




Эволюция методов обучения иностранному языку и перспективы иноязычного образования

Анна Серeda,

старший преподаватель,

Харьковский национальный университет радиоэлектроники

 общемировые интеграционные процессы в науке, экономике, культуре бурно развиваются и требуют специалистов, способных к межкультурным контактам в социальной и профессиональной сферах. Деловое общение в иноязычной среде стало важной составляющей профессиональной культуры специалиста в самых разных видах трудовой деятельности. Этим обусловлена актуальность совершенствования методов преподавания иностранных языков, рассматривающих язык не как отдельную систему, а как многокомпонентное средство человеческого общения.

Успех обучения иностранному языку во многом зависит от применения современных методов обучения в контексте решения конкретных образовательных задач. Метод как определенная система и совокупность приемов обучения является главным инструментом педагогической деятельности. Практика обучения иностранному языку связана с многочисленными попытками найти наиболее эффективный метод обучения.

Цели изучения иностранного языка могут определяться как индивидуальными, так и социальными запросами. Социальные и индивидуальные запросы, конечно же, связаны между собой, но, тем не менее, это очень широкий спектр запросов. У современного человека мотивы к изучению иностранных языков могут

быть разнообразными: от необходимости объясниться в аэропорту и магазине в туристической поездке до способности к эффективной коммуникации в профессиональной среде. В настоящее время существуют курсы изучения иностранного языка, использующие самые разные методы. Именно курсы каждый может выбрать для себя по своим индивидуальным запросам. Учебные заведения при выборе методов обучения иностранным языкам ориентируются на социальные запросы.

История развития и смены методов обучения иностранному языку свидетельствует о том, что смена этих методов связана со многими факторами и определяется целями обучения, т. е. теми планируемыми результатами, которые должны получить обучаемые. Именно смена целей обучения иностранному языку, а также смена научных парадигм в языкознании ведет к разработке новых методов обучения.

Практика обучения иностранному языку знает многочисленные попытки найти наиболее эффективный метод обучения. Исследованием теории и истории методов преподавания занимались известные педагоги В. Э. Раушенбах [1], И. В. Рахманов [2], А. В. Миролюбов [3], Г. Е. Ведель [4], А. Н. Щукин [5] и др. Единой классификации методов обучения иностранным языкам не существует, так как в основу различных классификаций

положены разные критерии. Но условно можно выделить два направления — сознательное и интуитивное, а также два подхода, которые Г. Е. Ведель характеризует так: «Первый подход — развитие навыков и умений практического владения устной (аудирование и говорение) и письменной (чтение и письмо) речью. Второй подход — овладение теоретическими знаниями об иностранном языке (грамматика, фонетика)» [4, с. 69].

Попытаемся дать краткую характеристику методам обучения иностранным языкам за последние 200 лет с точки зрения целей, а значит и планируемых результатов обучения.

Исторически первым методом обучения можно считать естественный (естественный) метод, который состоял в том, что иностранный язык осваивался путем подражания готовым образцам подобно тому, как ребенок осваивает родной язык. Этот метод требовал достаточно длительного пребывания в среде носителей языка и общения с ними на их языке. Можно считать, что воспитание детей в семьях аристократов гувернерами-иностранцами в XIX – начале XX века приводило к обучению иностранному языку именно этим методом. Академик Л. В. Щерба называл это «методом гувернантки» и считал его одной из форм естественного метода, с той лишь разницей, что среда носителей языка создается искусственно [6]. Представителями естественного метода были М. Берлиц, Ф. Гуэн, М. Вальтер и др. Целью обучения естественным методом являлось умение говорить и читать несложный текст. Его сторонники считали, что, научившись говорить, учащиеся могут читать и писать на изучаемом языке.

С введением изучения иностранного языка в учебных заведениях произошло становление переводных методов, изначально применявшихся для изучения латинского языка. Переводные методы основаны на изучении грамматики и лексики и подразделяются на грамматико-переводной и лексико-переводной методы.

В основе широко применявшегося в XIX и первой половине XX века грамматико-переводного метода лежало изучение грамматики и дословный перевод. Приверженцы этого метода В. Гумбольдт, Д. Гамильтон, Г. Оллендорф рассматривали язык как систему. Тексты использовались как иллюстрации к грамматическим схемам. Основным недостатком этого метода является то, что человек в процессе обучения учится подбирать слова под изученные правила, а не выражать мысль, что создает предпосылки для возникновения языкового барьера. Цель этого метода можно охарактеризовать как общеобразовательную, результатом которой является умение читать и переводить текст с иностранного языка на родной, и наоборот. Надо отметить, что грамматико-переводной метод применяется и в наше время для изучения латинского языка, цель изучения которого является только общеобразовательной.

Лексико-переводной (текстуально-переводной) метод состоял в создании словарного запаса путем заучивания художественных текстов и бессистемного (интуитивного) ознакомления с грамматикой и стилистическими особенностями при заучивании текстов. Целью этого метода тоже была общеобразовательная, результатом которой было приобретение навыков чтения и перевода.

Главным недостатком переводных методов обучения является то, что они не были ориентированы на овладение иностранным языком как средством коммуникации.

Прямой метод обучения иностранным языкам возник на основе естественного метода. В разработке этого метода принимали участие лингвисты и психологи О. Есперсен, Г. Суит, П. Пасси, В. Фиетор, Ш. Швейцер, Б. Эггерт, Г. Вендт, Э. Симоно и др. Сторонники прямого метода стремились слова иностранного языка и его грамматические формы ассоциировать непосредственно, минуя родной язык учащихся. В отличие от естественного, прямой метод предусматривал изучение

правил и применение чтения и письма. Представители метода ставили перед собой цель — обучить учащихся практическому владению языком, на начальном этапе — преимущественно его устной форме. Достоинством прямого метода обучения было обращение к живому разговорному языку.

Развитие прямого метода в начале XX века привело к разработке различных его модификаций (неопрямых методов). Самые известные из них — устный метод Г. Пальмера и метод обучения чтению М. Уэста. Основной целью обучения иностранному языку Г. Палмер считал овладение устной речью. Современными вариантами метода Г. Пальмера являются аудиовизуальный (Р Губерния, П. Риван, Ж. Гугенейм, Р. Мишеа) и аудиолингвальный (Ч. Фриз, Р. Ладо, Л. Блумфилд,) методы, которые осуществляются с помощью технических средств обучения. М. Уэст выдвигал в качестве основной цели обучения развитие умений чтения и переход от владения чтением к устной речи.

Грамматико-переводной метод относится к сознательному направлению освоения языка, а натуральный и прямой (как усовершенствованный натуральный) — к интуитивному.

Академик Л. В. Щерба, анализируя недостатки прямого метода, писал «расчет на интуитивное схватывание общего смысла фразы или текста ведет к неточному, а иногда и к неправильному пониманию». Далее он пишет, что в конце XIX – XX веков «...начались поиски компромисса между старым грамматико-переводным методом и новым, успевшим уже устареть, прямым». [6, с. 28]. Компромиссом стала разработка различных смешанных методов, соединяющих сознательное и интуитивное. Целью этих методов являлось обучение всем аспектам речевой деятельности, а также устной и письменной формам общения.

Одним из них является сознательно-сопоставительный метод (40-е годы XX века). Значительную роль в создании

этого метода сыграл академик Л. В. Щерба. По его мнению, при разработке метода следует различать три составляющих части языка: «...язык как процесс говорения и понимания, язык как обработанный лингвистический опыт, обуславливающий возможность этих процессов, и, наконец, язык как просто некую сумму готовых фраз, иначе говоря, язык как неупорядоченный лингвистический опыт» [6, с. 69]. В дальнейшем идеи Л. В. Щербы были развиты И. В. Рахмановым, В. Д. Аракиным, И. М. Берманом, А. В. Монигетти, С. К. Фоломкиной, З. М. Цветковой, В. С. Цетлин, А. А. Миролюбовым. Целью обучения с помощью сознательно-сопоставительного метода является умение учащихся читать и понимать текст и устную речь на слух, говорить и писать на иностранном языке. В основе сознательно-сопоставительного метода лежит осмысление действия, а не механическая выработка навыка, осознаваемое, а не интуитивное овладение языком. Этот метод предполагает осознание учащимися значения языковых явлений и способов их применения в речевой деятельности, взаимоотношения лексики и грамматики, а также опоры на родной язык для более глубокого понимания как изучаемого, так и родного языков.

Известный филолог и педагог Г. Е. Ведель характеризовал сознательно-сопоставительный метод как модификацию грамматико-переводного метода и считал, что его использование на практике так и не привело к достижению цели практического владения иностранными языками в устной и письменной формах [7]. Поэтому в 50-е годы XX века был разработан сознательно-практический метод (Г. Е. Ведель, Б. В. Беляев, А. П. Старков и др.). Сознательно-практический метод опирается на принципы устной основы обучения иностранному языку, формирования мышления на изучаемом языке, овладения лексикой в предложении и овладения грамматическим строем изучаемого языка на базе типовых предложений. Целью обучения с помощью сознательно-

практического метода является практическое овладение иностранным языком, т.е. умение общаться как в устной, так и в письменной форме. Б. В. Беляев считал, что надо «... сперва добиться образования у учащихся автоматизированных речевых навыков, в том числе и навыков использования в своей речи определенных грамматических моделей, а затем уже сообщить им соответствующие правила» [8, с. 141.]. В связи с этим хотелось бы отметить, что именно так происходит овладение грамматикой родного языка: ребенок сначала учится говорить, а грамматику изучает в более позднем возрасте, когда уже использует (интуитивно) в своей речи грамматические модели.

Известный лингвист и педагог Е. И. Пассов в 60 — 70-е годы XX века сформулировал принципы коммуникативного обучения речи. Впоследствии он создал метод коммуникативного обучения иностранным языкам, наиболее популярный на сегодняшний день. Е. И. Пассов первым начал употреблять термин «иноязычная культура» для обозначения предмета иноязычного образования [9]. В основе коммуникативного метода лежат идеи коммуникативной лингвистики, психологической теории деятельности, концепция развития личности в диалоге культур. Конечной целью обучения иностранному языку с помощью коммуникативного метода является формирование коммуникативной компетенции, овладение иноязычной культурой в процессе межкультурной коммуникации. Особенность метода состоит в попытке приблизить процесс обучения иностранному языку к процессу реальной межкультурной коммуникации.

Г. Е. Ведель, сравнивая сознательно-практический и коммуникативный методы, писал: «...перед каждым из них стоит цель обучать иностранному языку до уровня владения, позволяющего осуществить устную и письменную коммуникацию, быть средством познания культуры народа, язык которого изучается, и быть также средством восприятия.

Поэтому единой общей задачей каждого из методов является обучение устной и письменной коммуникации; но подходы обучения разные. При разном вербальном оформлении устная основа обучения в названных методах идентична и признается методическим принципом «верхнего порядка» [7, с. 105].

В настоящее время широко используются разные методы обучения иностранному языку, и дать их исчерпывающий перечень в рамках одной статьи затруднительно. Все их можно отнести к смешанным методам, которые характеризуются комплексным подходом и имеют те или иные акценты в применении методик.

Но общемировые интеграционные процессы ставят все более высокие цели к уровню владения иностранным языком. Академик С. С. Кунанбаева утверждает: «Парадоксальность ситуации состоит в том, что коммуникативная методика обучения, не реализовав себя полностью ни на одной ступени обучения, уступает место новому подходу, диктуемому социальным заказом нового XXI в. — обучению языку как средству межкультурной коммуникации» [10, с. 31].

Теоретической базой для развития методов обучения являются достижения в области языкознания, где за рассматриваемый период дважды произошла смена парадигм. При этом каждая новая парадигма не отрицала достижений предыдущих, а сохраняла преемственность и являлась новой ступенью знаний о языке.

В XIX веке основной парадигмой в лингвистике была сравнительно-историческая, в центре внимания которой была эволюция языков. В XX веке ей на смену пришла системно-структурная парадигма, опирающаяся на исследование языковых систем. В рамках этой парадигмы язык рассматривался как система. А свойства системы не являются простой суммой её компонентов. Предложение не является просто суммой лексических единиц. Лексические единицы обладают свойством номинативности, а предложение уже имеет свойство коммуникатив-

ности. Можно считать, что естественный метод опирается на сравнительно-историческую парадигму, а остальные, охарактеризованные выше, методы развивались на базе системно-структурной парадигмы лингвистики.

К концу XX века происходит становление антропоцентрической (лингвокогнитивной) парадигмы, которая ставит в центр внимания человека. Его стали рассматривать как обладателя особой когнитивной системы, которая представляет собой взаимосвязанные мышление, сознание, речь и осуществляет обработку и хранение информации. Важно также то, что в сознании человека происходит двойное кодирование информации в вербальном и визуальном виде. На вопросы о том, как человек познает мир, какие сведения о мире становятся знанием данного человека, как организовано его сознание, как образуется его картина мира, пытается ответить когнитология, которая начала бурно развиваться в конце XX века и объединила когнитивную лингвистику, когнитивную психологию и когнитивную социологию. Объектом когнитологии является информация, ее обработка, сохранение и передача по коммуникативным каналам, в том числе и в вербальном виде. И тут мы вплотную подходим к вопросам понимания и взаимопонимания, которые так важны при межкультурной коммуникации, а значит и при изучении иностранных языков.

Успешной межкультурной коммуникацией является адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам [11, с. 26]. Уже во второй половине XX века стало понятно, что проблема достижения эффективной коммуникации междисциплинарна. И с этого времени межкультурная коммуникация оформляется как академическая дисциплина, основателями которой принято считать антрополога Э. Нолла [12] и лингвиста Г. Трагера [13].

Критерием эффективности межкультурной коммуникации является не только

понимание, но и продуктивность, достижение взаимовыгодных результатов. В процессе межкультурного взаимодействия человек сталкивается с трудностями, среди которых языковое различие не является единственным. Культурно-антропологический аспект коммуникации не менее важен, чем лингвистический. В настоящее время изучением проблем межкультурной коммуникации занимаются когнитивная лингвистика, когнитивная психология, социолингвистика, психолингвистика, лингвокультурология, теория коммуникации и др.

Именно достижения этих наук являются теоретической основой разработки и совершенствования методов обучения иностранным языкам и причиной переломного этапа в эволюции этих методов.

Надо отметить, что ещё Л. В. Щерба в первой половине XX века описал схему коммуникации, которая закладывает основу лингвокогнитивного подхода к коммуникации: «В непосредственном опыте нам, с одной стороны, даны факты говорения..., а с другой — факты понимания этого говорения. ... Между тем, именно вместе взятые, эти процессы образуют единый процесс коммуникации. ... Некоторые элементы процессов, разыгрывающихся в головном мозгу и говорящего, и слушающего, находят себе при этом отражение в сознании и того, и другого [6, с. 65]. А педагог и лингвист с более чем полувековым опытом преподавания иностранных языков Г. Е. Ведель так писал о связи языка, культуры и мышления: «Каждый язык отражает объективную действительность по внутренним законам своего языка, не стремясь к совпадению с другими языками» [14, с. 86.] Каждому языку свойственна своя языковая картина мира, свой способ концептуализации и категоризации действительности.

Понимание проблем и особенностей межкультурной коммуникации очень важно, так как успех коммуникации зависит от умения коммуникантов преодолевать языковые и культурные барьеры. Главной целью изучения иностранного

языка становится не просто коммуникативная компетенция, а способность к эффективной межкультурной коммуникации. А это означает, что язык уже рассматривается не как отдельная система, а как многокомпонентное средство человеческого общения.

Таким образом, сегодня существует социальный запрос на знание иностранных языков на таком уровне, который мог бы обеспечивать эффективную межкультурную коммуникацию. Умение общаться в иноязычном профессиональном формате наряду с квалификационными характеристиками определяет конкурентное преимущество специалистов самых разных областей в условиях рынка труда. Поэтому целью обучения иностранным языкам будущих специалистов становится не набор конкретных умений и навыков, а формирование языковой личности, которая в состоянии осуществлять прагматически эффективное общение с представителями других культур.

Иностранный язык является многокомпонентной структурой, а иноязычное образование призвано сформировать лингвистическую, коммуникативную, этнокультурную, лингвострановедческую компетенции. Достижение этих целей связано с формированием системы отражения объективной действительности через формы иностранного языка, через мышление, что, в свою очередь, опирается на развитие и достижения когнитивной лингвистики, когнитивной психологии, социолингвистики, психолингвистики, лингвокультурологии, теории коммуникации и др.

Обзор эволюции методов обучения иностранному языку показывает, что цели обучения тоже эволюционировали от развития навыков владения устной и письменной речью и приобретения теоретических знаний о языке до формирования межкультурных компетенций с использованием когнитивно-деятельностного подхода.

А изменение целей обучения всегда

ставит новые требования к теории обучения иностранным языкам, к смене технологии и принципов обучения. На нынешнем этапе эти изменения базируются на основе теории межкультурной коммуникации и когнитивно-лингвокультурологической методологии.

Литература

1. Раушенбах В. Э. Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с I по XX век. Москва : Высш. шк., 1971. 112 с.
2. Рахманов И. В. Очерк по истории и методике преподавания новых западноевропейских иностранных языков. Москва : Учпедгиз, 1947. 196 с.
3. Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. Москва : ИНФРА-М, 2002. 448 с.
4. Ведель Г. Е. Соображения об истории отечественной методики обучения иностранным языкам // Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2003. № 2. С. 66 – 84.
5. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студ. Москва : Филоматис, 2006. 480 с.
6. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе: общие вопросы методики ; под ред. И. В. Рахманова. Изд-е 2-е. Москва : Высш. шк. 1974. 112 с.
7. Ведель Г. Е. Развитие сознательно-практического метода и становление факультета РГФ // Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2003. № 1. С. 94 – 110.
8. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1965. 229 с.
9. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Москва, 1989. 276 с.
10. Кунанбаева С. С. Современная теория и практика иноязычного образования. Алматы, 2010. 350 с.

11. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Москва, 1990. 246 с.

12. Hall E. T. Beyond culture. New York: Anchor Books, Doubleday, 1989. 298 p.

13. Trager G. L. Language and Languages. Chandler Publishing Company, 1972 — 378 p.

14. Ведель Г. Е. Методы обучения иностранным языкам и их методологическая основа // Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2001. Вып. 1. С. 85 – 91.

17.08.2021

Відомості про автора:

Середа Ганна Юріївна — старший викладач, кафедра іноземних мов; Харківський національний університет радіоелектроніки; Харків; Україна; email: hanna.sereda@nure.ua; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1802-2174>; scholar.google: https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=list_works&hl=uk&user=thERkfcAAAAJ