

ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.М. Володько

svietlana.volodko@mail.ru

Т.А. Романова

kafedrag17@mail.ru

*ЧУО «Институт современных знаний имени А.М. Широкова»,
Минск, Республика Беларусь*

Прошрое столетие отметилось огромным разнообразием подходов и методов к обучению иностранному языку. Каждый из них на определенном этапе был новаторским. Сегодня, когда требования к уровню иноязычных компетенций специалистов, которым предстоит работать в условиях глобализирующегося мира, как никогда высоки, поиск универсального метода продолжает оставаться актуальным.

Ключевые слова: универсальный метод; новаторский подход; инновационный подход; профессионально – ориентированный подход; культурно – ориентированный подход; личносно – ориентированный подход.

XXI век – это век глобализации и стремительного развития технологий, которые кардинально изменили и продолжают менять мир.

В условиях нового глобализирующегося мира возникают новые требования к качеству подготовки специалистов. Современные реалии требуют от профессионалов владения глобальными компетенциями, включающими профессиональные навыки, навыки иноязычного общения и межкультурного взаимодействия. Эти навыки являются сего-

дня ключевыми для успешной работы в международной среде и эффективного сотрудничества с представителями различных культур.

Цель нашей статьи – проанализировать, в какой мере известные науке подходы (переводной, прямой и т.д.) и современные инновационные отвечают сегодняшним требованиям к подготовке специалистов.

Поиск универсального метода формирования иноязычной компетенции имеет долгую историю. Не зря ХХI век называют веком иностранного языка. Именно прошлое столетие видело невиданное многообразие теорий, подходов и методов формирования иноязычной компетенции.

Как справедливо отмечает Щемелева И. Ю., каждый из известных методов в свое время был новаторским, но с развитием общества, и, соответственно, меняющимися целями образования его время прошло, и он становился устаревшим [1].

Проведенный нами анализ научной литературы показал, что на сегодняшний день насчитывается не менее пяти десятков методов формирования иноязычной компетенции. Каждый имеет своих сторонников и противников, своих последователей, свои преимущества и недостатки.

Многие отечественные и зарубежные ученые (Бим. И. Л., Гальскова Н. Д., Гез Н. И., Грузинская И. А., Рогова Г. В., Шатилов С. Ф., Щемелева И. Ю., Щукин А. Н., Дуглас Браун, Дайан Ларсен-Фриман, Ричардс Дж. С., Роджерс Т. и др.) посвятили свои исследования этой проблеме.

Позволим себе кратко остановиться на наиболее известных науке методах формирования иноязычной компетенции с тем, чтобы ответить на вопрос, существует ли такой метод, который одинаково эффективен для формирования иноязычной компетенции во всех видах речевой деятельности – чтении, письме, говорении, аудировании.

Первым известным методом был грамматико – переводной метод, содержание которого в точности соответствует названию.

Особое внимание уделялось чтению и переводу сложных классических текстов, выполнялся анализ текстов с точки зрения грамматики. Содержанию текстов внимания не уделялось, как и произношению.

Яркими представителями грамматико – переводного метода были В. Гумбольдт, Д. Гамильтон, Г. Оллендорф, Ж. Жакото и др.

Несмотря на то, что обучаемые прочно усваивали структуру языка, овладевали навыками перевода, развивали логическое мышление, они не умели применять полученные знания на практике.

Текстуально – переводной метод являлся одной из разновидностей грамматико – переводного метода. Он развивался параллельно с

грамматико – переводным методом. Наиболее видными представителями этого метода стали Г. Гамильтон, Ш. Жакото, Ш. Туссэн, А. Шованн, Г. Ленгенштейдт, З. Графенберг.

Обучение в рамках данного подхода предполагало заучивание лексики и грамматических правил, выполнение грамматических упражнений и дословный перевод текстов.

Следует признать, что в рамках переводных методов обучаемые научались правильно читать и переводить, усваивали достаточных объем лексики и грамматические правила, однако не могли применять свои знания в ситуациях общения.

В 70-х годах XIX века в странах Западной Европы происходят серьезные экономические изменения. Развитие капиталистических отношений, сопровождающееся борьбой за рынки сбыта и сырье, потребовало от определенных слоёв общества владение устной речью на иностранных языках. В связи с этим меняется социальный заказ общества в отношении иностранных языков. Существовавшие тогда переводные метода преподавания не отвечали этим требованиям, что послужило стимулом к созданию серий разговорников, предназначенных для самостоятельного изучения иностранного языка.

В это время отдельные учителя- новаторы в Германии, Англии и Франции стали создавать собственные подходы к обучению иностранным языкам, пытаясь реформировать общепризнанный грамматико – переводной метод. Новаторы стали разрабатывать практику обучения языкам, часто без достаточного научного обоснования. Больших успехов и значительных открытий эти учителя- новаторы не сделали, но их идеи и предложения имели историческое значение для дальнейшего развития теории преподавания иностранных языков.

Стремление воссоздать естественный путь, который характерен для овладения родным языком, и послужило основанием для названия нового метода – естественный или натуральный.

Наиболее известными представителями данного метода были М. Берлиц, Ф. Гуэн и М. Вальтер. Наибольшую известность приобрели учебники и курсы Берлица, основанные на следующих основных принципах: цель обучения- развитие устной речи; восприятие языкового материала осуществляется непосредственно, минуя родной язык, слова связываются не со словами родного языка, а с понятием, грамматика усваивается интуитивно, ибо именно так усваивается грамматика родного языка; усвоение материала происходит на основе подражания и аналогии, поэтому родной язык исключается из преподавания; раскрытие значения слов и грамматических явлений осуществляется с помощью наглядности (предметы, действия, картинки); основная форма работы – диалог; весь языковой материал предварительно

воспринимается на слух (овладение произношением), затем отрабатывается устно и через значительное время вводится чтение, начиная с отдельных слов [2].

Крупным представителем натурального метода являлся М. Вальтер [3]. Он пытался приблизить обучение языку к ознакомлению учащихся со страной изучаемого языка.

Вальтер первым разработал рекомендации по работе с картинками. Он также впервые систематизировал упражнения на группировку лексики по принципу синонимов, антонимов, по тематическому принципу.

Завершая рассмотрение основных положений натурального метода, следует отметить, что, хотя он и не имел достаточного научного обоснования, а его авторами были простые преподаватели-новаторы, многие его положения применяются и сегодня. Прежде всего, это система беспереводной семантизации лексики: показ предмета, его изображения, демонстрация действия с использованием мимики; раскрытие значения слов с помощью синонимов, антонимов или дефиниции; раскрытие значения слов с помощью контекста.

Прямой метод возник на базе натурального в конце XIX – начале XXI в. Отличие его от последнего состояло в том, что принципы его обосновывались данными лингвистики и психологии. Недаром среди его создателей были такие крупные ученые – лингвисты, как В. Фиестор, П. Пасси, Г. Суит, Б. Эггерт, О. Есперсен, Ш. Швейцер и др. [4].

Прямой метод не был однородным. У разных авторов мы нашли некоторые отличающиеся друг от друга приёмы. Вместе с тем, есть общие черты, объединяющие взгляды представителей этого метода, а именно: отказ от родного языка; внимание к звуковому образу; индуктивное изучение грамматики; изучение лексики в предложении; игнорирование мышления учащихся при обучении и опора исключительно на память и чувственное восприятие.

В конце 50-х - начале 60-х годов прошлого столетия в США и в других странах определённое распространение приобретает аудио - лингвальный метод, создателями которого были лингвисты Ч. Фриз и Р. Ладно. Значительное влияние на создание этого подхода оказали работы крупного лингвист Л. Блумфилда. Данный подход предназначался в основном для обучения взрослых.

Основной целью обучения Ч. Фриз и Р. Ладно считали всестороннее овладение изучаемым языком, т. е. всеми видами речевой деятельности. Это овладение, по их мнению, неразрывно связано с изучением культуры народа, овладением специфической системой понятий, характерной для каждого народа. Нетрудно заметить, что в основу овладения культурой была положена гипотеза Сепира- Уорфа о несопо-

ставимости систем понятий разных народов. Поскольку овладеть культурой и системой понятий можно лишь тогда, когда обучаемый уже владеет в какой-то мере языком, то авторы предложили делить обучение на две стадии. На первой стадии обучаемые овладевают только частично элементами культуры, а на второй- уже в полной мере.

Обратимся к основным принципам, выдвинутым Ч. Фризом и Р. Ладом: основой обучения языку является обучение устной речи; овладение языковым материалом строится на подражании, аналогии, тренировки, но не на основе теории языка; овладение грамматикой осуществляется на основе структур, выделенных в соответствии с идеями структурной лингвистики; важная роль отводится обучению звуковой стороне языка, для овладения которой используется не только имитация, но и показ, объяснение, контрастирование; родной язык и перевод исключаются из процесса обучения из-за несовпадения как слов, так и понятий в разных языках; имеет место разграничение продуктивного и рецептивного овладения языком [5].

Подход к обучению чтению специально не разрабатывался Ч. Фризом и Р. Ладом, поскольку, по их мнению, навыки чтения и письма не носят самостоятельного характера. Обучаемые читают и пишут лишь то, что ими хорошо усвоено устно. При обучении взрослых допускалось использование транскрипции: сначала предлагалось давать транскрипционное, а затем традиционное письмо. Детей обучали чтению методом целых слов. Что касается вопросов обучения чтению как деятельности по извлечению информации, то данный вопрос представителями не рассматривался.

Наряду с аудиолингвальным методом в США и Франции в это время развивается аудиовизуальный метод. Его разработчиками стали учёные Р. Губерния, П. Риван, Ж. Гугенейм и Р. Мишеа. В качестве основной цели обучения выдвигалось обучение устной разговорной речи.

Основные принципы данного подхода могут быть систематизированы следующим образом: материалом для обучения выступают диалоги; основу обучения составляет устная речь; восприятие нового материала предполагается на основе целостных структур и осуществляется только на слух; при восприятии и отработке языкового материала большое значение придаётся звуковому образу в его единстве (звуки, интонация, ударение, ритм); семантизация нового языкового материала осуществляется с помощью изображения предметов, действий и контекста, который был не вербальным, а изображением той или иной ситуации с помощью диафильмов; языковой материал усваивается только на основе подражания, последующего заучивания наизусть.

Серьёзным отличием этого подхода от предшествующих являлось широкое использование звуковой и зрительной наглядности.

В целом, аудиовизуальный метод несёт коммуникативную направленность, однако недооценивает необходимость обучения письменной речи, не допускает использование родного языка и исключает перевод, что подвергалось и продолжает подвергаться справедливой критике.

В конце 40-х годов прошлого столетия начинает формироваться сознательно-сопоставительный подход к обучению иностранным языкам, получив окончательное оформление в 70-е годы XX века.

Лингвистическую основу данного направления составили работы академика Л. В. Щербы, который в отличие от многих языковедов старался найти практическое применение своих лингвистических исследований.

Основными принципами, определяющими смысл этого подхода являлись: коммуникативная направленность процесса обучения; учёт родного языка и ориентация на родной язык; взаимосвязанное обучение разным видам речевой деятельности; дифференцированный подход к обучению языковому материалу в зависимости от цели его усвоения; учёт отрицательного языкового опыта учащихся.

Сторонники этого направления впервые высказали мысль о том, что обучение иностранным языкам имеет не только практические, но и общеобразовательные, воспитательные цели.

Представители этого подхода внесли серьёзный вклад в развитие теории обучения языку. Прежде всего, следует упомянуть вопросы обучения чтению как виду речевой деятельности. Так, были предложены принципы отбора текстов, разработаны виды чтения на основе характера процесса понимания информации (аналогическое и синтетическое чтение), а также на основе характера использования полученной информации (ознакомительное, изучающее, поисковое и просмотровое чтение). В меньшей степени были исследованы вопросы обучения говорению, хотя и в этом случае были выявлены особенности обучения монологической и диалогической речи.

Коммуникативный подход был обоснован Е. И. Пассовым. В его основе лежат идеи коммуникативной лингвистики, психологической теории деятельности, концепции развития личности в диалоге культур, которая определяет конечную цель обучения иностранному языку-овладение иноязычной культурой в процессе межкультурной коммуникации. Особенность подхода проявляется в попытке приблизить процесс обучения языку к процессу реальной коммуникации. Одним из основных принципов является речевая направленность обучения, означающая активное вовлечение обучаемых в процесс общения и

использование упражнений, максимально воссоздающих ситуации общения.

В качестве важного условия разработчики коммуникативного подхода выдвинули проблемность как способ организации учебного материала.

Заслугой коммуникативного подхода является представление об иноязычном образовании как процессе овладения иноязычной культурой. В современной теории и практике формирования иноязычной компетенции этот тезис получил дальнейшее развитие в рамках лингвокультурологического направления в обучении иностранного языка и обоснование содержания межкультурной компетенции обучаемых.

В современном мире, где границы стираются, а глобализация становится реальностью, межкультурная компетенция становится не просто желательной, а необходимой по ряду причин: понимание культурных различий помогает избежать недоразумений и конфликтов; работодатели ценят сотрудников, которые могут работать в многонациональных командах и адаптироваться к различным культурным контекстам; специалисты с высокоразвитыми культурными навыками имеют больше шансов на успешное трудоустройство и продвижение по карьерной лестнице; разнообразие культур в команде ведёт к более креативным решениям и новым идеям, что особенно важно в сферах, требующих инновационного подхода; межкультурная компетенция способствует формированию более глубоких связей с представителями других культур.

В наше время образование рассматривается как источник стабильного и прогрессивного социального развития. Новые цели и задачи сегодняшнего образования ориентированы на подготовку специалистов, способных эффективно действовать в условиях постоянно изменяющихся требованиях организации к качеству их подготовки. Требования к качеству подготовки сегодняшних молодых специалистов не могли не потребовать коренных изменений к организации образовательного процесса: подходах, методах и технологиях.

На сегодняшний день любая образовательная технология, чтобы работать на качество подготовки должна отвечать ряду требований, а именно: позволять студентам самостоятельно организовывать процесс усвоения ими материала; мотивировать студентов к различным видам деятельности; подразумевать работу с разными источниками информации, учитывая, то, что информация сегодня является средством организации деятельности, а не целью обучения; допускать организацию групп взаимодействия, т. е. поощрять работу в команде; стимулировать познавательную деятельность; иметь профессиональную направленность.

Новые требования к подготовке специалистов не могли не привести к появлению новых инновационных подходов и методов подготовки специалистов. Они достаточно хорошо известны педагогическому сообществу, по крайней мере, теоретически преподаватели высшей школы располагают информацией о потенциальных возможностях и метода кейсов и метода мозгового штурма, и метода проектов, и интерактивных методов, мультимедийных и информационно-коммуникационных технологий, но, к сожалению, с практическим применением инновационных методов ситуация достаточно непростая, по крайней мере, в иноязычном образовании. Почему? - Причин много. Возьмём в качестве примера, метод кейсов. Главная его ценность в том, что он позволяет моделировать будущую профессиональную деятельность студентов и формировать положительную мотивацию к усвоению материала, учит самостоятельно добавлять информацию и доказательно использовать её, работать в команде и быть её частью, брать на себя ответственность за принятые решения и т. д.

Но подготовить кейс, отвечающий будущей профессии обучаемых, на качественном материале, отображающем деятельность конкретного предприятия с его проблемами и достижениями, очень трудоёмкий и затратный по времени процесс, требующий совместных усилий и преподавателя иностранного языка и преподавателя профильной дисциплины, даже студентов, которые могут быть полезны, например, в поиске информации, наглядной и аналитической, или оформлении кейса и т. п. На это готовы немногие. Как показывает наш опыт разработки данного кейса для студентов - экономистов, работа авторского коллектива в составе 2 преподавателей иностранного языка и 1 преподавателя профильной дисциплины, 3 студентов заняла более полугода.

Подобные сложности распространяются не только на метод кейсов, но и на любой другой инновационный подход, если целью его применения рассматривать формирование профессиональных компетенций обучаемых.

Сегодня высшее образование РБ, иноязычное в том числе, стоит на пороге кардинальных изменений. Современные инновационные технологии и методы обучения (цифровые технологии, нейросети, геймификация, виртуальная и дополненная реальность и т.п.) являются ключевыми элементами будущего.

Их потенциальные возможности велики-они информативны, познавательны, отличаются новизной, мотивируют на умственную деятельность и т.п., но, тем не менее, являются лишь инструментами в руках преподавателя, который может сделать их применение профессионально и личностно - ориентированным, создав учебные материалы, отвечающие требованиям формирования глобальных компетенций

будущих специалистов-профессиональных, межкультурных и компетенций академического дискурса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Володько С. М. Универсальный метод обучения иностранному языку : существует ли он? – Вести института современных знаний. – 2021, № 4. – С. 88–91.
2. Есперсен, О. Философия грамматики. – М. Наука: 2002. – 408 с.
3. Щемелева, И. Ю. Применение инновационных методов обучения иностранным языкам в школе. – Орск, 2009. – 52 с.
4. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – Академия наук СССР. – М., 1973. – 402 с.
5. Lado, R. Language Teachingю – New York, Mc Graw –Hill, Inc., 1964. – 512 p.

STAGES OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION. THEORY AND PRACTICE DEVELOPMENT

S.M. Volodko

svietlana.volodko@mail.ru

T.A. Romanova

kafedrag17@mail.ru

Institute of Contemporary Knowledge

Minsk, The Republic of Belarus

The last century was marked by a variety of different approaches and methods of teaching foreign languages. Each of them at a definite stage appeared innovative. Today the search for a universal method has not lost relevancy. It is dictated by extremely high demands to the level of foreign language competences of the specialists who will have to work in the globalizing world.

Keywords: a universal method; an innovative method; a novel approach; a professionally – oriented approach; a culture- oriented approach; a personality – oriented approach