жизни «обыденных людей». Тематика этих романов вращается вокруг любви, замужества, еды, питья, одежды, рождения, воспитания, бедности, богатства, болезней, смерти, поэтому, по его мнению, являются наиболее подходящими для практического овладения языком.

*К. Флагстад* не отрицал роли родного языка при обучении ИЯ.

Выражая свое отношение к грамматике, он предлагал уделять больше внимания заучиванию правил с примерами, а затем практиковаться в их применении.

Считал, что не следует бояться ошибок, различая ошибки по незнанию и ошибки, допущенные из-за невнимания или безразличия, считая последние серьезным злом.

При отборе языкового материала он отдавал предпочтение текстам; особое значение придавал фонетике.

Методические положения *К. Флагстада*:

1. Общее образование заключается в проникновении в структуру чужого языка и в его сопоставлении с родным языком.

2. Путь к культуре народа, язык которого изучается, лежит через язык.

3. Полное осознание понятий достигается путем сравнения системы двух языков.

Положительное во взглядах *К. Флагстада*:

1. Применение принципа сравнения, который прослеживается и в обучении произношению, и в обучении грамматике и лексике.
2. Требование активности.
3. Трактовка природы ошибок и путей их устранения.

Отрицательное: оказался не в состоянии обоснованно решить вопрос о содержании обучения иностранному языку.

### **3. Взгляды на методику преподавания иностранных языков немецких ученых Э. Отто, Ф. Аронштейна, Г. Пауля**

**Эрнст Отто** – немецкий методист. В 1925 году вышел его труд «Методика и дидактика обучения новым ИЯ», где были изложены взгляды на методику обучения ИЯ. Автор считал методику областью общей педагогики, пытался обосновать ее данными психологии и языкознания. По его мнению, наибольшее влияние на методику оказывает психология. Основной задачей обучения ИЯ он считал культуроведческую. Усвоение произношения должно происходить, по Э. Отто, на основе подражания учителю. Усвоение, запоминание и воспроизведение грамматических форм и слов основано на ассоциациях и индукции. Для раскрытия значения слова методист рекомендовал перевод, затем описание и контекст.

Конечная цель обучения ИЯ представлялась Э. Отто как чтение текста. Он отмечал необходимость создания языковой среды, чтобы учащиеся могли как можно больше говорить и писать на иностранном языке.

**Филипп Аронштейн** – немецкий методист и филолог. В 1926 году в своем произведении «Методика преподавания новых языков» он рассмотрел общие вопросы методики, представил методику обучения английскому языку. Выявление характерных особенностей английской грамматики Ф. Аронштейн проводил в ономаσιологическом направлении. Отправляясь от некоторого содержания, он приходил к сопоставлению языковых средств выражения данного содержания в английском и немецком языках. Главный недостаток описательной части работы Ф. Аронштейна состоял в отсутствии системного подхода к характерологическому изучению языка: те или иные особенности английской грамматики рассматривались независимо друг от друга.

Основную цель обучения ИЯ видел в обучении чтению, но достаточно большие требования предъявлял и овладению устной речью.

По его мнению, при отборе языкового материала большое значение следует придавать текстам, которые должны быть связными, соответствовать развитию учащихся и их интересам, иметь воспитательную ценность. Они должны знакомить учащихся со страной и народом, язык которого изучается. Ф. Аронштейн уделяет большое внимание роли родного языка при изучении иностранного.

**Герман Пауль** в одной из своей работе «О преподавании языков» определил главную цель обучения ИЯ как обучение пониманию иностранного текста.

Язык для Г. Пауля – это часть культуры, а история языка неотделима от истории культуры. ИЯ необходимо изучать, по мнению автора, в сравнительном плане, с привлечением исторического материала. Большую роль он отво-

дил переводу и грамматике. Абсолютизируя трактовку языка как психологического феномена, в какой-то мере пренебрегая рассмотрением социальной природы языка, Г. Пауль, не игнорируя социальный механизм появления и развития языка, пришел к важному выводу о том, что общение порождает язык индивида. Несмотря на приверженность к точке зрения, которая объясняет язык как психический феномен, Г. Пауль категорически не противопоставлял язык и речь, язык как социальный феномен и речь как индивидуальный феномен, а рассматривал их в единстве, как суть одного явления, соединяя две стороны одного общего – языка и речевой деятельности.

Таким образом, смешанные методы имели широкое распространение как в России, так и за рубежом, что объясняется их большой гибкостью. Кроме того, эти методы отвечали разнообразным потребностям общества того времени.

#### **Тема 4. Обучение репродуктивному владению иностранным языком**

Вопросы:

1. Взгляды Г. Палмера, Л. Блумфилда.
2. “Прямой метод по-новому”.
3. Аудио-лингвальный метод.
4. Аудио-визуальный метод.

##### **1. Взгляды Г. Палмера, Л. Блумфилда**

Начало современного периода развития методики обучения ИЯ условно датируется третьим десятилетием XX в. Наиболее видными представителями этой методики являются: *Гарольд Палмер* (Англия), *Леонард Блумфилд*, *Чальз Фриз*, *Роберт Ладло* (США), *Петар Губерин* (Югославия), *Поль Риван* (Франция), *Игорь Евгеньевич Аничков*, *Анатолий Петрович Старков* (СССР).

**Гарольд Палмер** – автор более 50 теоретических работ, учебников, учебных пособий, книг для чтения на английском языке.

Он делает попытку изложить грамматический материал иначе, чем в существующих в то время грамматических справочниках. Свои методические принципы реализует в созданной им системе учебников и учебных пособий.

*Г. Палмер* выдвигает чисто практическую цель обучения ИЯ, которая должна быть положена в основу программы средней школы – научить свободно владеть английским языком.

Продолжительность курса обучения должна составлять 2,5 – 6,5 лет и состоять из трех ступеней: *первоначальной* (0,5 года), *промежуточной* (1-3 года), *продвинутой* (1-3 года).

Задачи каждой их ступеней обучения:

*Первая (первоначальная) ступень* – понимание ИЯ на слух, артикуляция, минимум теоретических знаний фонетики, грамматики, этимологии, семантики.

*Вторая (промежуточная) ступень* – понимание большей части читаемого и слышимого, безошибочное воспроизведение (в устной или письменной форме) 75% материала, содержащегося в обыденной речи обычного человека.

*Третья (продвинутая) ступень* – умение читать различные книги, писать небольшие сочинения, вести беседу с иностранцами.

К 1932 году *Г. Палмер* уточняет этапы обучения (выдвигая 6 этапов по 30 часов каждый), задача каждого из которых – овладение каким-либо одним аспектом языка. Первый и второй этапы – обучение произношению и навыкам устной речи; третий этап – овладение чтением и письмом на материале, изученном ранее; четвертый этап – овладение грамматическими конструкциями и отобранным словарем; пятый этап – экстенсивное чтение; шестой этап – самостоятельная работа над языком.

Ведущая роль отводится устной речи, второстепенная – чтению. Объектом изучения должен стать язык обычной литературной прозы и разговорный язык.

*Г. Палмер* формулирует требования к текстам, которые должны: быть сюжетными; содержать строго отобранный словарь-минимум; быть интересными; содержать только известные учащимся реалии; выводить значение незнакомых слов из контекста.

*Г. Палмер* выработывает принципы отбора лексических единиц: частотность; структурная сочетаемость; конкретность; целесообразность; пропорциональность.

Методика *Г. Палмера* основывалась на следующих методических принципах:

- активность (говорение и письмо) и пассивность (чтение и слушание иностранной речи);
- сознательное и подсознательное обучение языку (большее значение придавалось подсознательному, т.к. следует использовать способность усваивать язык интуитивно);
- градация трудностей (разработана система подстановочных таблиц и градуированная серия вопросно-ответных упражнений, которые занимали ведущее место в его системе обучения).

*Г. Палмер* придавал большое значение заучиванию целых групп слов, предложений, считая это гарантией от появления ошибок. Он внес в методику достаточно много, что осталось в ней по сей день. Прежде всего следует отметить отбор лексики на основе не только лингвистических, но и методических критериев. Идея подстановочных таблиц получила самое широкое распространение в практике обучения. Нельзя не отметить положение *Г. Палмера* о требованиях к текстам, как по содержанию, так и языковому оформлению.

Методические взгляды *Г. Палмера* оказали значительное влияние на последующих методистов, в том числе и отечественных. Так, идея о типовых предложениях как одна из основ развития речи была использована Н. С. Кобленцом в его так называемом «синтетическом методе». Устный вводный курс по *Г. Палмеру* использовался в советских школах в 30-е годы прошлого века. Он же был «возрожден» А.П. Старковым, Г.Е. Веделем в начале XX века.

*Леонард Блумфилд* сначала (1914г.) видел основное назначение ИЯ в чтении текстов для получения различной информации, а позднее (1942г.) поставил чисто практические цели – умение говорить на иностранном языке и понимать иностранную речь.

Основным принципом изучения ИЯ он считал слушание и подражание информанту. Являясь противником сознательного и сопоставительного обучения ИЯ, необходимым признавал лишь тренировку и заучивание наизусть.

Практическое воплощение идеи *Л. Блумфилда* нашли в так называемом «армейском» методе, созданном в США во время второй мировой войны. Он предназначался для обучения взрослых. В ряде университетов США были созданы курсы, целью которых было в минимально короткие сроки обеспечить практическое владение ИЯ в устной форме. На первый план выдвигалось умение говорить на идиоматичном разговорном языке и понимать устную речь иностранцев. Умение читать и писать было необязательным. Основным материалом для изучения предлагался в виде диалогов на различные темы, которые учащиеся сначала слушали, затем воспроизводили вслед за информантом и выучивали наизусть. Выученные части диалога подвергались интенсивной обработке (вопросно-ответные упражнения, трансформации).

Обязательным условием было проведение занятий в количестве 25 часов в неделю в течение 6-9 месяцев. На протяжении всего периода обучения необходимым было создание языковой среды во внеаудиторное время. Численность групп не должна была превышать семи тщательно отобранных человек, способных к напряженной работе.

Поскольку все эти условия отсутствуют в обычной школе, в 50-60 гг. XX в. делается попытка изменить целевую установку изучения ИЯ в средней школе с тем, чтобы развивать навыки устной речи.

В связи с этим намечаются направления развития методики преподавания ИЯ: “прямой метод по-новому”, аудио-лингвальный и аудио-визуальный методы.

## **2. Прямой метод по-новому”**

Основателем метода является *Э. Стэк*. Цель обучения ИЯ по этому методу заключается в том, чтобы научить понимать, говорить, читать и писать на ИЯ со скоростью образованного носителя языка.

Для достижения поставленной цели, кроме координированных усилий учащихся, учителей, родителей, известных способностей у обучающихся языку и стимула к его изучению, необходимо было соблюдать следующие условия: изучение ИЯ должно было начинаться в детстве, продолжаться непрерывно в течение ряда лет; изучение ИЯ происходило в определенной системе при создании языковой среды.

Главная роль отводилась говорению и аудированию; чтение и письмо являлись самостоятельными целями.

Общеобразовательная цель заключалась в знакомстве с жизнью народа и его страной (географией, историей, литературой, экономикой, бытом и т.д.). Основная форма обучения – диалоги.

При определении методических приемов особое внимание уделялось грамматике, работа над которой осуществлялась следующим образом: ознакомление с новым грамматическим явлением, упражнения тренировочного характера, тренировка в языковой лаборатории.

Сам Э. Стэк считал, что его метод является усовершенствованным вариантом прямого метода, дополненного применением технических средств языковой лаборатории, чертами традиционного грамматико-переводного метода.

### 3. Аудио-лингвальный метод

Этот метод получил свое распространение в середине XX в. Его основателями стали лингвист-структуралист **Ч. Фриз** и методист **Р. Ладло**. Цель обучения по данному методу – всестороннее овладение ИЯ.

Интересна точка зрения **Роберта Ладло**, который считал, что изучение ИЯ неразрывно связано с проникновением в культуру народа, т.к. они неразделимы и нельзя понять одно без другого. Проникновение в культуру народа, знание его системы понятий имеет не только образовательное, но и чисто практическое значение. Речь идет о полном овладении системой понятий, которой оперирует народ – носитель ИЯ, может идти только тогда, когда учащийся овладеет ИЯ.

Язык понимается как система знаков, используемых в процессе общения. Поэтому овладение языком немислимо без овладения, прежде всего, его звуковой системой, которая охватывает не только звуки, но и интонацию, ритм, распределение пауз, ударение.

Объектом изучения должно быть предложение, а не слово.

Изучение грамматики обязательно, т.к. без нее не может функционировать ни один язык.

**Р. Ладло** считает, что обучение языку должно быть тематическим, поэтому разрабатывает тематику для различных возрастных групп:

Для детей предлагается следующее: «Место и время различных игр», «Какие игры популярны в стране изучаемого языка и как в них играют», «Рассказы, которые знают дети того или иного возраста в стране изучаемого языка» и т.д.

Для юношества: «Рассказы и романы, читаемые молодыми людьми в странах изучаемого языка», «Какие герои обычно считаются положительными, какие отрицательными», «Какие песни поются и в каких случаях?», «Отдых – виды спорта» и т.д.

Для взрослых: «Виды занятий», «Подготовка к поступлению на работу», «Перспективы продвижения по службе», «Различия в языке различных слоев общества», «Языковые штампы, используемые в различных случаях жизни» и т.д.

В качестве методических приемов выдвигаются следующие:

- заучивание путем подражания,
- сознательный выбор новой модели при ее противопоставлении уже известным,
- практика в тренировке моделей,
- свободное употребление модели.

**Чарльз Фриз** подготовил серию учебников английского языка для иностранцев, разрабатывал лингвистические основы обучения иностранным языкам. **Ч. Фриз** в книге «Структура английского языка» предлагает обратить внимание на тот факт, что даже в лишенном смысла предложении можно без труда



установить принадлежность слов к определенным грамматическим разрядам, т.е. частям речи.

Посредством подстановочных таблиц *Ч. Фриз* выделяет 4 класса слов, традиционно называемых: 1 – существительное, 2 – глагол, 3 – прилагательное, 4 – наречие. *Ч. Фриз* выбрал ограниченное число предложений, назвав их «испытательными рамками» и использовал ограниченное число слов, подставляя их в возможные позиции. Таким образом, к классу 1 принадлежат слова, способные занимать позицию слова, в терминах традиционной грамматики это позиция подлежащего. Слова класса 2 занимает позицию сказуемого. Слова класса 3 стоят в позиции препозитивного определения или предикатива (именной части составного именного сказуемого). Слова класса 4 стоят в позиции *there*.

*Ч. Фриз* выделяет 15 групп формальных слов. Для групп вводится буквенное обозначение (А, В, С...О). Группа А включает слова, способные занимать позицию определенного артикля: отрицательная частица *no*, притяжательные местоимения, существительные в притяжательном падеже, местоимение *both*, количественные числительные и т.д. Имеются группы, которые включают только одно слово, группа N – *please*, С – *not*, D – интенсификаторы – *very much*.

Достоинства и недостатки классификации *Ч. Фриза*: она не создает собственно классификации; предполагаемое подразделение оказывается очень запутанным, классы и группы взаимоперекрываются, одно и то же слово оказывается в нескольких разрядах. Вместе с тем, материал *Ч. Фриза* содержит интересные данные относительно дистрибуции разряда слов и их синтаксической валентности (сочетаемости).

*Ч. Фриз* и *Р. Ладо* большое значение придают теоретическому объяснению изучаемого материала.

Т.о., аудио-лингвальный метод сохраняет основные черты неопрямизма: язык определяет наше мышление, а потому для обучения ему не пригодны сравнение и перевод; лучшие средства для усвоения языка – подражание, образование по аналогии и многократное повторение заученного.

От неопрямистов представителей этого метода отличает:

- точное определение цели начального этапа обучения ИЯ (т.е. овладение основами ИЯ);
- более точное определение учебного материала.

#### **4. Аудио-визуальный метод**

Иначе – скоростной. Этот метод является интенсивным. Он возник на базе «армейского метода» и заимствовал из него интенсивность обучения, создание искусственной среды. Его создатели попытались дать обоснование данным языкознания и психологии. Этот метод получил широкое распространение во Франции, Югославии, Англии, Канаде, Турции, Польше. Его представители – *Петар Губерин* (Югославия), *Поль Риван* (Франция).

Цель метода – обучить устной речи, письму, чтению.

Методические принципы аудио-визуального метода:

1. Материалом для обучения служит разговорный язык.

2. Основа обучения – устная речь.
3. Восприятие нового материала происходит на слух.
4. Раскрытие значения – с помощью изображения предметов, действий и контекста.

Языковой материал усваивается на основе подражания, заучивания наизусть и образования по аналогии.

Изложенные принципы обучения говорят о том, что, по сути дела, этот метод не отличается от других неопрямистских направлений. Однако рассмотрение содержания обучения показывает, что авторы использовали совершенно новые подходы. На основе статистического метода и метода опроса был отобран наиболее употребительный языковой материал (грамматические конструкции и слова). Дело в том, что языковой материал – грамматические структуры, лексика – определялся не на основе письменных источников, как это обычно делалось, а на основе живого разговорного языка. С этой целью записывались реальные диалоги в магазинах, на вокзале и т.п. Затем на основе статистических методов определялись частотные грамматические структуры и лексические единицы. Для лексики был принят при отборе коэффициент 29, т.е. слово включалось в список, если оно встречалось в звукозаписи 29 или более раз. На основе частотности были определены и грамматические структуры. Заметим, что основное внимание в лексическом составе уделялось словам, выражающим отношения (глаголы, строевые слова и т.п.). Кроме того, использовался опрос ряда лиц об употребительности того или иного слова применительно к конкретной теме. Тематика первой ступени отражает повседневную жизнь (представление незнакомого человека, улицы, магазин и т.н.).

Таким образом, представители этого методического направления приняли впервые отбор языкового материала на основе анализа живого языка. В конце начального курса предлагались учащимся отрывки из произведений французских писателей для ознакомления их с культурой Франции.

Серьезным отличием этого метода являлось широкое использование звуковой и зрительной наглядности. Каждому диалогу, обрабатываемому с учащимися, соответствовали жизненные ситуации в звуковом и зрительном рядах. Кроме того, использовались и другие возможности зрительно-звуковой наглядности.

Обратимся к рассмотрению методических приемов, используемых представителями этого направления. Однако прежде следует отметить, что курс в основном занимает до 300 часов: 4 месяца при четырехчасовых занятиях в день пять раз в неделю в аудитории, которые дополняются лабораторными занятиями. Занятия: аудиторные и лабораторные. Домашних заданий нет. Всего в процессе обучения изучается двадцать тем. Аудиторные занятия представлены четырьмя этапами – презентация, объяснение, повторение, закрепление материала. Презентация начинается с создания направленности мысли у обучаемых путем показа диафильма, посвященного теме урока в сопровождении 2-х – 3-х фраз. Затем следует восприятие на слух фраз, которые потом подкрепляются отдельными кадрами диафильма. Объяснение материала проходит своеобразно: преподаватель с помощью вопросов выявляет правильность восприятия звуков

и структур. В том случае, если выявляется непонимание, преподаватель обращается к наглядности.

В лаборатории – дополнительная обработка материала. В течение первых 15-16 уроков работа ведется без учебника. Лабораторные занятия состоят в специальной дополнительной доработке языкового материала.

Следующий этап посвящается повторению объясненного материала. Каждый обучаемый повторяет предложение, глядя на кадр диафильма. Затем он проверяет свое воспроизведение записи на магнитофоне. Иными словами, на этом этапе осуществляется заучивание. После перерыва начинается завершающий этап работы над изучаемым материалом – активизация пройденного. Этот этап начинается с комментариев диафильма без звукового сопровождения. Затем прослушивается магнитофонная запись. После этого обучаемые варьируют изучаемые структуры, заменяя их отдельные элементы. На этом завершается цикл занятий в аудитории. Обучаемые продолжают усваивать структуры в ходе лабораторных занятий, в частности продолжается варьирование структур, их воспроизведение. Весь цикл занятий заканчивается беседой в пределах изучаемой темы.

Таким образом, все овладение структурой основывается на заучивании наизусть, варьировании с опорой на широкое использование разнообразной наглядности с использованием звуковых и изобразительных современных средств.

Приведенное описание аудиовизуального метода показывает, что представители этого методического направления не выдвинули новых оригинальных методических принципов, так как были повторены положения прямого и аудио-лингвального методов. Несмотря на это, данный метод внес свой достаточно ценный вклад в методику. Прежде всего, надо отметить, что впервые проведено определение языкового материала для изучения в результате анализа живого языка. Думается, что такой подход важен для обучения живому общению. Не менее важным является широчайшее использование современной техники. Особенно существенно сопровождение изучаемых диалогов ситуациями, отражающими реальную жизнь страны изучаемого языка, ее особенностей, обычаев, культуры. Подобное использование наглядности без сомнения повышает эффективность обучения межкультурному общению.

Применение аудио-визуального метода вполне целесообразно, если ставится цель овладеть разговорной речью в пределах узкой тематики.

В школьных условиях он не приемлем по следующим соображениям:

- 1) несмотря на широкое применение наглядности, учащиеся не получают точного представления об изучаемых языковых фактах;
- 2) приобретенные механические ассоциации слабее осмысленных связей;
- 3) метод лишен образовательного значения;
- 4) не обучает специально чтению.

## **Тема 5. Обучение рецептивному владению иностранным языком**

Вопросы:

1. Методика обучения иностранному языку М. Уэста.

## 2. Взгляды на методику преподавания иностранного языка Ч. Хэндшина.

### 1. Методика обучения иностранному языку М. Уэста

В 30-40гг. методика изучения ИЯ путем чтения на ИЯ имела широкое распространение в ряде стран. Наибольшую популярность она получила в США, Индии, в некоторых странах Африки. К числу ученых, разработавших этот метод в США, относятся *А. Колмэн, Р. Файф, Ч. Хэндшин, О. Бонд, Е. Эдди*; в Англии – *М. Уэст, Л. Фоссет, И. Фремон*.

*Майкл Уэст* – автор приблизительно 100 работ, которые можно разделить на 3 категории: 1) обучение устной речи, 2) обучение чтению, 3) разработка принципов отбора и составление словарей минимумов и других типов учебных словарей.

*М. Уэст* не только изложил свои теоретические взгляды по этим вопросам, но и создал законченные серии учебных пособий, в которых они реализуются.

Определяя цель обучения ИЯ, *М. Уэст* исходил не только из педагогических, но и политических соображений.

Т.к. он разрабатывал свою методическую систему для школ Индии, это предопределило его взгляды. Он определял основную цель обучения как обучение чтению. Считая индийцев недостаточно интеллектуально развитым народом, *М. Уэст* утверждал, что они не смогут овладеть английским языком полностью. На этом основании он предлагал поставить перед ними более ограниченную задачу – научиться читать с общим охватом содержания. И лишь для части учащихся – овладение умением писать и говорить.

*М. Уэст* пытался доказать неизбежность двуязычия народов малых стран, культурное развитие которых целиком зависит от того, владеет ли он основными языками мира, к которым он относит английский, французский и немецкий языки. Английский язык – единственный язык, который может претендовать и на мировое значение, поскольку на нем написано (по утверждению *М. Уэста*) наибольшее количество книг.

Самую важную задачу он видел поэтому в обучении чтению на английском языке, т.к. через книгу можно наиболее полно воспринять британскую, а через ее посредство и мировую культуру.

Шовинистическая и классовая позиция *М. Уэста* окончательно выяснилась в его обосновании цели обучения языку. Он утверждал, что полное овладение английским языком доступно лишь одаренным детям; индийцы же, по его мнению, находятся на более низкой ступени развития по сравнению с детьми-европейцами и поэтому не смогут овладеть полностью английским языком. На этом основании *М. Уэст* предлагал поставить перед ними более ограниченные задачи – научиться читать с общим охватом содержания английские книги и прессу.

Полное владение английским языком нужно, по мнению *М. Уэста*, лишь очень ограниченному кругу лиц – будущим руководителям страны, которые получают высшее образование и будут дальше распространять полученные ими знания.

Из двух видов рецептивного владения языком (чтения и слушания) чтение на ИЯ, по мнению *М. Уэста*, является более легким, т.к. читать можно доступным человеку темпом, перечитывая непонятное; нет необходимости понимать различные варианты произношения.

При отборе лексического материала для обучения чтению за единицу принималось значение корня слова в сочетании с так называемым «полем выводимости». Под этим термином понимались различные оттенки значения слова, а также круг слов, содержащих тот же корень, но имеющих либо иное значение (легко «выводимое» из первого), либо являющихся производными от первого.

Аналогичный подход использовался и при отборе грамматических структур.

Словарь при обучении чтению должен был состоять из 3000-5000 единиц, а для продуктивного пользования – 1200 слов.

Языковой материал отбирался по *следующим принципам*:

- 1) частотность;
- 2) трудность и легкость (для заучивания) – если слово или его отдельное значение имело не высокую частотность, но его значение легко выводилось из значения первого слова, то оно включалось в список, т.к. его запоминание не требовало больших усилий;

- 3) необходимость (слово может иметь низкую частотность, но служить для передачи необходимых понятий);

- 4) исключение синонимов (слово высокой частотности не включалось в список, если могло быть заменено другим, имеющимся в списке).

Значительно меньшее внимание *М. Уэст* уделял отбору грамматического материала для чтения. За единицу отбора считалось то явление, которое представляет трудность для понимания. Так, он указывал, что структуры при чтении большей частью не играют существенной роли, поэтому им следует обучать лишь в той мере, в какой они препятствуют пониманию текста.

*М. Уэст* разработал особенно тщательно методику обучения чтению, рассматривая его не только как цель, но и как средство обучения. Признавая, что обучение иностранным языкам тождественно овладению родным, он полагал, что чтение создает возможности для резкого увеличения речевой практики и в какой-то мере восполнит ее недостаток при обучении иностранному языку. Кроме того, чтение создает возможности для установления прямых связей между понятием и словом иностранного языка. Поэтому, по его мнению, независимо от цели обучения, начинать обучение надо с чтения.

Большая роль отводилась учебнику: учебник, а не учитель учит учащихся.

Требования к учебнику:

- 1) обеспечивать накопление словарного запаса, его усвоения учащимися;
- 2) учить непосредственному пониманию новых текстов;
- 3) формировать навыки поискового чтения.

Поскольку главное в учебнике – тексты, *М. Уэст* формулировал требования к текстам:

- 1) соответствие возрасту, вкусам, интересам учащихся;
- 2) связность;
- 3) наличие заданий на контроль и понимание прочитанного.

*М. Уэст* говорил об адаптации книг в учебных целях, которая заключалась в сокращении оригинала и упрощении его языка. Для обучения чтению считал необходимым предоставить два вида хрестоматий: содержащие новый материал и построенные на изученном материале. Чтение последних должно было дать удовлетворение обучаемым. Тексты всех хрестоматий должны быть фабульные, так как это обеспечивает интерес. Важно отметить, что *М. Уэст* первым определил объем незнакомой лексики в текстах хрестоматий: одно слово на 50-60 подряд идущих слов текста. По его мнению, в этом случае незнакомые слова не будут мешать процессу чтения.

Материалы для чтения могли быть составлены таким образом, чтобы обеспечивать возможность их беспереводного понимания. Если же у учащихся возникала тенденция переводить при чтении, то с помощью специальных упражнений она должна была быть устранена.

*М. Уэст* различал два типа чтения:

- наблюдательное (внимание фиксировалось на каждом слове) – свойственно детям и неопытным чтецам;
- поисковое (учащийся скользил глазами по тексту в поисках определенной мысли). Его называли также скольльзящим, беглым. Только этот тип чтения, по сути, имеет практическую ценность.

Для обучения чтению *М. Уэст* разработал систему пособий, в которую входили: основная хрестоматия, книжка-спутник, сборник упражнений и дополнительная хрестоматия. Это серия сопровождалась книгой для учителя, в которой раскрывалась тема работы по этим пособиям. Главным пособием в системе считалась основная хрестоматия. Всего на семь лет учения предлагалось семь таких хрестоматий.

Работа по основной хрестоматии организовывалась следующим образом:

1) учитель прочитывал новые слова соответствующего отрывка, а учащиеся следили по книге-спутнику. Затем учитель диктовал перевод новых слов, а учащиеся записывали его в своих книгах-спутниках;

2) учащиеся прочитывали слова и по книге-спутнику знакомились с вопросами к тексту;

3) учащиеся читали текст основной хрестоматии и пытались найти ответы на поставленные вопросы. Найдя их, они подчеркивали эти ответы, выполнение работы контролировалось тут же учителем, при неправильных ответах ученик переделывал работу;

4) в заключение 2-3 ученика читали текст, а учитель затем проверял понимание с помощью вопросов.

Работа над дополнительной хрестоматией строилась иначе, так как в этом случае учащиеся должны были применить полученные ранее знания. Вначале учащиеся получали задание прочитать текст (обычно главу) и подумать, какие вопросы к тексту они могут поставить. Затем они читали и подчеркивали ответы на предполагаемые вопросы. После этого им предлагалось просмотреть под-

черкнутые ответы и по ним восстановить содержание текста в ходе повторного чтения. Завершалась работа чтением вопросов к прочитанному тексту, помещенных в конце книги, и ответами на них. Учитель проверял каждого ученика. При ошибках обучаемый должен был повторить работу.

Приведенные примеры показывали тщательность разработанной методики работы. Безусловной заслугой *М. Уэста* является то, что он создал законченную систему пособий, которая может служить образцом. Он четко определил виды чтения, обосновал требования к текстам, впервые установив, хотя и эмпирически, количество незнакомых слов в тексте для чтения. Но, пожалуй, самая большая теоретическая значимость метода *М. Уэста* в том, что он впервые рассмотрел текст как материал для чтения и понимания содержания.

Все это, безусловно, обогатило мировую методику. Следует заметить, что его работы переиздавались до 60-х годов прошлого века. Особенно его идеи были распространены в США, где его сторонниками были такие заметные ученые, как А. Коллман и Ч. Хэндшин.

## **2. Взгляды на методику преподавания иностранного языка Ч. Хэндшина**

*Ч. Хэндшин* – сторонник *М. Уэста* в США. Его взгляды мало чем отличались от взглядов предыдущего методиста. Цель обучения иностранному языку по *Ч. Хэндшину* заключалась в ознакомлении с обычаями, привычками, чувствами и идеологией народов зарубежных стран.

Считая основным в чтении овладение достаточным словарем, он определял его объем в 2500-3000 слов.

От перевода, по его мнению, следовало скорее избавиться, поскольку он возможен только при раскрытии значения слов, и перейти к беспереводному чтению.

Грамматика должна была изучаться, по мнению *Ч. Хэндшина*, в практическом плане.

В отличие от *М. Уэста*, *Ч. Хэндшин* уделял значительное внимание произношению, хорошему полугромкому чтению и количеству текстов, прочитанных учащимися за семестр.

## **Тема 6. Современные модификации смешанных методов**

Вопросы:

1. Методика обучения иностранным языкам по *П. Хегболдту*, *А. Болену*, *Б. В. Беляеву*.
2. Сознательно-сопоставительный метод.

### **1. Методика обучения иностранным языкам по *П. Хегболдту*, *А. Болену*, *Б. В. Беляеву***

Смешанные методы получили широкое распространение во всех странах, в частности в Англии (*И. Моррис*, *Д. Эберкромби*), США (*П. Хэгболдт*), Бельгии (*Ф. Клоссэ*), ФРГ (*Ф. Лейзингер*), в СССР (*И. А. Грузинская*, *Б. В. Беляев*).

*Питер Хэгболдт* являлся представителем умеренного направления в методике обучения иностранным языкам. Он выступал против крайностей пря-

мого и грамматико-переводного методов обучения, считая, что ни тот, ни другой в чистом виде не может обеспечить всестороннего овладения иностранным языком. В процессе обучения ИЯ он выделял практические и общеобразовательные цели обучения ИЯ. Под первыми он понимал умение устно и письменно выражать свои мысли на бытовую тему и понимать несложную иноязычную речь, а также свободно читать несложный текст. Считал важным умение разбираться в более трудном художественном или научном тексте при помощи словаря.

Говоря о содержании обучения, *П. Хэгболдт* не рассматривал ни тематики, ни содержания текста, а анализировал лишь языковой материал (звуки, слова, идиоматические обороты, грамматику).

*П. Хэгболдт* определял методические и психологические принципы обучения.

Методические принципы:

- взаимосвязь различных видов речевой деятельности и перенос навыков с одного вида речевой деятельности на другой;
- различие пассивного и активного владения языком;
- использование ассоциативных связей и аналогии;
- использование перевода;
- роль предвидения и дополнения.

Психологические принципы:

- интерес и желание овладеть предметом;
- внимание и взаимодействие различных видов памяти.

Т.о., от прямого метода *П. Хэгболдт* унаследовал отношение к имитации и аналогии, роль которых он несколько преувеличивал.

Слабая сторона его методики – недооценка роли содержания обучения.

*Ф. Клоссэ* (Бельгия) различает практические, воспитательные (развитие способностей ребенка), общеобразовательные (ознакомление с жизнью и культурой страны изучаемого языка) цели обучения ИЯ.

*Ф. Клоссэ* делит лексику на активную и пассивную.

Методические принципы методики *Ф. Клоссэ*:

- 1) активность и самостоятельность;
- 2) учет возрастных особенностей учащихся;
- 3) наглядность;
- 4) учет особенностей родного языка;
- 5) от простого к сложному;
- 6) сочетание теории и практики.

*Ф. Клоссэ* уделял внимание произношению, которое не является самоцелью. Письмо считал средством закрепления полученных знаний.

Предлагал использовать перевод для усвоения языкового материала, прибегать к сопоставлению с родным языком.

В качестве положительного во взглядах *Ф. Клоссэ* отмечается активизация занятий с помощью различных приемов.

*Адольф Болен* – западно-германский методист.



По его мнению, цели обучения ИЯ: 1) практическая, 2) ознакомление с духом народа через языковую форму, 3) культуроведческая, 4) воспитательная.

Рассматривая вопросы содержания обучения, он более подробно останавливался на требованиях к текстам:

- они должны отражать характерные особенности народа-носителя языка;
- быть интересными;
- быть живо написанными;
- соответствовать возрасту.

По *А. Болену* устной речи необходимо обучать на связных диалогах и монологах, чтению – на образцах литературы из различных областей знаний с учетом сложности содержания, жанра и межпредметных связей.

Методические принципы *А. Болена*:

- 1) родной язык является надежным средством контроля и объяснения,
- 2) новый материал изучается предварительно устно,
- 3) слова изучаются в контексте,
- 4) грамматика усваивается индуктивно,
- 5) общий путь обучения представляет собой переход от дограмматической ступени к осознанию грамматических закономерностей.

Т.о., *А. Болена* считают представителем смешанного метода с большим уклоном в сторону прямого.

Положительное в его методике отмечается следующее:

- 1) ориентирует на условия и возможности школы и учет постепенного нарастания трудностей;
- 2) предлагает опираться на мышление ученика, используя творческие упражнения;
- 3) использует технические средства обучения, способствующие индивидуализации обучения в условиях большой наполняемости класса;
- 4) применяет сравнение с родным языком.

Отрицательное:

- 1) слабое обоснование методики данными современной психологии;
- 2) недооценка родного языка.

***Борис Васильевич Беляев*** именуется свой метод сознательно-практическим, поскольку обучение по этому методу начинается с осознания изучаемых языковых фактов.

Основные положения метода *Б.В. Беляева*:

1. Мышление на иностранном языке отлично от общения на родном.
2. Активно-творческое владение языковым материалом возможно, если этот материал непосредственно объединяется с мышлением учащихся.
3. Учащиеся должны привыкнуть мыслить несколько иначе, чем на родном языке.
4. Необходимо реже прибегать к переводу.
5. Для раскрытия значения слов необходимо пользоваться пространственными разъяснениями.
6. Язык – явление общественное, речь – индивидуальное (Речь неповторима, это всегда творческая деятельность).

Положительным во взглядах *Б.В. Беляева* считается следующее:

1) уделяет большое внимание практике и считает, что умения и навыки формируются быстрее, если учащиеся знакомят с теорией изучаемого языка;

2) при объяснении слов следует прибегать к их толкованию на родном языке, когда перевод не достаточен в виду многозначности слова. Но: толкование не может заменить перевод, т.к. это средство не создает простых и прочных ассоциаций.

Отрицательное: *Б.В. Беляев* преувеличивает роль практики и недооценивает роль знаний при обучении ИЯ. Предлагаемый им метод можно отнести к смешанным, с большим уклоном в сторону прямого.

## 2. Сознательно-сопоставительный метод

Наибольшее распространение этот метод получил в 30-40 гг. в нашей стране, т.к. ИЯ входил в цикл общеобразовательных предметов в школе, и изучаемые иностранные языки относились к иной группе языков в отличие от русского, что давало возможность сопоставления. Кроме того, ИЯ преподавали учителя, владевшие родным языком учащихся. Он применяется в разных странах и в настоящее время. В развитие его большой вклад внес *Лев Владимирович Щерба*, который сформулировал ряд важнейших положений, касающихся целей, содержания обучения, принципов его отбора, методических принципов. Его работы составили лингвистическую основу данного методического направления. По сути, *Л.В. Щерба*, который, в отличие от многих языковедов, старался найти практическое применение своих лингвистических исследований, был родоначальником этого методического направления.

В дальнейшем идеи *Л.В. Щербы* были развиты его многочисленными учениками и последователями: И.В. Рахмановым, В.Д. Аракиным, И.М. Берманом, А.В. Монигетти, С.К. Фоломкиной, З.М. Цветковой, В.С. Цетлин.

Цели обучения по сознательно-сопоставительному методу:

- практические (научить читать и понимать текст и устную речь на слух, а также научить говорить и писать на ИЯ);

- образовательные (с помощью сопоставления языковых явлений родного и иностранного языков лучше осознавать выражаемые нами мысли, сведения, которые учащиеся могут почерпнуть из материала текстов и упражнений);

- воспитательные (осуществление нравственного воспитания учащихся).

Использовался широкий круг тем, разнообразные по содержанию тексты, которые должны были носить познавательный характер.

При отборе языкового материала использовались принципы сторонников прямого метода. Новым являлось установление особых принципов для отбора активной и пассивной лексики и фразеологии, а также выделение основных и дополнительных принципов отбора.

Основными принципами для отбора активного лексического минимума являлись следующие:

1) сочетаемость;

2) стилистическая неограниченность;

3) семантическая ценность.

В качестве дополнительных принципов, которые было необходимо учитывать при отборе активного лексического минимума, выдвигались принципы частотности и строевой способности слова.

Пассивный лексический минимум отбирался при помощи таких основных принципов, как:

- 1) сочетаемость;
- 2) семантическая ценность;
- 3) строевая способность слова.

Дополнительными принципами отбора пассивного лексического минимума стали:

- 1) стилистическая неограниченность;
- 2) словообразовательная ценность;
- 3) многозначность.

Методические принципы сознательно-сопоставительного метода:

- 1) осознание языковых явлений в период их усвоения и способов их использования;
- 2) связь содержания с языковой формой (т.е. связь изучаемой лексики с грамматикой и фонетикой);
- 3) сопоставительное изучение языковых явлений;
- 4) одновременное развитие всех видов языковой деятельности;
- 5) разграничение активного и пассивного языкового материала;
- 6) использование отрицательного языкового материала (отрицательный языковой материал – как не следует говорить) – имеет глубокий смысл то, что «мы учимся на ошибках».

Первый методический принцип заключается в осознании языковых явлений, поскольку сознательное обучение предполагает ведущую роль мышления.

Принцип сопоставительного изучения языковых умений предполагает ориентацию на родной язык. Процесс обучения строится с учетом как интерферирующего воздействия родного языка на иностранный язык, так и возможности использования переноса знаний, умений из родного языка. В частности, с учетом родного языка выделяются возможные трудности, возникающие у учащихся, формулируются правила выполнения операций с языковым материалом, организуются упражнения подготовительного характера. Кроме того, признается перевод как средство семантизации и контроля.

Четвертый принцип подразумевает, что отдельные виды речевой деятельности выступают как средство обучения, являясь одновременно и целью обучения, иными словами, каждый вид речевой деятельности помогает формированию другого, если они формируются одновременно. Кроме того, важное значение имеет и тот факт, что усвоение материала происходит прочнее и быстрее при опоре на все виды ощущений: звуковые, зрительные, кинестетические и связанные с моторикой руки. Впервые была рассмотрена специфика обучения аудированию, вопросы обучения чтению как виду речевой деятельности. В меньшей степени исследованы вопросы обучения говорению, хотя и в этом случае были выявлены особенности обучения монологической и диалогической речи.

Принцип разграничения активного и пассивного языкового материала подразумевает деление языкового материала на продуктивный или рецептивный в зависимости от того, будет он использоваться для развития коммуникативных умений выражения своих мыслей или для понимания других. В соответствии с этим сообщаются разные сведения о языковом материале. Например, для активной лексики кроме значения и употребления в речи важно знать сочетаемость с другими словами, что не представляется необходимым для пассивного словаря. Кроме того, разрабатываются специфические упражнения для усвоения каждого вида материала. Так, для усвоения рецептивного грамматического материала важны упражнения в умении опираться на формальные признаки при восприятии и понимании текста. По мысли сторонников этого метода, рецептивно усваиваемый материал больше продуктивного, последний является его частью, а поэтому отрабатывается как бы «двусторонне».

Принцип использования отрицательного языкового материала учитывает то, что в процессе обучения иностранному языку обучаемые допускают ошибки в использовании языковых средств. К подобным ошибкам по-разному относятся представители отдельных методических направлений. Одни пытаются создать специальные механические упражнения с целью предотвращения появления таковых. Другие занимают противоположную позицию и полагают, что избежать ошибок нельзя, но их надо исправлять, а не бояться, так как в процессе исправления у обучаемых накапливается отрицательный опыт – «как не надо говорить или писать». Таким образом, по выражению академика Л.В. Щербы, накапливается отрицательный языковой опыт. На основе подобного опыта ребенок овладевает своим родным языком. Поэтому сочетание положительного (на основе правил-инструкций) и отрицательного опыта способствует эффективному формированию продуктивных речевых умений.

В процессе обучения по сознательно-сопоставительному методу используется система упражнений (система упражнений – ряд последовательных упражнений для достижения заданной цели), которые подчинены вышеназванным принципам, даны с учетом нарастания трудностей и в тесной связи с ранее усвоенным.

Были предложены принципы отбора текстов, разработаны виды чтения: в зависимости от характера процесса понимания информации (аналитическое и синтетическое чтение), а также в зависимости от характера использования полученной информации (ознакомительное, изучающее, поисковое и просмотрное чтение). В основу учебника положены тексты, предназначенные для обучения чтению. Для развития устной речи имеется языковой материал, объединенный в ситуации, который используется для ведения беседы и развития монологической речи. Тексты обладают большой повторяемостью языкового материала, градацией и нарастанием трудностей.

Упражнения подразделяются на языковые (для усвоения языковых явлений) и речевые, репродуктивные (обучающие репродукции речи) и рецептивные (обучающие пониманию иностранной речи), одноязычные и двуязычные, тренировочные и проверочные, классные и домашние.

Весь материал учебника разбит на уроки.

Недостатки сознательно-сопоставительного метода: недостаточно упражнений, развивающих различные процессы мышления; не полно отражена система упражнений для развития умения беспереводного понимания текста; страдает зрительная наглядность из-за плохого выполнения рисунков; некоторые упражнения недостаточно содержательны.

## **Тема 7. Основные этапы развития отечественной методики преподавания иностранных языков**

Вопросы:

1. Первый этап - 1924-1930 гг.
2. Второй этап - 1931-1944 гг.
3. Третий этап - 1944-1961 гг.
4. Четвертый этап - с 1961 г. по настоящее время.

### **1. Первый этап развития методики – 1924-1930 гг.**

Этот этап характеризуется появлением первой программы по ИЯ для “единой трудовой школы” (1929г.), в разработке которой принимали участие Л.В. Щерба, Н.К. Крупская. Были сформулированы практические и общеобразовательные цели обучения. Ставились задачи научить читать и понимать с помощью словаря несложный текст, понимать устную речь. Учащихся знакомили с культурой и бытом, с общественной и политической жизнью страны изучаемого языка.

Ярким представителем этого этапа являлась **Клавдия Александровна Ганишина**, советский филолог и методист, занимавшаяся, главным образом, проблемами методики преподавания французского языка в средней и высшей школах. Ей принадлежит разработка первой советской методики, опубликованной в 1930 году в книге “Методика преподавания иностранного языка”. Несмотря на это, *К.А. Ганишина* рассматривала методику обучения все же не как самостоятельную науку, а как конгломерат данных, заимствованных из других наук. Есть мнение, что *К.А. Ганишина* развивала так называемый «русский вариант прямого метода», опирающийся на использование родного языка и углубленное изучение грамматики при активном использовании достижений прямого метода в качестве упражнений для развития навыков устной речи.

Применяемый метод расценивался как умеренный вариант прямого метода. В центре обучения языку находился текст. Основные этапы работы над текстом: а) устная проработка языкового материала, б) лексика вводилась в предложении с помощью наглядности, в) грамматика изучалась практически и усваивалась индуктивно. Имитативный путь усвоения языкового материала являлся ведущим. Допускалось использование родного языка как средства семантизации и контроля понимания.

### **2. Второй этап развития советской методики - 1931-1944 гг.**

Этот этап характеризуется появлением частных методик, созданием методического журнала “Иностранные языки в школе”.

Задача, которая ставилась на данном этапе – овладение рецептивными видами деятельности, выработка умения составлять письменно конспект прочитанного текста и устно рассказать его содержание.

**Ирина Алексеевна Грузинская** в своей “Методике английского языка” (1933г.) выделила и обосновала три ступени обучения языку: *начальную, среднюю и синтетическую*.

На *начальной ступени* (10-11 лет) в центр работы ставится устная речь. Овладение языковым материалом основывается на имитации. Грамматические явления усваиваются в типовых фразах и оборотах почти без анализа и автоматизируются путем многократного повторения.

На *средней ступени* (13-16 лет) в центре работы – текст, письменная речь. Значительное внимание уделяется систематизации знаний по грамматике, усвоению системы знаний.

*Синтетическая стадия* (17-18 лет) – творческое овладение накопленными знаниями, окончательное закрепление навыков и систематизация знаний.

**И.А. Грузинская** первая высказала тезис о необходимости методического деления языка на аспекты, предложила сделать тренировку по языковому материалу более творческой и интересной. Она подвергла критике систему Г. Палмера, т.к. в ней отсутствует достаточное количество элементов творчества, но положительно оценила подстановочные таблицы.

Достижения советской методики этого периода:

1. Психологическое и педагогическое обоснование целевых установок и методов обучения.
2. Научное определение роли устной речи как средства и как цели обучения ИЯ.
3. Определение роли грамматики при обучении как одного из средств овладения ИЯ.
4. Попытка разработки системы упражнений.
5. Усиление элементов сознательного, общеобразовательного и воспитательного характера процесса обучения ИЯ.

### **3. Третий этап развития советской методики - 1944-1961 гг.**

Окончательно оформляется сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам. В его становлении сыграли значительную роль исследования отечественных педагогов и психологов о роли сознательности при обучении и особенно при формировании навыков. Сторонники этого направления полагали, что обучение иностранным языкам имеет не только практические, но и общеобразовательные, воспитательные цели. Л.В. Щерба стремился доказать образовательную ценность предмета “Иностранный язык”.

Под общеобразовательными задачами понималось не только знакомство со страной изучаемого языка, но, в первую очередь, по меткому определению Л.В. Щербы, «осознание своего мышления», т.е. осознание того, что одни и те же мысли могут быть оформлены по-разному в различных языках. Под воспитательными задачами понималось нравственное воспитание средствами иностранного языка и формирование уважения к другим народам. Что касается

практических задач, которые разрабатывались применительно к средней школе, то они сводились к формированию речевых умений в области чтения, устной речи, аудирования. Письмо рассматривалось в основном как средство обучения. В качестве содержания обучения представители этого методического направления понимали языковой материал или, вернее, навыки пользования им, речевые умения, тематику и тексты.

В рассматриваемом методе четко различались продуктивный и рецептивно усваиваемый материал. Впервые были разработаны критерии отбора продуктивной и рецептивной лексики, распределяемые на основные и дополнительные. Цель метода – обучение чтению. Важное значение придавалось грамматике.

Основным средством реализации принципа сознательности является родной язык. Выделяются два типа упражнений (языковые и речевые), в основу построения которых кладутся закономерности осмысления, запоминания, воспроизведения, характерные для усвоения теоретического материала. Ведущее положение занимают языковые упражнения, что отрицательно сказывается на формировании навыков владения языковым материалом.

#### **4. Четвертый этап развития отечественной методики – с 1961 г. по настоящее время**

Этап характеризуется постановкой новых целей обучения ИЯ: практическое владение ИЯ, прежде всего устной речью. Новые задачи требуют поиска эффективных форм работы учителей-практиков и разработки научно-теоретических основ коммуникативно-деятельностного подхода к преподаванию ИЯ. Такой подход характеризуется практической направленностью преподавания ИЯ, устно-речевой основой обучения, комплексной организацией языкового материала в речевых образцах.

Основы коммуникативно-деятельностного подхода были заложены в трудах психологов *Сергея Леонидовича Рубинштейна, Ирины Алексеевны Зимней* и др. В настоящее время этот подход получил практическую реализацию, как в ряде учебников, так и в самом учебном процессе.

Данный подход ставит в центр обучения самого обучающегося, являющегося субъектом учебной деятельности, а система обучения предполагает максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучающегося. Деятельностный тип обучения предполагает организацию занятий как учебной деятельности, направленной на постановку и решение учащимися конкретной учебной задачи.

Объектом обучения с позиции названного подхода должна быть речевая деятельность в таких ее видах, как слушание, говорение, чтение, письмо. Коммуникативно-деятельностный подход ориентирует занятия по языку на обучение общению, использование языка с целью обмена мыслями. Для этого первостепенное внимание уделяется созданию и поддержанию у обучающихся потребности в общении, чему, прежде всего способствует коммуникативное поведение преподавателя на уроке, использование заданий и упражнений, максимально воссоздающих значимые для учащихся ситуации общения. Грамматиче-

ские формы усваиваются параллельно с усвоением их функции в речи. Ситуативность процесса обучения рассматривается и как способ стимулирования речевой деятельности, и как условие развития речевых умений. Для данного метода характерно широкое использование коллективных форм работы, проблемного обучения, обучения в сотрудничестве.

Учитывая опыт работы, наиболее существенные черты коммуникативно-деятельностного подхода определены следующим образом: практическая направленность обучения ИЯ; коммуникативно-деятельностная основа процесса обучения; дифференцированный подход в обучении; всемерная интенсификация учебного процесса.

Основные положения, которые и сегодня объединяют большинство методических школ и направлений:

1. Идея обучения языку как средству общения.
2. Осознанная тренировка.
3. Ориентация на мотивацию.
4. Обращение к психологически ориентированной дидактике.
5. Общение на основе совместной (игровой, продуктивной, познавательной) деятельности учащихся.
6. Решение не только коммуникативных и когнитивных, но и развивающих задач.
7. Развитие творческой речи.
8. Ценностное отношение к языку как к феномену культуры.
9. Опора на умения самостоятельной деятельности учащихся.
10. Осознание учащимися системности явлений изучаемого языка.

## **Тема 8. ИНТЕНСИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Вопросы:

1. Новые методы обучения ИЯ.
2. Принципы интенсивного обучения.
3. Гипнопедия.
4. Релаксопедия.
5. Ритмопедия.
6. Методика “погружения”.
7. Эмоционально-смысловой метод.

### **1. Новые методы обучения ИЯ**

В историю методики обучения иностранным языкам 60-е и 70-е годы прошлого века вошли как годы возникновения и разработки целого ряда новых методов обучения, известных под общим названием “интенсивные методы обучения”. Возникшие первоначально в различных странах и в разные годы этого периода, все эти методы, тем не менее, являлись общим ответом методики на социальный заказ общества.

Изменились требования к характеру и уровню владения иностранным языком. Необходимость участия во все развивающихся международных связях,



соответствия достижениям научно-технической революции, расширение культурных и деловых контактов детерминировало некоторые принципы и параметры новых методов обучения иностранным языкам. Условия иноязычного общения, когда иностранный язык является средством общения, познания, получения и накопления информации, предопределили необходимость владения всеми видами речевой деятельности: говорением, аудированием, а также чтением и письмом. Уровень адекватности владения тем или иным видом речевой деятельности проверялся непосредственно в практике иноязычного общения, при чтении аутентичной и высокосодежательной литературы по специальности, при обмене письменной информацией в виде статей, книг, аннотаций к ним, тезисов для конференций, деловых бумаг и т.д.

Группа методов обучения, ведущая свое начало от *суггестопедического метода*, разработанного в 60-е годы болгарским ученым *Георгием Лозановым*, включала следующие методы: метод активизации резервных возможностей обучаемого (*Г.А. Китайгородская*), эмоционально-смысловой метод (*И.Ю. Шехтер*), суггестокрибернетический интегральный метод ускоренного обучения взрослых (*В.В. Петрусинский*), метод погружения (*А.С. Плесневич*), курс речевого поведения (*А.А. Акишина*), ритмопедия (*Г.М. Бурденюк*), гипнопедия (*Э.М. Сировский*), релаксопедия (*Шварц*) и др.

Все эти методы направлены на овладение устной иноязычной речью в сжатые сроки при значительной ежедневной концентрации учебных часов. В своей работе преподаватель опирается на психологические резервы личности обучающихся, которые в обычном обучении не используются.

Для интенсивных методов характерно широкое привлечение коллективных форм обучения, использование суггестивных средств воздействия (авторитет, инфантилизация, двуплановость поведения, интонация и ритм, концертная псевдопассивность).

Кроме того, от традиционного обучения интенсивные методы обучения отличаются способами проведения занятий. Особое внимание уделяется различным формам педагогического общения, социально-психологическому климату в группе, созданию адекватной учебной мотивации, снятию психологических барьеров при усвоении языкового материала и речевом общении.

Применение интенсивных методов обучения целесообразно в условиях краткосрочного обучения языку и при установке на развитие устной речи в сжатые сроки.

## **2. Принципы интенсивного обучения**

*1) Принцип организации личностного общения в учебно-воспитательном процессе.* Для того чтобы раскрыть содержание данного методического принципа, необходимо рассмотреть общение в его социальной и воспитывающей значимости и иноязычное общение как цель обучения.

Общение представляет собой важную характеристику коллективной деятельности людей и деятельности личности в коллективе, поэтому и выступает как мощный фактор воспитания личности. В коллективе человек проявляет большую волю, дисциплину, упорство в достижении цели. Общение неотрывно

и от процесса познания. Развитие личности учащегося протекает в учебно-познавательной деятельности и общении, неразрывное единство которых является залогом успешного развития личности. В совместной деятельности группы развиваются не только состязательность, но и такие черты личности, как отзывчивость, благожелательность, сочувствие; работает деятельностный механизм воспитывающего обучения. Процесс формирования личности зависит не столько от её отношения к предмету, сколько от отношения человека к человеку, от их общения.

С точки зрения психологии, при обучении деятельности общения, средством организации которой является коммуникативная функция языка, необходимо исходить из того, что, чем больше эта функция развита у индивида, тем в более сложные виды совместной деятельности он может вступить. А практика интенсивного обучения иностранным языкам позволяет продолжить это соотношение: чем больше развита коммуникативная функция у членов учебной группы, тем продуктивнее и интереснее их совместная деятельность.

Ее успешность зависит от личностных характеристик учащихся, исходного уровня их знаний, от их взаимоотношений друг с другом и преподавателем. В интенсивном обучении это обеспечивается созданием атмосферы групповой активности, эмоционального сопереживания, заразительностью положительных эмоций и других психологических состояний. Взаимоотношения, складывающиеся в группе, объединённой деятельностью общения, стимулируют развитие самооценки и саморегуляции. Значима роль преподавателя в борьбе за успех каждого учащегося и коллектива в целом: поощрение, тактичность в замечаниях, вера в успех каждого, общая доброжелательность.

Чтобы общение на уроке было эффективным, им надо управлять. По мнению А.А. Леонтьева, ориентиры общения должны быть более или менее жестко заданы с самого начала. Потом, когда учащийся научится общаться в управляемой ситуации, ограничения постепенно снимаются, что позволяет дать свободу варьированию и переходу в новые условия обучения.

Обучение языку как средству общения предполагает овладение навыками выполнения тех или иных коммуникативных ролей в заданных условиях. Использование социальных ролей в группе в большой степени способствует управлению общением на уроке. В рамках игровой деятельности (которая становится как бы настоящей, если мотив и цель её совпадают) легче проявляются личностные черты каждого, скрытые и не реализованные подчас в обыденной жизни особенности характера и темперамента.

## ***2. Принцип поэтапно-концентрической организации.***

Описывая модель овладения иностранной речевой деятельностью в интенсивном обучении, следует оговорить, что разделение процесса обучения на три этапа производится условно, т. к. в действительности движение от этапа к этапу происходит не линейно, а как бы по спирали.

Учитывая сложную картину развития речевой способности обучающихся, методисты предлагают трехэтапную структуру курса обучения для школы. Они полагают, что, если первый этап протекает в условиях постепенного нако-

пленения языкового материала, то второй этап речевого развития должен быть обеспечен включением в новую сферу иноязычного общения. В этом случае отступают языковые и выдвигаются речевые задачи. Исходя из этих соображений, *В.А. Бухбиндер* и *А.А. Миролюбов* делают выводы о совершенствовании модели обучения иностранным языкам в школе. На первой стадии процессы пользования ещё не опираются на сформированную функциональную систему, а её формирование связано с переходом на более высокую ступень владения, вторую стадию, когда арсенал языковых средств приходит в движение под воздействием функциональной системы.

Методисты опираются на положения психологов (*Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев*) о решающей роли психологической переориентации в период научения, о её качественном характере как предпосылке формирования нового механизма речи. Совершенно справедливо утверждается, что только "запуск" механизма речи способен придать речевой способности динамизм и открыть простор для реализации заложенных в ней потенций.

Для любого курса обучения запуск механизма речи имеет решающее значение, но в разных условиях для этого требуются различные промежутки времени. Признаки, проявляющиеся в результате достижения второй ступени обучения, минимально-коммуникативного уровня владения языком состоят в появлении заинтересованности учащихся в результативности высказываний, личностного характера и обращенности высказываний, инициативности и реактивности в общении.

Что же касается третьей ступени, то *В.А. Бухбиндер* и *А.А. Миролюбов* делают общий для всех условий обучения вывод: преодолев второй рубеж, учащиеся перейдут в сферу естественно-речевого общения, которое подлежит неограниченному совершенствованию и должно стать их достоянием на всю жизнь.

В интенсивном обучении учащимся всегда предлагаются новые способы деятельности, и учебные задачи содержат познавательные трудности. Известно, что осознание трудностей учащимися, если для их преодоления подготовлены условия, вызывает интерес, стимулирует познавательные усилия и познавательную активность – действия, результатом которых оказываются не только появление новых знаний и способов деятельности, но и нового уровня развития.

### **3. Принцип использования ролевой игры.**

Известно, что общение превращается в творческий, личностно-мотивированный процесс в том случае, если учащиеся не просто имитируют деятельность в ходе овладения ею, оперируя определённой суммой навыков, но исходит при этом из мотива деятельности, совершает мотивированные речевые поступки.

Ролевое учебное поведение является разновидностью социального поведения индивида, но имеет собственное содержание. В исследовании ролевого учебного поведения исходной позицией является разработанный в общей и педагогической психологии деятельный подход. Специфика учебной деятельно-

сти раскрывается в работах *Д.Н. Богоявленского, А.К. Марковой, Н.А. Менчинской, Д.Б. Эльконина* и др.

Теория ролей нашла применение в исследованиях, связанных с использованием ролевой игры в обучении иностранным языкам дошкольников и младших школьников (*М.А. Ариян, Е.И. Матецкая, Е.И. Негневицкая*), студентов вузов (*Е.С. Аргустяныц, Е.А. Маслыко*), слушателей интенсивных десятидневных курсов (*Н.Г. Барышникова*) и краткосрочного обучения (*Г.А. Китайгородская, А.А. Крашенинников*).

Опыт интенсивного обучения иностранным языкам позволяет сделать вывод о больших потенциальных возможностях и целесообразности использования ролевого общения в обучении.

Рассматривая ролевую игру как модель межличностного общения, *Н.К. Скляренко* и *Т.И. Олейник* выделяют её ведущие функции:

*мотивационно-побудительную* (вызов потребности в общении, стимуляция интереса к участию в общении);

*обучающую* (ролевая игра представляет собой упражнение);

*воспитательную* (воспитывается сознательная дисциплина, трудолюбие, активность, взаимопомощь и т.д.);

*ориентирующую* (ориентирует на планирование собственного речевого поведения, развивает умение контролировать свои поступки, оценивать поступки других и т.д.);

*компенсационную* (ролевая игра дает возможность выйти за рамки своего контекста деятельности, расширить его).

Учебное общение в интенсивном обучении предполагает наличие постоянно активных субъектов общения (все учащиеся), которые не ограничиваются просто восприятием сообщения и реакцией на него, а стремятся выразить свое отношение к нему в соответствии со своей ролью, т.е. всегда проявляют свои личностные характеристики. Отсюда следует, что в интенсивном обучении необходимо учитывать личностные свойства, психологические особенности обучаемых, участвующих в общении. Специфика интенсивного обучения заключается в том, что оно стремится в учебном общении сохранить все социально-психологические аспекты естественного общения и реализовать все его функции.

Ролевая игра – это одновременно и игровая, и учебная, и речевая деятельность. Если с позиции учащихся ролевая игра – игровая деятельность, то, с позиции учителя, ролевая игра выступает также как особая, весьма продуктивная форма организации и проведения учебного процесса. Такая двойственная интерпретация функций учебного общения, трактуемая в интенсивном обучении как "двуплановость", связана с явлением косвенного целеполагания. В этом ярко проявляется два плана – обучаемого и обучающего, т.е. разграничение преподавания и обучения.

Прежде всего, преподаватель организует непрерывное общение через решение множества коммуникативных задач, предъявленных в коммуникативных заданиях. Организованная как личностное общение, учебная деятельность протекает в обстановке общения-игры. Игровая деятельность становится одной

из главных форм реализации учебно-воспитательного процесса. Ролевая игра на продвинутом этапе обучения может сочетаться с деловой игрой. Деловые игры исторически сложились как хозяйственные, управленческие, имитационные.

Имеет смысл вводить деловые игры на последних курсах технических и педагогических вузов, если предшествующий этап обучения проводится в форме ролевых игр.

С психологической точки зрения каждая роль позволяет учащемуся перевоплотиться в новое лицо, которое вступает в новые социальные обязанности. Изменяются отношения со всеми членами группы, также получившими свои новые роли.

#### ***4. Принцип коллективного общения***

Принцип коллективного взаимодействия в учебном процессе можно было бы определить как такой способ организации учебного процесса, при котором: а) учащиеся активно и интенсивно общаются друг с другом, обмениваясь учебной информацией, за счёт чего расширяют знания, совершенствуют умения и навыки; б) между участниками формируются оптимальные взаимодействия и складываются характерные для коллектива взаимоотношения, служащие условием и средством повышения эффективности обучения; в) условием успеха каждого является успех остальных.

Активное и интенсивное общение преподавателя с учащимися является основным социально-психологическим условием успешности процесса обучения. Оно обуславливает социальную мотивацию учебной деятельности, эффективность формирования познавательных совместных действий и приёмов общения на изучаемом языке. Совместные действия, в свою очередь, их регулирующие межличностные отношения в системе учитель-ученик, ученик-группа и т.д., являются также средством повышения продуктивности индивидуальной деятельности ученика. В условиях активного учебно-познавательного межличностного общения возникает новая ситуация познавательного развития учащихся, появляется возможность формировать необходимые познавательные и исполнительные коммуникативные действия и операции. Причём не только в узко структурных связях, но и обобщённо в широком контексте социальной функции осваиваемой коммуникативной деятельности.

В активном взаимодействии друг с другом учащиеся не только обмениваются знаниями о системе языка, но и учатся общаться. Процесс обучения иноязычному речевому общению – двусторонний процесс, в котором многое обогащает не только учащегося, но и учителя.

Типы и способы учебного взаимодействия должны быть такими, чтобы обеспечить активную и постоянную вовлечённость учащихся в общение и обмен информацией. В интенсивной методической системе используются многие различные способы учебного взаимодействия, дополняющие друг друга и придающие учебной деятельности – коллективный характер. Среди них одновременная работа в диадах (парах), триадах (тройках), микрогруппах по четыре че-

ловека, в командах, в режимах учащийся-группа, преподаватель-группа, преподаватель-микрогруппа и т.д.

В интенсивном обучении взаимодействие и сотрудничество преподавателя и обучаемого, преподавателя и группы, учащихся между собой является одним из важнейших элементов методической системы.

Непосредственное наблюдение в учебных группах интенсивного обучения иностранным языкам, а также ряд экспериментальных исследований выявили положительные изменения личностных качеств обучаемого и те социально-психологические условия, которые способствуют этим изменениям. Было подтверждено, что при интенсивном обучении создаются условия для правильного восприятия и оценки людьми друг друга, что способствует не только видению в других людях положительных качеств, но актуализации и развитию этих черт. Создание благоприятного психологического климата в учебной группе предполагает управление межличностными отношениями на основе доверия к учителю, признания им авторитета каждого учащегося, доброжелательности взаимоотношений в системах учитель-группа, учитель-ученик, ученик-группа, ученик-ученик, на основе уверенности всех в успехе каждого, поощрения и поддержки друг друга.

Согласованная совместная деятельность будет протекать нормально лишь в том случае, если установлены устойчивые, доброжелательные взаимоотношения в группе. Ценность таких отношений состоит в том, что они складываются не только на основе взаимной симпатии, а опосредствованы значимым для каждого содержанием совместной учебно-познавательной деятельности, выступающей как общая цель.

Возникновение самой установки на доброжелательность у партнеров должно быть обусловлено стремлением каждого совместно преодолевать трудности овладения изучаемым предметом. Коллективная познавательная деятельность продолжает взаимоотношения ответственной зависимости, когда успех одного выступает как условие успеха другого. Воспитывая у обучаемых потребность в согласованной, совместной учебной деятельности, формируется учебная группа как коллектив. В результате в поведении каждого реализуются нормы и правила коллектива, т.е. в учебной деятельности формируется личность коллектива.

### **3. Гипнопедия**

В связи с расширением научных, экономических, культурных, туристических связей у многих людей появилась потребность в короткие сроки овладеть языком, прежде всего речью на иностранном языке на коммуникативно достаточном уровне, который позволял бы общаться с его носителями за рубежом и у себя в стране без переводчика. Конечная цель всех интенсивных методов – научение общению на иностранном языке в наиболее сжатые сроки, поскольку ведущим является временной фактор.

В древней Индии и Китае монахи успешно применяли неизвестную технику обучения во время естественного сна. Всемирное научное сообщество активно заинтересовалось этим явлением только в начале XX века. В 1923 году в

США *Д.А. Финней* впервые провел официальные исследования на тему восприятия информации во время сна, результаты которых не были однозначными.

Через 13 лет интерес к гипнопедии пришел и в СССР. В 1936 году *А.М. Свядоцев* занялся активными исследованиями возможности обучения человека во время естественного сна. Результаты первых экспериментов полностью были отрицательными – подопытные не помнили ничего из того, что им читали во время сна. Более того, те участники эксперимента, которых будили во время сна на небольшой промежуток времени, чтобы прочитать им короткий отрывок текста, полностью забывали все, что им было прочитано за несколько минут ночного бодрствования. Часто они даже не помнили, что просыпались ночью.

Через некоторое время стало понятно, что чтобы воспринимать информацию во время сна, участникам эксперимента необходимо предварительно пройти курс аутогенной тренировки. Испытуемые, прошедшие данный курс, собираясь спать, внушали себе, что они должны запомнить то, что им будут читать во время сна. Результаты у таких испытуемых стали положительными. Информация, услышанная подопытными во время сна, зачастую трансформировалась в сновидения, при этом испытуемый мог оказаться как непосредственным участником событий, происходящих в его сне, так и сторонним наблюдателем. Важную роль играли возраст и психофизические особенности конкретного испытуемого. Во время экспериментов *А.М. Свядоцева* у разных людей были различные результаты сеансов гипнопедии: некоторые испытуемые быстро забывали усвоенную во сне информацию, другие, даже спустя 8 лет, могли вкратце пересказать текст, который слышали во время сеансов гипнопедии. Одни чувствовали усталость после экспериментов, другие не чувствовали разницы между обычным сном и сеансами гипнопедии. Некоторые участники экспериментов лучше запоминали иностранные слова, другие – разного рода таблицы (в частности азбука Морзе усваивалась многими довольно быстро). Кто-то начинал запоминать информацию только на третий день экспериментов, а кто-то уже после первого сеанса смог пересказать услышанное ночью.

После *А.М. Свядоцева* изучением гипнопедии занимались и другие ученые (*Ч. Саймон, В. Райков*), но вопрос о том, безопасно ли использовать методику обучения во время сна для психического и физического здоровья человека, не закрыт до сих пор. Были предположения о том, что запоминание происходит благодаря так называемому «сторожевому пункту», но позже в научной среде стало преобладать мнение, что «сторожевой пункт» не может обеспечивать настолько сильную интеллектуальную работу, какая нужна для усвоения информации.

Из-за сложности организации и небольшой результативности эта методика не получила широкого распространения. На данный момент известно, что гипнопедия не способна заменить классический процесс обучения, она может быть эффективна лишь для закрепления информации, которая была усвоена во время бодрствования.

#### **4. Релаксопедия**

Это обучение иностранному языку в состоянии мышечного и психического расслабления и покоя под воздействием аутогенной тренировки. Применение данной методики связано с использованием непроизвольного внимания, запоминанием языкового материала и новой информации в большом объеме. Релаксопедия это – комплекс дидактических приёмов, предусматривающих использование в учебно-воспитательном процессе релаксации, т.е. психического и физического расслабления, которое вызывается так называемым педагогическим внушением.

Наибольшим препятствием к широкому распространению методов релаксопедии явилась сложность в подготовке специалистов, которым кроме чисто педагогических и профессиональных знаний нужно передать знания по теории и практике методов внушения и технологии управления состоянием учащихся. Больших финансовых затрат требовала подготовка помещений для занятий.

Эксперименты релаксопедической лаборатории Пермского педагогического института показали, что в состоянии релаксации учащиеся могут усвоить больший объем информации за единицу времени, при этом происходит активизация умственной деятельности. Был разработан следующий вариант релаксопедического занятия: 1) предварительное знакомство с новой лексикой (8-10 минут); 2) ввод в состояние релаксации (7-10 минут); 3) релаксопедическое усвоение новой лексики (20-25 минут); 4) вывод из состояния релаксации и упражнения, активизирующие применение изученной лексики (5-10 минут).

К достоинствам этого приема обучения относится возможность значительного увеличения объема усваиваемой лексики за единицу времени, активизация мыслительной деятельности обучающихся. Также значительных результатов лаборатория достигла в коррекции поведения подростков, склонных к правонарушениям.

По мнению ряда исследователей, релаксопедия не является средством, которое может заменить традиционные методы обучения, но может быть приемом для интенсификации занятий.

Вариант использования релаксопедии – комплексно-релаксопедический метод (*Р.С. Розенберг, А.И. Самошин*), работа по которому включает введение суггестивной информации, традиционное активизирующее занятие, домашнюю подготовку. Для успешного применения метода требуется соблюдение определенных условий: а) психологическая подготовка обучаемых, б) наличие специального оборудования для введения информации, в) отбор и программирование учебного материала.

Была выдвинута гипотеза, согласно которой наилучшее запоминание происходит при создании «пункта ясного сознания», образующегося при релаксации.

#### **5. Ритмопедия**

Метод разработан сотрудниками Кишиневского университета и внедрен на занятиях по иностранным языкам в ряде вузов страны.



Ритмопедия представляет собой методику интенсивного ввода иноязычной информации, ее закрепления и активизации с использованием ритмостимуляции в процессе группового общения. Ритмостимуляция понимается создателями метода (*Галина Михайловна Бурденюк*) как воздействие на биоритмику человека монотонными низкочастотными импульсами звука, света, цвета и музыкального сопровождения через слуховой и зрительный анализаторы. Это способствует образованию благоприятных условий для работы механизмов памяти и долговременного хранения учебного материала в объеме, превышающем в 2-3 раза традиционные нормы: 75 фраз за 15 минут. Экспериментально доказано, что запоминание вводимого материала в виде фраз составляет в среднем 85%. Отсроченная проверка (через 1,5 года) показала прочность и долговременность хранения информации.

Занятия с помощью ритмопедии позволяют решить три задачи: ввод учебного материала, его закрепление в памяти обучаемых и активизацию на уровне речи. Занятия включают сеанс ввода учебной информации на фоне ритмостимуляции, самостоятельную лабораторную работу, направленную на закрепление введенного материала с помощью технических средств, аудиторное занятие под руководством преподавателя, имеющее целью активизацию введенного и закрепленного материала.

Ритмопедия – особое состояние нервной системы человека под воздействием на биоритмику человека монотонных низкочастотных импульсов звука, цвета и света. Ввод информации происходит в период ритмостимуляции в сопровождении спокойной, мелодичной, новой для слушателя музыки, способной объединить логический и эмоциональный компоненты психики, т.е. в период релаксации. Активизация и закрепление языкового материала происходят в период самостоятельной работы в лаборатории устной речи. Затем на занятиях выполняются упражнения коммуникативного характера.

## **6. Методика “погружения”**

Погружение – активный метод обучения с элементами релаксации, внушения и игры. Понимание психологических механизмов внушения позволяет преподавателю эффективно использовать элементы внушения в учебном процессе. Уверенность учащихся в педагогическом мастерстве преподавателя помогает им преодолеть недоверие к своим силам при освоении учебного материала, что, в свою очередь, весьма благоприятно сказывается на общем подъеме умственной работоспособности и познавательной деятельности. Осуществляя внушение, преподаватель воздействует на обучающихся преимущественно через эмоциональную сферу.

Внушение может быть открытым и включать настоятельную рекомендацию не заботиться о заучивании, что гарантируется самим методом обучения. Закрытое внушение осуществляется не через прямые указания преподавателя, а через воздействие обстановки обучения и способов подачи материала. Оно эффективнее, чем открытое, так как исключает противодействие учащегося, но требует большего мастерства от преподавателя.

Погружение – это система обучения, которая создает у учащегося внутреннее ощущение свободы, раскрывая потенциальные возможности человека. Это систематическая, интенсивная устно-речевая, ситуативно обусловленная, лично-ориентированная учебная коллективная деятельность в рамках заданного сценария в обстановке, максимально приближенной к реальной коммуникации.

Метод погружения – один из популярнейших методов изучения иностранных языков. Его суть заключается в том, что на протяжении всего курса (при полном погружении) или в течение отдельного урока либо его значительной части (при частичном погружении) учитель и ученики говорят только на изучаемом языке, не пользуясь ни родным языком обучающихся, ни каким-либо языком-посредником.

Однако и этот метод не лишен недостатков. Первый – это психологический дискомфорт: на протяжении всего курса учащийся обязан отказаться от использования родного языка. Второй – если обучающийся что-то не понял, никто ему ничего доступными словами не объяснит; если же он понял что-то неверно или неточно, то это может остаться незамеченным.

Метод погружения преодолевает традиционную установку на обучение как на тяжелый труд. Достигается это рядом приемов, главными из которых являются различные формы внушения. Они создают релаксацию и наиболее благоприятные условия для поддержания непроизвольного внимания, и особенно периферийного внимания, а также непроизвольного и ассоциативного запоминания материала путем преднастройки определенных зон памяти при погружении в конкретную ситуацию. Этот метод обеспечивает всевозрастающую уверенность человека в своих силах и облегчает ему переход от обучения к самообучению.

## 7. Эмоционально-смысловой метод

Эмоционально-смысловой подход к обучению иностранным языкам – **Метод Шехтера**, утверждающий, что освоение чужого языка должно идти подобно порождению речи на родном языке. Он относится к прямым интерактивным игровым методам активного обучения.

Приверженцы традиционной, классической методики преподавания полагают, что обучение иностранному языку нужно строить через объяснение и заучивание его структуры.

**Игорь Юрьевич Шехтер** – основатель оригинальной технологии обучения иностранным языкам. По его мнению, к языку нужно относиться не как к средству общения, а как к средству общения для решения жизненных задач. Тогда человек сможет говорить свободно, раскованно и не на уровне значений, а со смыслом.

Язык нельзя конструировать – он внутри нас, он порождается, а не строится. Из этого и исходит эмоционально-смысловой метод *И.Ю. Шехтера*. В противоположность всем остальным методам он обращен на то, что надо делать с человеком, чтобы тот овладел чужим языком.

Весь курс обучения рассчитан на три месяца (с перерывами). После такого курса человек может свободно изъясняться на неродном языке и решать свои жизненные задачи.

Первый этап каждого цикла – предъявление речевых высказываний на уровне смысла, т.е. обеспечение возможности слушать, понимая.

Второй этап каждого цикла – и есть организация занятий, которые человек может прожить, общаясь на чужом языке. Для того чтобы ему хотелось заговорить, его постоянно вовлекают в динамику изменяющихся событий. Ему предлагается решать возникающие при этом проблемы совместно с партнерами. Так достигается развитие речевой инициативы – главного фактора освоения чужого языка.

После такого курса на 1-ом периоде (4 недели занятий по 3 часа ежедневно, без домашних заданий и уроков грамматики и фонетики) слушатель начинает сам изъясняться на неродном языке при решении своих жизненных задач в условиях городской жизни. Чужой язык становится своим. Нужно добавить, что в течение этого месяца (1-й период) слушатель начинает читать прессу и несложные информативные материалы. После первого периода обучения следует перерыв от одного до трех месяцев, после чего начинается курс 2-го периода.

На 2-ом периоде слушатель знакомится с правилами грамматики и особенностями произношения, уже говоря и читая, так что это знакомство направлено главным образом на нормирование и коррекцию активной речи и чтения. Устная практика предполагает участие в речевых формах деловой жизни: конференции, круглом столе, совещании, защите проекта и т.п. От чтения газет и журналов переходят к чтению книг и литературы по специальности.

Занятия возобновляются на 3-ем периоде после очередного и последнего перерыва на 1-3 месяца. Усложняются условия устного общения: теперь слушателю предлагается участвовать в дискуссиях, отстаивая свое мнение, и опровергая мнение оппонента; производится анализ прочитанных произведений разных авторов; практика в устном последовательном переводе и реферировании. Продолжается коррекция речи, расширяется грамматический комментарий.

На 2 и 3 периодах слушатели смотрят художественные кинофильмы на иностранном языке (без перевода) и обсуждают их достоинства и недостатки.

Экзаменов и зачетов нет. Динамика успешности обучения определяется системой тестов.

В дальнейшем слушателям предлагается курс “пропедевтики” в течение двух недель ежегодно для поддержания и развития приобретенных форм владения чужим языком.

Для данного метода характерно широкое использование ролевых игр, проблемных ситуаций, мыслительных задач, решаемых в состоянии повышенного эмоционального настроения всей группы обучающихся. Примером служит также интенсивная методика обучения ИЯ *Галины Александровны Китайгородской*. Главным критерием является активизация всех резервов личности в процессе коллективного обучения общению на ИЯ на коммуникативно достаточном уровне в заданных временных рамках.

Основное средство стимулирования творческой активности – создание особого психологического климата в учебной группе, повышенного эмоционального настроения всего коллектива путем моральной поддержки и поощрения.

Методические положения данного метода: 1) двуплановость (план обучаемого и план обучающего); 2) ситуативно-тематическое организованное общение; 3) использование социально-ролевых игр; 4) комплексное использование средств языка в общении, в устной речи; 5) взаимосвязанность обучения со всеми видами речевой деятельности; 6) сочетание осознаваемого и неосознаваемого; 7) принцип активности: сочетание индивидуального и группового.

Основные идеи данных методов могут быть использованы в школе.

## **ЧАСТЬ 2. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

### **Занятие 1. Тема: Методика обучения иностранным языкам как наука**

Вопросы, предлагаемые для обсуждения:

1. Объект и предмет методики.
2. Связь методики с другими науками.
3. Методы исследования в методике обучения иностранным языкам.
4. Основные методические категории и понятия (метод обучения, система обучения, прием обучения, способ обучения, средства обучения, принцип обучения и т.д.).

Рекомендуемая литература:

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2000.
2. Горлова Н.А. Методика обучения иностранному языку : в 2 ч. Ч. 1: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. Образования / Н.А. Горлова. – М. : Издательский центр «Академия», 2013.
3. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку: Учеб. пособие для студентов пед. институтов. М.: Просвещение, 1990.
4. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. М.: Стелла, 1996.
5. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. институтов. М.: Просвещение, 1986.
6. Шукин А.Н. «Теория обучения иностранным языкам (Лингводидактические основы)»: учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. – Издательство ВК, 2012.
7. Шукин А.Н., Фролова Г.М. Методика преподавания иностранных языков : учебник для студентов учреждений высшего образования. – М. : Издательство «Академия», 2015.

### **Занятие 2. Тема: Мотивация изучения иностранного языка**

Вопросы, предлагаемые для обсуждения:

1. Мотивация изучения иностранного языка. Ее роль.
2. Виды мотивации изучения иностранного языка.
3. Основные разновидности внутренней мотивации.

Рекомендуемая литература:

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2000.
2. Горлова Н.А. Методика обучения иностранному языку : в 2 ч. Ч. 1: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. Образования / Н.А. Горлова. – М. : Издательский центр «Академия», 2013.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991.

4. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991.

5. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. институтов. М.: Просвещение, 1986.

6. Щукин А.Н. «Теория обучения иностранным языкам (Лингводидактические основы)»: учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. – Издательство ВК, 2012.

7. Щукин А.Н., Фролова Г.М. Методика преподавания иностранных языков : учебник для студентов учреждений высшего образования. – М. : Издательство «Академия», 2015.

### **Занятие 3. Тема: Дидактические основы методики преподавания иностранного языка**

Вопросы, предлагаемые для обсуждения :

1. Дидактические принципы обучения иностранным языкам.
2. Частные методические принципы.
3. Общие методические принципы.

Рекомендуемая литература:

1. Горлова Н.А. Методика обучения иностранному языку : в 2 ч. Ч. 1: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. Образования / Н.А. Горлова. – М. : Издательский центр «Академия», 2013.

2. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку: Учеб. пособие для студентов пед. институтов. М.: Просвещение, 1990.

3. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. М.: Стелла, 1996.

4. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991.

5. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. институтов. М.: Просвещение, 1986.

6. Щукин А.Н. «Теория обучения иностранным языкам (Лингводидактические основы)»: учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. – Издательство ВК, 2012.

7. Щукин А.Н., Фролова Г.М. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студентов учреждений высшего образования. – М. : Издательство «Академия», 2015.

### **Занятие 4. Тема: Цели обучения иностранным языкам**

Вопросы, предлагаемые для обсуждения:

1. Трактовка понятия целей обучения в классической методике обучения иностранным языкам.

2. Определение целей обучения иностранным языкам ведущими методистами современности (Б.А Лapidус, С.Ф. Шатилов, Г.В. Рогова, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.И. Пассов и др.).

3. Эволюция понятия “Цели обучения иностранным языкам” на протяжении последнего десятилетия.

4. Современные подходы к трактовке понятия “Цели обучения иностранным языкам”.

Рекомендуемая литература:

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2000.

2. Горлова Н.А. Методика обучения иностранному языку : в 2 ч. Ч. 1: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. Образования / Н.А. Горлова. – М. : Издательский центр «Академия», 2013.

3. ИЯШ. 1990-2016. №№ 1-6.

4. Лапидус Б.А. К вопросу о сущности процесса обучения иноязычной устной речи и типологии упражнений // ИЯШ. 1970. №1. С.58-68.

5. Методика обучения иностранным языкам в средней школе/ Под ред. Н.И. Гез, М.В. Ляховицкого, А.А. Миролубова и др. М.: Высш. шк., 1982.

6. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку: Учеб. пособие для студентов пед. институтов. М.: Просвещение, 1990.

7. Миньяр-Белоручев Р. К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. М. Стелла, 1996.

8. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1985.

9. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1993.

10. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранному языку в средней школе. М.: Просвещение, 1991.

11. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. институтов. М.: Просвещение, 1986.

12. Щукин А.Н. «Теория обучения иностранным языкам (Лингводидактические основы)»: учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. – Издательство ВК, 2012.

13. Щукин А.Н., Фролова Г.М. Методика преподавания иностранных языков : учебник для студентов учреждений высшего образования. – М. : Издательство «Академия», 2015.

### **Занятие 5. Тема: Содержание обучения иностранным языкам**

1. Вопросы, предлагаемые для обсуждения:

2. Понятие “Содержание обучения иностранным языкам” в классической методике.

3. Трактовка содержания обучения авторами ведущих методических школ (С.Ф. Шатилов, Г.В. Рогова, Р.К. Миньяром-Белоручев, Е.И. Пассов).

4. Взгляды на содержание обучения иностранным языкам в периодической методической литературе.

Рекомендуемая литература:

1. Бим И.Л. Немецкий язык. Базовый курс. Концепция, программа. М.: Новая школа, 1995.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2000.
3. Горлова Н.А. Методика обучения иностранному языку : в 2 ч. Ч. 1: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. Образования / Н.А. Горлова. – М. : Издательский центр «Академия», 2013.
4. ИЯШ. 1990-2016. №№ 1-6.
5. Каспржак А.Г., Левит М.Б. Базисный учебный план и российское образование в эпоху перемен. Сер.: Библиотечка директора школы. М.: МИРОС, 1994.
6. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку: Учеб. пособие для студентов пед. институтов. М.: Просвещение, 1990.
7. Миролубов А.А. Обучение иностранным языкам в свете реформы школы // ИЯШ. 1986. № 2. С.3-7.
8. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1993.
9. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранному языку в средней школе. М.: Просвещение, 1991.
10. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. институтов. М.: Просвещение, 1986.
11. Щукин А.Н. «Теория обучения иностранным языкам (Лингводидактические основы)»: учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. – Издательство ВК, 2012.
12. Щукин А.Н., Фролова Г.М. Методика преподавания иностранных языков : учебник для студентов учреждений высшего образования. – М. : Издательство «Академия», 2015.

### **Занятие 6. Тема: Проблема отбора языкового материала**

Вопросы, предлагаемые для обсуждения:

1. Существующие подходы к отбору языкового материала.
2. Единицы отбора языкового материала.
3. Принципы отбора языкового материала.

Рекомендуемая литература:

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2000.
2. Горлова Н.А. Методика обучения иностранному языку : в 2 ч. Ч. 1: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. Образования / Н.А. Горлова. – М. : Издательский центр «Академия», 2013.
3. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку: Учеб. пособие для студентов пед. институтов. М.: Просвещение, 1990.
4. Миролубов А.А. Обучение иностранным языкам в свете реформы школы // ИЯШ. 1986. № 2. С. 3-7.



5. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1993.

6. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранному языку в средней школе. М.: Просвещение, 1986.

7. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. институтов. М.: Просвещение, 1986.

8. Шукин А.Н. «Теория обучения иностранным языкам (Лингводидактические основы)»: учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. – Издательство ВК, 2012.

9. Шукин А.Н., Фролова Г.М. Методика преподавания иностранных языков : учебник для студентов учреждений высшего образования. – М. : Издательство «Академия», 2015.

### **Занятие 7. Тема: Средства обучения иностранным языкам**

Вопросы, предлагаемые для обсуждения:

1. Классификация средств обучения.
2. Основные и вспомогательные средства обучения.
3. Учебник иностранного языка.
4. Учебно-методический комплект.

Рекомендуемая литература:

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2000.

2. Горлова Н.А. Методика обучения иностранному языку : в 2 ч. Ч. 1: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. Образования / Н.А. Горлова. – М. : Издательский центр «Академия», 2013.

3. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку: Учеб. пособие для студентов пед. институтов. М.: Просвещение, 1990.

4. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранному языку в средней школе. М.: Просвещение, 1991.

5. Шукин А.Н. «Теория обучения иностранным языкам (Лингводидактические основы)»: учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. – Издательство ВК, 2012.

6. Шукин А.Н., Фролова Г.М. Методика преподавания иностранных языков : учебник для студентов учреждений высшего образования. – М. : Издательство «Академия», 2015.

### **Занятие 8. Тема: Уровневый подход к обучению иностранным языкам**

Вопросы, предлагаемые для обсуждения:

1. Федеральный государственный стандарт для средних школ.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования.
3. Основные требования к программам по иностранным языкам.

Рекомендуемая литература:

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2000.

2. Горлова Н.А. Методика обучения иностранному языку : в 2 ч. Ч. 1: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. Образования / Н.А. Горлова. – М. : Издательский центр «Академия», 2013.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование».

4. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по педагогическим и языковым направлениям подготовки.

5. Щукин А.Н. «Теория обучения иностранным языкам (Лингводидактические основы)»: учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. – Издательство ВК, 2012.

6. Щукин А.Н., Фролова Г.М. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студентов учреждений высшего образования. – М. : Издательство «Академия», 2015.

### **Занятие 9. Тема: Профессиональная деятельность учителя/ преподавателя иностранных языков**

Вопросы, предлагаемые для обсуждения:

1. Профессионально значимые качества и умения.

2. Специфика взаимодействия учителя и учащихся в процессе обучения иностранному языку.

3. Функции учителя и виды учебной деятельности.

Рекомендуемая литература:

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2000.

2. Горлова Н.А. Методика обучения иностранному языку : в 2 ч. Ч. 1: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. Образования / Н.А. Горлова. – М. : Издательский центр «Академия», 2013.

3. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку: Учеб. пособие для студентов пед. институтов. М.: Просвещение, 1990.

4. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранному языку в средней школе. М.: Просвещение, 1991.

5. Щукин А.Н. «Теория обучения иностранным языкам (Лингводидактические основы)»: учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. – Издательство ВК, 2012.

6. Щукин А.Н., Фролова Г.М. Методика преподавания иностранных языков : учебник для студентов учреждений высшего образования. – М. : Издательство «Академия», 2015.

## СЛОВАРЬ НЕОБХОДИМЫХ ТЕРМИНОВ

**Анкетирование** – один из методов исследования процесса обучения, предполагающий письменный опрос испытуемых по важнейшим параметрам обучения.

**Воспитательные цели обучения** – формирование у учащихся системы моральных ценностей, оценочно-эмоционального отношения к миру. Достижение воспитательных целей зависит прежде всего от личности преподавателя, его личного примера. При обучении иностранному языку достижению воспитательных целей способствуют также внеклассная работа, содержание учебного материала, комментариев учебника или учителя.

**Вычленение конкретных ориентиров** – общий методический принцип обучения иностранным языкам, имеющий целью широкое использование эталонов-субститутов при усвоении нового материала и формировании речевых навыков. Реализация этого принципа заключается в выделении хорошо известных объектов в качестве ориентиров, определяющих и стимулирующих последовательные речевые действия.

**Дедуктивный метод формирования грамматических навыков** – метод обучения, предполагающий переход от правила к явлению. При этом методе учащихся сначала знакомят с грамматическим правилом, а потом предлагают им упражнения, предусматривающие употребление нового правила в языке. При выходе в речь чаще всего используют перевод.

**Дидактические принципы обучения** – категория дидактики, определяющая правила использования законов обучения в соответствии с целями воспитания и образования. Дидактические принципы обучения в отличие от методических охватывают все предметы. Наиболее известные дидактические принципы: сознательности, наглядности, доступности, активности и др.

**Доступность** – дидактический принцип доступности обучения предполагает необходимость учитывать возможности учащихся и предъявлять им материал в соответствии с уровнем их обученности. Принцип доступности лежит в основе программированного обучения, предполагающего индивидуальную пошаговую процедуру усвоения материала. В обучении иностранным языкам принцип доступности реализуется в общем методическом принципе дифференцированного подхода в обучении.

**Индуктивный метод формирования грамматических навыков** – формирование грамматических навыков на основе перехода от единичных фактов к правилу. При индуктивном методе учащимся предлагаются в тексте те или иные грамматические формы и структуры, которые они осознают благодаря контексту или переводу, приходя к выводу об их значении и правиле их изменений.

**Интенсивные методы** – методы обучения иностранным языкам, позволяющие за короткие сроки накопить и усвоить максимальное количество учеб-

ной информации. Эффективность обучения достигается за счет рационально построенной сетки часов, строгого отбора соответствующего целям обучения языкового материала, создания ограниченных по количеству и близких по интересам групп учащихся (до 12 человек), широкого применения технических средств и др. К интенсивным методам относят аудио-визуальный, гипнопедию, суггестопедию и др.

**Категории методики** – как и всякая абстракция, категория обобщает и имеет при этом практическую цель: классифицировать. Важнейшими категориями методики являются цели обучения, содержание, методы, принципы, средства обучения.

**Коммуникативная компетенция** – способность реализовывать лингвистическую компетенцию в различных условиях речевого общения с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания.

**Критерии отбора языкового материала** – правила отбора языкового материала. Иногда их называют принципами отбора языкового материала, хотя принципы – понятие более глобальное. Так, сочетаемость или многозначность слова скорее можно отнести к критериям отбора языкового материала, поскольку универсальность относительна, в то же время функциональность или употребительность являются принципами, потому что без их учета невозможен успешный отбор. К критериям отбора языкового материала относятся: отбор по языковому наполнению учебных текстов, сочетаемость и многозначность слова, словообразовательная ценность, исключение синонимов.

**Лексический минимум** – совокупность лексических единиц и словосочетаний, соответствующая целям обучения и требованиям программы. При определении его объема исходят из максимума с точки зрения возможностей учащихся и минимума – с точки зрения использования языка как средства общения. При отборе лексического минимума целесообразно предоставлять учащимся право выбора и закрепления в памяти слов и словосочетаний предлагаемого им семантического поля.

**Метод обучения** – теоретически обоснованная модель деятельности учителя и учащихся, направленная на реализацию целей обучения; второй уровень методической абстракции, принимающий за основу тот или иной тип обучения иностранным языкам и конкретизирующий его частными принципами обучения.

**Методика обучения иностранным языкам** – раздел дидактики, исследующий существующие и вновь появляющиеся методы обучения иностранным языкам.

**Методическая система** – реализация на практике того или иного метода обучения, опирающегося на определенную концепцию; примерно то же содержание вкладывается в понятие системы обучения.

**Методические принципы обучения** – закономерности, отражающие специфику процесса обучения данному предмету и составляющие основу методов обучения.

**Методология** – совокупность методов и приемов исследования, принятых в той или иной науке, в том числе и в методике обучения иностранным языкам.

**Мотивация** – система побудительных причин человеческого поведения, источник активности, организующий и направляющий деятельность человека. С точки зрения изучения иностранных языков различают: коммуникативную (основанную на необходимости общения на иностранном языке), познавательную, инструментальную (связанную с особенностями специалиста), эстетическую мотивации.

**Национально-культурный компонент** – значение слова, несущее информацию о национальной культуре народа.

**Носитель языка** – представитель какой-либо языковой общности.

**Общеобразовательные цели обучения** – цели обучения, предусматривающие становление всесторонне развитой личности. При изучении иностранного языка эти цели достигаются через постижение новой системы понятий, сквозь которую воспринимает действительность данная национальная общность. Именно в этом случае происходит “осознание” своего собственного мышления, переход от сугубо конкретного к абстрактному мышлению. Кроме того, общеобразовательные цели достигаются и через полученные знания о культуре, истории, географии, традициях страны изучаемого языка.

**Общие методические принципы** – постоянно действующие принципы обучения данному предмету независимо от целей и условий обучения. В методике обучения иностранным языкам эти принципы представляют собой выражение лингвистических или психологических законов и так или иначе связаны с дидактическими принципами. К ним относят принципы: дифференцированного подхода в обучении иностранным языкам, управления процессом обучения, вычленения конкретных ориентиров, комплексного подхода к мотивации.

**Отбор языкового материала** – одна из сложнейших проблем методики, которая заключается в отборе лексики, грамматических форм и структур, правил их употребления, национальных реалий и пр. в соответствии с программой обучения иностранному языку в данном учебном заведении. Существует несколько подходов к отбору языкового материала. Во-первых, эмпирический подход, при котором решающую роль играет личный опыт автора учебника, преподавателя. При таком подходе языковой материал очень часто определяется текстами, имеющимися в наличии. Во-вторых, лингвистический подход, при котором отбор языкового материала определяют некоторые лингвистические закономерности. На их основе выделяют такие критерии (или принципы) как многозначность слова, его сочетаемость, семантическая ценность, стилистическая нейтральность, словообразовательная ценность и др. В-третьих, прагматический подход, принимающий во внимание в первую очередь требования общения на иностранном языке. В этом случае основными критериями отбора являются: критерий частотности, тематический критерий, критерий наличности, употребительности, описания понятий, исключения синонимов и др.

**Практические цели обучения** – обучение общению на иностранном языке. Поскольку “общение на иностранном языке” – понятие недостаточно

конкретное, его конкретизируют по видам речевой деятельности, языковому материалу и тематике.

**Предмет науки** – систематизированные знания, полученные в результате изучения объекта, абстрактная модель объекта, которая тем лучше отражает содержание объекта, чем точнее методы его измерения. Предметом методики как науки являются теоретические положения, составляющие основу разрабатываемых методов. Чаще всего они выражаются в виде принципов обучения.

**Прием обучения** – конкретные действия и операции преподавателя, цель которых передать знания, сформировать навыки и умения, стимулировать учебную деятельность учащихся для решения частных задач процесса обучения. Именно в различных приемах конкретизируются способы обучения, которые относятся к приемам как общее к частному.

**Принципы обучения** – реальные или предполагаемые закономерности, сформулированные как нормативные положения, которыми следует руководствоваться в учебном процессе.

**Принципы отбора языкового материала** – правила отбора, учитывающие существенную характеристику языкового материала с точки зрения методики.

**Программа** – основополагающий учебный документ, определяющий цели, содержание, основные принципы обучения и структуру учебного процесса.

**Процесс обучения** – замкнутая система управления со своей программой предъявления нового материала и организации обратной связи (получения информации об уровне усвоения учащимися учебного материала).

**Развивающие цели обучения** – передача учащимся опыта творческой, поисковой деятельности. Имеются в виду: восприятие логики явлений, функционирование механизма догадок, перенос знаний и умений в новую ситуацию, видение противоречий в изучаемых явлениях. Развивающие цели обучения достигаются, главным образом, через широкое использование способа учения – поиск.

**Репродуктивное обучение** – тип обучения, в основу которого положено воспроизведение пройденного в различного вида упражнениях. При этом доминируют имитативно-репродуктивный тип упражнений и повторение как способ учения.

**Система обучения** – конкретная реализация теоретических положений того или иного метода обучения, главным образом для решения отдельных задач процесса обучения. В отличие от системы обучения, метод есть модель организации обучения, построенная с учетом ряда теоретических положений и целей обучения.

**Содержание образования** – система знаний о природе, обществе, способах деятельности, системе общих интеллектуальных и практических навыков и умений, опыт творческой деятельности и эмоционально-волевого отношения к миру и друг к другу.

**Содержание обучения** – одна из основополагающих категорий методики, отвечающая на вопрос “Чему учить?” Содержание обучения иностранному языку складывается из компонентов: знаний, с одной стороны, навыков и уме-

ний, с другой. К знаниям относят, во-первых, языковой материал, включающий фонемы, просодические средства, буквы, лексические структуры и формы; во-вторых, понятия о способах и приемах речевой деятельности: грамматические правила, правила образования и изменений слов, правила употребления слов и словосочетаний в зависимости от стиля речи, правила чтения, письма и орфографии, правила узуса. Кроме того, к знаниям относят лексический фон, национальные реалии и тематический материал. Что касается навыков и умений, то к ним относят речевые навыки (произносительные, интонационные, графические, орфографические, лексические, грамматические) и речевые умения (аудирование, говорения, чтения и письма). Некоторые методисты включают в содержание обучения навыки и умения самостоятельного изучения языка. Вряд ли обоснованно включение в содержание обучения новых языковых понятий и учебных текстов.

**Способ обучения** – одна из возможных психологических операций совершения обучающего действия. Психологическую операцию следует отличать от конкретной, поскольку она непосредственно связана с психологической деятельностью человека и выступает как один из способов совершения действия. Конкретная операция связана с профессиональной деятельностью и чаще всего требует специальной подготовки. Когда учитель излагает правило, описывает значение слова, дает перевод, обосновывает употребление грамматической формы, он совершает конкретные операции с помощью одной и той же психологической операции – объяснения. Кроме объяснения, известны еще два способа обучения – показ и способы учения.

**Средства обучения** – материальные объекты, способные выполнять отдельные функции преподавателя или помогать ему их реализовывать.

**Узус** – принятое употребление в речи отдельных лексических единиц или готовых фраз, нередко входящее в противоречие с нормой языка.

**Учебник** – комплексное средство обучения, реализующее часть функций учителя и имеющее ограниченную учебную цель.

**Учебно-методический комплект** – система средств обучения по конкретному предмету при ведущей роли учебника. Учебно-методический комплект по иностранному языку включает: учебник, книгу для учителя, книгу для чтения, набор грампластинок, комплект учебно-наглядных пособий, диафильмов, кинофильмов.

**Цели обучения** – предвосхищаемые результаты обучения, воплощаемые в определенную предметную форму (знания, умения, навыки). Цели обучения определяются социальным заказом, их достижение непосредственно связано с создаваемыми условиями: количество часов, наполняемость групп, квалификация преподавателей, наличие учебников и технических средств обучения, а также многое другое. При обучении иностранному языку чаще всего различают практические, общеобразовательные, развивающие и воспитательные цели.

**Частные принципы обучения** – интерпретация тех или иных лингвистических, психологических или педагогических закономерностей в непосредственных условиях обучения конкретному предмету. В методике обучения иностранным языкам к ним относятся: принципы устной основы, взаимосвязанного

обучения, опоры на родной язык, исключения родного языка из процесса обучения, естественной роли родного языка, системного изучения грамматики, ситуативной обусловленности и др.

**Частотность** – критерий отбора лексики. Принцип частотности предполагает статистическую обработку устных и письменных текстов и отбор наиболее частотных лексических единиц. Опыт отбора словаря по критерию частотности показал, что наиболее частотными являются служебные слова, затем идут глаголы, прилагательные и только потом существительные, причем преимущественно неконкретные. С помощью критерия частотности удобно определить первые несколько сотен слов. Далее следует большое количество слов с одинаковым индексом частотности.

**Чувство языка** – эмоциональное чувство согласованности и несогласованности, сопровождающее процесс порождения и восприятия речи и возникающее как результат подсознательного обобщения многочисленных актов речи.

**Экзамен** – форма итогового контроля, широко принятая во всем мире и вызывающая в настоящее время критику в педагогике в связи с тем, что экзамен чаще всего подавляет творческие способности учащихся, приучает их к зубрежке и отнимает много времени.

**Эксперимент** – соответствующая выработанным нормам проверка гипотезы. В теории обучения иностранным языкам предусматривается обычно методический эксперимент.

**Экспериментальная группа** – группа учащихся, в которой проводится экспериментальное обучение.

**Экстенсивное обучение** – растянутое по срокам обучение. Примером такого обучения является сетка часов, принятая в массовой средней школе для иностранного языка.

**Элементарная единица обучения** – упражнение; в отличие от урока, являющегося комплексной единицей обучения, упражнение не может дробиться на меньшие по объему единицы, что и позволяет говорить об упражнении как об элементарной единице обучения.

**Эмпирический подход** – подход к отбору лексики, базирующийся на личном опыте преподавателя, автора учебника. При этом отбор чаще всего осуществляют по языковому наполнению учебных текстов.

**Эталон контроля** – образ чувственно воспринимаемого объекта контроля, хранящийся в долговременной памяти учителя, учащегося или зафиксированный на бумаге, фонограмме и пр. Следует различать материализованные и нематериализованные эталоны контроля. К первым относятся правила грамматики и орфографии, словари, речевые образцы, таблицы спряжения глаголов, ключи и другой справочный материал. Нематериализованные эталоны контроля существуют в долговременной памяти контролирующего и нередко страдают субъективизмом. Легче всего материализуются эталоны знаний и умений. Плохо поддаются материализации эталоны навыков.

**Этимология** – раздел языкознания, исследующий происхождение слов и восстанавливающий древние структуры и значения лексических единиц, кото-



рые оказались утраченными в результате культурно-социальных, а также других процессов. Древние формы и значения лексических единиц могут быть использованы для лучшего запоминания слов иностранного языка.

**Язык** – семиологическая система, являющаяся основным средством общения людей, а также средством передачи от поколения к поколению знаний, культурно-исторических традиций и др. Многие лингвисты вслед за Ф. Де Соссюром различают язык и речь. Если язык – это система, элементами которой являются лексические единицы, связывающиеся между собой по заданным правилам, то речь – это язык в действии, его практическая реализация. С точки зрения лингвистики текста, язык есть механизм, превращающий смысл в текст.

**Языковая догадка** – определение значения слов по контексту (ситуации), правилам словообразования или в результате сопоставления со словами другого языка. В основе догадки лежит механизм вероятностного прогнозирования и языковой опыт реципиента.

**Языковая компетенция** – наличие набора языковых знаков и структур в сознании носителя языка.

**Языковой материал** – фонемы, буквы, интонемы, слова, словосочетания, готовые фразы, грамматические формы и структуры и т.п., подлежащие заучиванию в процессе овладения языком. Языковой материал составляет важную часть содержания обучения иностранным языкам.

**Языковой минимум** – максимально возможное количество языковых средств с точки зрения условий обучения и минимальное с точки зрения требований системы языка, т.е. дающее возможность пользоваться языком как средством общения.

## Использованная литература

1. Бим И.Л. Обучение ИЯ: поиск новых путей. ИЯШ. 1989. №1.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2000.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3 изд. стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.
4. Гальскова Н.Д., Демина М.Г., Манукян К.М. Цель обучения иностранным языкам в новейший период развития методики и науки// Иностранные языки в школе. – 2012. – № 4. – С.2.
5. Горлова Н.А. Методика обучения иностранному языку : в 2 ч. Ч. 1: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. Образования / Н.А. Горлова. – М. : Издательский центр «Академия», 2013.
6. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991.
7. Из истории методов обучения [Электронный ресурс]. URL: <http://www.domyenglish.ru/p68aa1.html> (дата обращения: 20.03.16).
8. Китайгородская Т.А. Методика интенсивного обучения ИЯ. М.: Высш. шк., 1986.
9. Китайгородская Г.А. Инновации в образовании – дань моде или требование времени?// Иностранные языки в школе. – 2009. – № 2. – С.2.
10. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2003.
11. Методика обучения иностранным языкам в средней школе/ Под ред. Н.И. Гез, М.В. Ляховицкого, А.А. Миролубова и др. М.: Высш. шк., 1982.
12. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность/ под ред. А.А. Миролубова. – Обнинск: Титул, 2010.
13. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку: Учеб. пособие для студентов пед. институтов. М.: Просвещение, 1990.
14. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. М.: Стелла, 1996.
15. Миролубов, А.А. Сознательно-сопоставительный метод. А.А. Миролубов / Иностранные языки в школе. – 2003. – № 6. – С. 39-41.
16. Немного из истории обучения иностранным языкам [Электронный ресурс]. URL: <http://www.expertenglish.ru/history.html> (дата обращения: 20.03.16).
17. Общая методика обучения ИЯ: Хрестоматия / Сост. А.А. Леонтьев. М.: Русский язык, 1991.
18. Опарина Е.А. Методика обучения иностранным языкам в схемах и таблицах: конспекты лекций / Е.А. Опарина; Ряз. гос. пед. ун-т имени С.А. Есенина. – Рязань, 2005.
19. Основные направления в методике преподавания ИЯ в XIX-XX вв. / Под ред. И.В. Рахманова. М., 1972.

20. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – Издательство «Просвещение», 1991.
21. Пассов Е.И. Методология методики: теория и опыт применения (избранное). – Липецк: ЛГПУ, 2002.
22. Пассов Е.И. Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. – Златоуст, 2009.
23. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения: начальная школа/ сост. Е.С. Савинов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2010.
24. Примерные программы внеурочной деятельности: начальное и основное образование/ под ред. В.А. Горского. – М.: Просвещение, 2010.
25. Рахманов И.В. Очерк по истории методики преподавания новых западно-европейских языков. М., 1997.
26. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991.
27. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. Пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002.
28. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. институтов. М.: Просвещение, 1986.
29. Щукин А.Н. «Теория обучения иностранным языкам (Лингводидактические основы)»: учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. – Издательство ВК, 2012.
30. Щукин А.Н., Фролова Г.М. Методика преподавания иностранных языков : учебник для студентов учреждений высшего образования. – М. : Издательство «Академия», 2015.
31. Neuner G., Hunfeld H. Methoden des fremdsprachlichen DU. Eine Einfuehrung. Langenscheidt. Berlin; Muenchen; Wien; Zuerich; New York, 1993.
32. Pommerin G. Didaktik des Deutschen als FS. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie. B. 13. M. Borelli (Hrsg). Hohengehren: Schneider, 1992.
33. Rahmenrichtlinien. Neue Sprachen. Sekundarstufe 1. Hessisches Institut fuer Bildungsplanung und Schulentwicklung: Interkulturelle Kommunikationsfaehigkeit als uebergeordnetes Lernziel, 1991.
34. Sheils. J. Kommunikation im FU. Rat fuer kulturelle Zusammenarbeit. – Council of Europe, 1990.

**Ирина Ильинична Лейфа,**  
*доцент кафедры перевода и межкультурной коммуникации АмГУ,*  
*канд. пед. наук*

**Исторические и методологические аспекты профессиональной деятельности:** *Учебно-методическое пособие.*

---

Заказ 713