

CZU: 37.02:811.11`243

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_24](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_24)

ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*Анна СУКМАН**Комратский Государственный Университет*

В этой статье представлена краткая история методов обучения языку. Проведен сравнительный анализ методов обучения иностранному языку, рассмотрены преимущества и недостатки популярных методов обучения. В работе представлены следующие методы: грамматико-переводной, текстуально-переводной, прямой, аудиолингвистический, аудиовизуальный, сознательно-сопоставительный, гуманистический, коммуникативный. Сегодня существует множество доступных методов обучения языку, и мы можем выбирать методы в соответствии с потребностями нашего современного общества. Когда метод становится устаревшим, некоторые из его приемов или идей часто перенимаются другим новым методом. В данной работе предпринята попытка выявить наиболее эффективные и популярные методы обучения иностранным языкам современности.

Ключевые слова: история, метод, обучение, традиционное, эффективное, класс, общение.

FROM THE HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

This article provides a brief review of the history of methods of Foreign Language Teaching (FLT). The comparative analysis of the FLT methods has been carried out, the advantages and disadvantages of popular methods are discussed. The following methods of FLT are presented: the grammar-translation, the textual-translation, the direct method, audiolingual method, audiovisual method, the comparative method, old humanistic methods, communicative language teaching. Today we have a variety of methods of FLT at our disposal and we can choose methods according to the needs of our modern society. When the method becomes unfashionable, some of its techniques or ideas are often borrowed by another new method. This work is an attempt to identify the most effective and popular FLT method of the present time.

Keywords: history, method, teaching, learning, traditional, effective, classroom, communication.

Введение

В том, что иностранные языки способствуют всестороннему развитию личности сомнений, не возникает. Иностранный язык включен в учебную программу как обязательный предмет, учителя периодически и своевременно проходят курсы повышения квалификации, знакомятся с современными тенденциями и требованиями преподавания, методисты стараются выявить наиболее эффективные методы преподавания иностранных языков. Преподавание иностранных языков в школе ввелось к концу XVIII в., явившись результатом стараний многих философов, филологов и писателей. История методики преподавания иностранных языков демонстрирует, как какой-либо метод с различными вариациями распространялся в разных странах и регионах, имел своих сторонников и противников. По определенным причинам на смену старому методу приходил новый метод, популярность которого со временем снижалась, на смену снова приходил новый, возможно, более эффективный метод, который иногда перенимал положительные стороны имеющихся методов.

Щемелева И. Ю. отмечает, что каждый из известных методов преподавания иностранным языкам в свое время был новаторским, но с «развитием общества, соответственно меняющимися целями образования его время проходило, и метод считался устаревшим» [14, с. 16].

Свои принципы, цели, задачи есть у каждого метода, но социально-экономические изменения в обществе, личность учителя, особенности студентов, условия обучения видоизменяют метод. Анализ научно-методической литературы показывает, что методов преподавания иностранных языков (ИЯ) на сегодняшний день насчитывается немало, у каждого метода есть преимущества и недостат-

ки, сторонники и противники, свои последователи и ученики. Вопрос истории методов преподавания ИЯ изучали такие авторы, как Азимов Э. Г., Бим И. Л., Гальскова Н. Д., Гез Н. И., Грузинская И. А., Кашина Е. Г., Миролюбов А. А., **Протасова Е. Ю., Родина Н. М.,** Рахманов И. В., Рогова Г. В., Фролова Г. М., Шатилов С. Ф., Щемелева И. Ю., Щукин А. Н., Дуглас Браун (H. Douglas Brown), Дайан Ларсен-Фриман (Diane Larsen- Freeman), Ричардс Дж. С., Роджерс Т. С. (J. C. Richards, T. S. Rodgers) и др.

На протяжении веков не существовало теоретических обоснований и исследований относительно овладения иностранным языком. Первым известным методом преподавания языков был грамматико-переводной метод (грамматико-переводный или синтетическо-дедуктивный метод), содержание которого в точности соответствует своему названию.

Грамматико-переводной метод

Популярность грамматико-переводного метода относится к XVIII-XIX вв. вплоть до начала Первой мировой войны. Изначально в преподавании классических языков применялся классический метод, который позже был адаптирован к **преподаванию** современных языков, получив название грамматико-переводного метода в XIX в. и нужно сказать, мало чем отличался от классического. Латинский и греческий язык преподавали посредством метода синтетического анализа, что было вполне целесообразным. Однако эта же теория была заимствована с целью изучения иностранных языков, что затрудняло процесс обучения, использовало теоретическую модель процесса обучения и, зачастую, приводило в замешательство. Преподавание велось на родном языке, подробно объяснялись грамматические правила, давались предложения-примеры, демонстрирующие пройденные правила. Эти предложения нужно было перевести с иностранного языка на родной язык и наоборот.

Однако такие предложения, иллюстрирующие грамматические правила «были сложными и зачастую абсурдными» [5, с. 9].

Особое внимание уделялось чтению и переводу сложных классических текстов, выполнялись анализы текстов (с точки зрения грамматики), содержанию текстов внимания не уделялось, как и произношению.

Согласно Дайан Ларсен-Фриман, в тот период времени считалось, что изучение иностранного языка поможет студентам расти интеллектуально; было признано, что, возможно, студенты никогда не будут использовать язык обучения, но умственное упражнение все же благотворно повлияет на процесс обучения [1, с. 11].

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

Несмотря на то, что учащиеся прочно усваивали структуру языка, овладевали навыками перевода, развивали логическое мышление, они не могли и не умели применять полученные знания на практике, не были готовы участвовать в процессах коммуникации на иностранном языке в различных ситуациях общения, вопрос о формировании фонетических навыков речи не рассматривался. Содержание какого-либо текста было мало важным, в то время, как умение анализировать этот текст с грамматической точки зрения благодаря имеющимся знаниям грамматических правил считалось серьезной деятельностью. К концу XIX в., после критических высказываний в адрес метода, авторы метода постепенно вносили свои изменения в грамматико-переводной метод и усовершенствовали его, стали уделять внимание обучению устной речи, фонетическим упражнениям. Несмотря на слабые стороны метода, господствовал он достаточно долго, более двух столетий.

Сегодня некоторые приемы метода могут быть использованы на уроке, но время их использования должно быть ограниченным в связи с современными требованиями и запросами общества. Так, сегодня видится бесполезным объяснение и опрос грамматических правил на уроке, одним из эффективных способов запоминания правил является выполнение интересных упражнений, нацеленных на понимание и практическое использование грамматических правил.

Текстуально-переводной метод

Одной из разновидностей грамматико-переводного метода является текстуально-переводной метод, который известен также как лексико-переводной, или аналитико-индуктивный и получил рас-

пространение в конце XVIII в. Текстуально-переводной метод развивался параллельно с грамматико-переводным методом. Наиболее видными представителями этого метода были Г. Гамильтон, Ш. Жакото, Ш. Туссэн, А. Шованн, Г. Лангеншейдт, З. Графенберг [9].

Целью обучения иностранным языкам в контексте текстуально-переводного метода было научить учащихся чтению и переводу неадаптированных классических текстов художественной литературы. Обучение согласно данному методу, предполагало постоянное заучивания наизусть словаря и грамматических правил, выполнения грамматических упражнений, дословного перевода текстов.

В рамках переводных методов учащиеся умели бегло и правильно читать, осуществляли грамотный перевод, усваивали множество слов и грамматических правил, однако не умели применить свои знания в ситуациях общения, не умели спонтанно строить предложения, высказывать свое мнение, задавать интересующие их вопросы и участвовать в процессе коммуникации на иностранном языке. Идея осуществления речевой деятельности в классе не смогла бы иметь место в реальности в силу ряда причин, обусловленных тем временем - мало часов иностранного языка, слишком много учащихся в одном классе, большие аудитории, не достаточно подготовленные учителя. Критике переводного метода в первую очередь подвергался тот факт, что принципы преподавания классических языков перенимались переводным методом с целью преподавания иностранного языка. Несмотря на критику в адрес переводных методов, данные методы справлялись со своей задачей неплохо для своего времени.

Прямой метод

Конец XIX в. ознаменовался реформой в разных сферах жизни, в том числе и в образовательной системе, изменения затронули и преподавание ИЯ. К концу XIX - началу XX вв., на смену старому переводному методу пришел прямой метод, нацеленный на развитие устной речи; прямой метод сломал старую методику и создал свою, новую и необычную. Самыми известными представителями прямого метода являлись М. Вальтер, М. Берлиц, Ф. Гуэн.

Джереми Хармер отмечает, что прямой метод был результатом «реформистского движения, реагирующего на ограничения грамматико-переводного метода. От перевода отказались в пользу того, чтобы учитель и ученики говорили», способ дедуктивного обучения был заменен способом индуктивного обучения [3, с. 56].

Методы, возникшие в рамках реформы получили такие названия, как: психологический, фонетический, новый, реформистский, аналитический, интуитивный, натуральный, естественный, антиграмматический метод, рациональный, конкретный, наглядно-интуитивный, прямой, метод Вальтера, метод Берлица, метод Гуэна, устный метод, неопрямой метод и т.д. Целью всех этих методов было – научить учеников говорить на иностранном языке. При обучении практически не уделялось внимание переводу, грамматическим правилам. Обучение предполагало интенсивную работу в классе с небольшим количеством учеников, отличную подготовку учителя, наличие достаточного количества времени и различного рода наглядностей. Большой популярностью среди различных наименований пользовался прямой метод, который стал первым теоретически обоснованным методом. Название «прямой» обосновывается тем, что сторонники метода объясняли слова «прямо», без помощи перевода на родной язык. Сторонники прямого метода огромную роль уделяли развитию чувства языка, они стремились создать в классе иноязычную среду и обучать «живому языку». Метод был достаточно успешным на начальном уровне обучения. Устная речь развивалась на начальном уровне путем выполнения фонетических упражнений, постоянного повторения и заучивания наизусть, многократного слушания и имитации, использования различных диалогов. Обучение велось исключительно на изучаемом иностранном языке, грамматику преподавали индуктивно, особое внимание уделялось правильному произношению. Поэтому метод работал и был достаточно продуктивным до какого-то определенного уровня овладения ИЯ, а учащимся не владевшим ни элементами грамматики, ни навыками перевода нужно было двигаться вперед в освоении ИЯ, что и повело за собой всевозможные критические высказывания в адрес прямого метода со стороны методистов, педагогов, учителей, что в свою очередь вносило изменения в метод.

Азимов Э. Г., Щукин А. Н., Миролюбов А. А. отмечают, что в России, невзирая на введенные новшества касательно обучения ИЯ, преподавание ИЯ с использованием прямого метода не было успешным ввиду ряда причин: низкий уровень подготовки преподавателей, большое количество учащихся в классах, отсутствие учебников, отражающих нововведения реформы, недостаточное количество часов по языку и другие причины [6, 11].

Миролюбов А. А. поясняет, что к концу XVIII века русская школа придерживалась рекомендаций таких западных методистов, как Берлица, Мюнха, Кюна, Бирбаума и др., что нередко подвергалось критике русских методистов [11, с. 21].

Согласно Дуглас Браун прямой метод не был успешен в условиях государственного образования в США и Европе ввиду «ограниченного бюджета, многочисленности учащихся в классе, отсутствия времени и неподготовленности учителей. Более того, прямой метод подвергся критике за слабые теоретические обоснования» [2, с. 58].

Несмотря на то, что прямой метод являлся более продуктивным касательно обучения общению ИЯ, по сравнению с переводными методами, ожидаемых результатов он не принес.

Прямой метод привнес в развитие системы обучения иностранным языкам немало ценного: «рационализация учебного материала, интенсификация учебного процесса, применение наглядных пособий и активных приемов обучения» [14, с. 17].

Беляев подчеркивает, что «прямой метод дает практически значительно лучшие результаты сравнительно с переводно-грамматическим методом. Однако лучшее по сравнению с плохим не является наилучшим» [7, с. 19].

Эволюция развития методов обучения иностранным языкам демонстрирует, что к концу первой четверти XX в. использование прямого метода сократилось по всему миру, в частности в России, Европе, США. Большинство учебных программ вернулись к использованию грамматико-переводного метода или предпочли метод чтения. Наиболее интересным фактом является то, что некоторые идеи прямого метода позже частично возродились и были перенаправлены в аудиolingвальный метод.

Смешанные методы

Смешанный метод был популярен во всем мире, явившись своеобразной комбинацией переводного метода и прямого метода и сконцентрировав в себе имеющиеся достоинства ортодоксальных методов, и исключив их явные недостатки.

Метод был разработан и теоретически обоснован такими авторами, как И. Моррис (I. Morris), Д. Эберкромби (D. Abercromby), П. Хэгболдт (P. Hagboldt), Ч. Хэндшин (Ch. Handshin), Ф. Клоссэ (F. Gösset), Л. Маршан (L. Marchand) и др. [9, с. 90].

Смешанный метод, по сути, является либо измененным дополненным переводным методом, либо измененным дополненным прямым методом: в зависимости от имеющихся целей обучения, в зависимости от содержания обучения и способов обучения. Данный метод возник в тот период, когда методисты осознали, что в школе использование прямого метода не является успешным в силу определенных мотивов, а возвращение к переводным методам было бы не совсем рациональным.

Армейский метод

С началом Второй мировой войны в США возникла острая потребность в военнотружущих, владеющих языками своих союзников и врагов. Перед определенной группой лингвистов США была поставлена задача - подготовить военнотружущих к спонтанному общению вне аудитории. Таким образом, к 1941 г. были созданы интенсивные ускоренные курсы обучения иностранных языков, известные как Армейская специализированная программа подготовки или Армейский метод.

За основу армейского метода был взят главный принцип прямого метода, сформулированный Л. Блумфильдом, заключающийся в беспереводном овладении иностранным языком. Учащиеся многократно прослушивали, а затем заучивали диалоги, фразы на бытовые темы и свойственные живой разговорной речи [15, с. 187].

Огромную роль имело тренировочное упражнение «дрилл», относящееся к числу механических упражнений и имеющее своей целью формирование навыков и запоминание путем многократного воспроизведения языкового материала. Такие тренировочные упражнения выполнялись преимуще-

ственно в лингафонном кабинете под наблюдением преподавателя. Грамматические явления изучались по принципу индуктивного метода. Армейские языковые курсы имели очевидный успех благодаря большому количеству часов, ограниченному количеству учащихся в группе и тщательному отбору учащихся с высокой мотивацией обучения.

Аудиолингвальный метод

Аудиолингвальный метод возник в США в середине XX в. на основе Армейского метода. Популяризации аудиолингвального метода в США и за рубежом способствовали идеи Ч. Фриза, Р. Ладо, Н. Брукса, Д. Боуэна. Идеи дискриптивной лингвистики Л. Блумфилда и психологической теории бихевиоризма в лингвистике Э. Торндайка, Д. Уотсона также внесли немалый вклад в развитие метода.

Джереми Хармер отмечает, что «когда бихевиоризм стал популярным в 1920-1930, прямой метод превратился, особенно в США, в аудиолингвальный метод» [3, с. 56].

С возникновением аудиолингвального метода многие идеи армейского метода получили развитие, однако некоторые идеи утратили свою актуальность. Обучение в рамках аудиолингвального метода строилось на подражании, запоминании устойчивых словосочетаний, зазубривании. Во время занятий большое внимание уделялось произношению и развитию навыков аудирования посредством многократного прослушивания и позже воспроизведения фонем, звукосочетаний, слов, фраз, диалогов. Диалоги разыгрывались по ролям и были основаны на реальных ситуациях повседневной жизни. Со стороны учителей допускалось ограниченное использование родного языка.

Целью обучения анализируемого метода является овладение языком, то есть, всеми видами устного, впоследствии и письменного общения. Задача учащегося – быть в состоянии понять услышанное выражение и впоследствии выразить свою мысль отчетливо для собеседника и окружающих. Работа организована от простого к сложному, каждый верный ответ ученика ценится высоко, для аудирования используются исключительно аутентичные материалы. В рамках аудиолингвального метода были созданы первые лингафонные кабинеты, также была создана иноязычная среда в классе с целью проникновения в культуру, быт и историю носителя языка; занятия проводились по детально разработанной методике, материал к занятиям был тщательно подобран и имел страноведческую направленность. Многократное повторение и воспроизведение сегментных единиц языка на практике может негативно сложиться на процессе обучения, так как высока вероятность, что учащиеся устанут или потеряют интерес к «сверхобучению». Проблемой аудиолингвального метода было и то, что не предоставлялось какого-либо теоретического объяснения или обоснования материала, метод практиковал интуитивные формы работы, недооценивалась роль чтения и письма, отсутствовали напечатанные материалы, а грамматика изучалась индуктивно. В результате критики метод со временем претерпел изменения: учитывались индивидуальные особенности учащихся, грамматические правила объяснялись методом дедукции, в классе создавались ситуации, приближенные к реальной коммуникации, увеличился объем аутентичных материалов.

Согласно Д. Браун, С. Крашену, Д. Террелл модифицированные версии аудиолингвального метода сегодня применяются во многих регионах США, несмотря на то, что в своем классическом варианте метод потерпел неудачу, впрочем, как и другие методы в первоначальном виде.

Аудиовизуальный метод (структурно-глобальный, скоростной)

Аудиовизуальный метод, известный также как структурно-глобальный метод или скоростной, был разработан во Франции в 1950-е гг. французскими и югославскими учеными с целью распространения французского языка как международного. Метод был распространен в самой Франции и за ее пределами, сторонниками метода и разработчиками основ теории метода явились П. Губерина, П. Риван, Р. Мишеа, Ж. Гугенейм и др.

Азимов Э. Г., Щукин А. Н., Кашина Е. Г., отмечают, что аудиовизуальный и аудиолингвальный методы являются современными модификациями прямого метода [6, 10].

В основном метод применялся с целью обучения взрослых на краткосрочных разговорных курсах. С целью повышения мотивации обучаемых был тщательно отобран лексико-грамматический материал, на занятиях использовались аудио и видеоматериалы, наглядные пособия, иллюстрации. Для создания иноязычной среды и ознакомления учащихся с культурой носителей языка метод пред-

полагает применение технических средств на занятии. Роль преподавателя на занятиях - ведущая, для организации разных форм общения преподаватель затрачивает больше энергии во время урока, также много времени отводится на подготовку к занятиям, так как использование технических средств требует еще большей подготовки преподавателя, его большего опыта, знаний и умений. Метод является интенсивным и вполне подходит для использования на краткосрочных курсах для взрослых, предусматривается развитие устной речи в рамках определенного отобранного языкового материала, специфика которого будет зависеть от требований целевой аудитории. Бессознательное зазубривание грамматических структур в рамках аудиовизуального метода не дало ожидаемых результатов: учащиеся зазубривали структуры, не понимая правила образования этих структур и как следствие не могли применить такие же структуры по аналогии в другом контексте, в других ситуациях. Аудиовизуальный метод несет коммуникативную направленность, однако недооценивает необходимость обучения письменной речи, не допускает использование родного языка в преподавании и исключает перевод, что подвергалось и продолжает подвергаться критике со стороны противников метода. Позже идеи метода были использованы в ряде коммуникативных и интенсивных методов обучения.

Сознательно - сопоставительный метод

В России в 50-е гг. XX в. были сформулированы принципы сознательно- сопоставительного метода, который получил свое распространение и в ряде других стран.

Значительная роль в создании этого метода принадлежит академику Л. В. Щерба, чьи идеи легли в основу лингвистической концепции метода.

В развитие метода немаловажный вклад внесли В. Д. Аракин, И. М. Берман, И. В. Рахманова, А. А. Миролубов, З. М. Цветкова и др.

Параллельно с сознательно-сопоставительным методом развивался сознательно - практический метод, который был ведущим методом обучения иностранным языкам в школе и в вузах. Название метода было предложено Б. В. Беляевым, «который дал обоснование метода с позиции психологической науки» [15, с. 193].

При разработке сознательно – практического метода авторы руководствовались психологическими теориями Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина.

Метод предполагает сопоставительное изучение языков, адекватное сочетание теории и практики, практическое овладение языком происходит посредством осознанного изучения языковых явлений, осмысленных действий, посредством понимания структуры языка - как иностранного, так и родного. Сегодня идея метода отражена во многих учебных пособиях, которые предназначены в первую очередь для студентов филологических факультетов, для которых осознанное восприятие материала сыграет важную роль в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Достоинством сознательных методов является то, что внимание уделяется развитию всех четырех видов речевой деятельности: слушанию, говорению, чтению, письму.

Гуманистические методы обучения иностранных языков.

Многие новые методы возникли благодаря «коммуникативной» революции 1970 – 1980-х. Нетрадиционные методы обучения, основанные на гуманистическом подходе, разработанные зарубежными методистами в 70-80-х годов рассматриваются зачастую вместе. Они получили такие названия как нетрадиционные, инновационные, новые, альтернативные, гуманистические, коммуникативные методы обучения иностранных языков. Главный принцип этих методов - овладение коммуникативной компетенцией. И хотя авторы коммуникативных методов не ставят первостепенной целью обучение грамматике, студенты достигают хороших результатов и способны общаться на иностранном языке.

С. Крашен, Т. Тэррел, Ньюмарк и Рэйбэл (Newmark and Reibel) считают, что понимание грамматики не является необходимым первостепенным условием овладения коммуникативной компетенцией [5].

Основными гуманистическими методами обучения иностранного языка являются: метод опоры на физические действия, суггестопедический метод, метод тихого обучения, метод общины. В качестве основного метода, в чистом виде они не использовались даже во время своей популярности, но их влияние ощутимо и сегодня.

Метод обучения в сообществе

Метод общины, известный также как метод советника, метод обучения в сообществе или метод консультативного обучения был разработан американским психологом Ч. Курраном и опирался на гуманистический подход к обучению К. Роджерса. Метод предполагает консультативное обучение языку в «сообществе», преподавателю отводится роль «консультанта-психолога» и «переводчика». Во многом успех метода зависит от компетентности учителя - консультанта в области перевода и психологии.

Согласно идеям К. Роджерса, касающихся образования, ученики в классе рассматриваются как группа, «нуждающаяся в определенной терапии и консультировании», в группе устанавливается положительная атмосфера, личность каждого ученика ценится, все уважают друг друга, а тревога исчезает [2, с. 118].

Учащиеся группы делятся мыслями, чувствами, переживаниями, а учитель-консультант переводит реплики на иностранный язык, после чего учащиеся повторяют высказывания, а затем многократно прослушивают записанные аудиозаписи реплик. Недостатками метода считается то, что метод полагается на индуктивную стратегию обучения. Также нет четко поставленных целей и задач обучения, не были разработаны методические рекомендации и учебные пособия по использованию метода. На начальном этапе студенты нуждаются в определенных указаниях и объяснениях, но метод предполагает некие «отстраненности» учителя.

Суггестопедический метод

В середине 1960-х гг. в Болгарии Г. Лозанов разработал суггестопедический метод, который был популярен во многих странах мира не только для преподавания иностранных языков, но и других предметов.

Суггестопедический метод, как и другие интенсивные методы, ставит своей целью стимулировать психологические резервы личности учащегося с целью овладения устной иноязычной речью в течение ограниченного времени. В свою очередь, средства суггестивного воздействия на занятиях помогают лучше усвоить материал и развить навыки студентов. Создатель метода Г. Лозанов верил в силу человеческого разума, он был убежден в том, что люди способны выучить намного больше, чем они предполагают. Большое внимание суггестопедический метод уделяет окружению, обстановке, в которой проводятся занятия. Несмотря на то, что на занятиях использовались техники внушения, достижения студентов не были особенными. К недостаткам метода можно отнести отсутствие тренировочных упражнений, направленных на формирование речевых навыков, отмена домашних заданий, невозможность создать в каждом классе необходимую физическую обстановку по материальным причинам и ряд других нерешенных проблем. Несмотря на замечания и недостатки метода, можно попытаться извлечь из метода полезные техники, так, например, использование музыки на определенных этапах обучения могут снизить уровень тревоги и благотворно повлиять на успехи студентов. Метод влияет на внутренние психические резервы учащегося, снижает уровень стресса, побуждает к обучению и мотивирует.

Метод опоры на физические действия

Метод опоры на физические действия был разработан психологом Дж. Ашером и применялся довольно широко в 60-70-е годы XX в. в развивающихся странах. Содержание метода соответствует его названию и предполагает обучение иностранному языку и запоминание фраз параллельно с выполнением соответствующих физических действий.

Кашина Е. Г., Ричардс Дж. С., Роджерс Т. С. отмечают, что метод основан на бихевиоризме и гуманистическом направлении в обучении, а также на теории психологии касательно координации речи и физических действий, которые сопровождают эту речь [10, с. 28; 4, с. 87].

Примером упражнений в рамках метода могут быть такие команды учителя, как: «открой дверь», «иди к доске», «дай мне карандаш», «нарисуй смайлик», «улыбнись» и т.д. Когда студенты осваивают команды и правильно выполняют все действия, они могут начать давать команды друг другу.

Метод Дж. Ашера не требует от студента сложных высказываний, включает игровые элементы, элементы юмора, позволяет создать благоприятную атмосферу в аудитории и снизить уровень

стресса учащихся; они начинают говорить на ИЯ тогда, когда сами понимают, что готовы к этому шагу, когда у них имеются базовые знания языка.

Дж. Ашер разработал метод, который напоминает игру, в которой нет места застенчивости, так как роли у всех свои: учитель - постановщик пьесы, а студенты – актеры [4, с. 93].

Присущий данному методу драматический характер на начальном этапе обучения привлекает своей простотой, ясностью, интересностью, но на более продвинутых уровнях овладения языком нужно уметь вступать в процесс коммуникации без подготовки, спонтанно, используя неотренированные фразы. Сегодня метод опоры на физические действия продолжает пользоваться популярностью на начальном этапе обучения иностранному языку.

Метод «тихого» обучения

Метод «тихого» обучения, основанный на гуманистическом направлении в психологии и на структурном подходе в лингвистике, был разработан К. Гатеньо, одним из наиболее влиятельных педагогов математики XX в., его идеи повлияли не только на преподавание математики, но и на преподавание иностранных языков.

К. Гатеньо считал, что обучение становится гораздо эффективнее, если учащийся самостоятельно узнает язык, а не повторяет или запоминает то, чему его обучают.

Метод получил такое название в силу того, что учитель в процессе обучения говорит мало, остается «в тишине», вместо того, чтобы вступать в коммуникацию с учениками, предоставляя обучаемым возможность больше говорить, что активизирует их мыслительную деятельность, повышает уровень самостоятельности и ответственности, способствует развитию концентрации внимания. Так называемая отстраненность учителя подвергается критике, так как учитель должен быть в меру активным, давать рекомендации, больше объяснять, общаться на иностранном языке в классе и мотивировать к общению студентов.

Коммуникативный метод

По мере развития методики преподавания, возникало немало споров касательно наиболее подходящего метода преподавания. К началу 70-х гг. XX в. специалисты задумались о новых целях и содержании обучения иностранного языка, о создании нового метода, отличного от традиционных методов, который сумеет сформировать у учащихся иноязычную коммуникативную компетенцию.

Методисты, ученые давали и продолжают давать определения коммуникативной методике преподавания, имеются различные определения и составляющие коммуникативной компетенции. О коммуникативном методе написано немало книг, статей, как в нашей стране, так и за рубежом. Большой вклад в развитие метода за рубежом внес Д. А. Вилкинс, выдвинув принципы метода и определив содержание обучения. В России коммуникативный метод предложил Е. И. Пассов, обосновавший теорию метода в ряде публикаций.

Протасова отмечает, что «существует большое число версий коммуникативной методологии обучения второму языку, объединяемых попыткой имитировать реальную коммуникацию» [12, с. 85].

Сегодня идея коммуникативного метода значительно отличается от первоначальной задумки. Коммуникативная методика преподавания по - новому взглянула на проблему обучения иностранного языка: важно было не то, как происходит усвоение языка на уровне фонетики, грамматики, лексики, а то, с какой целью необходимо использовать язык. Особенностью метода является создание учебного общения, приближенного к реальному, естественному, на основе всевозможных коммуникативных заданий. Коммуникативные задания имитируют подлинную речь, учащиеся разыгрывают воображаемые роли в различных ситуациях, тем самым общаются. Реализация метода требует от преподавателя помимо знания самого языка, знания методики, педагогики, психологии, иноязычной культуры. В аудитории преподаватель должен суметь создать благоприятную атмосферу сотрудничества. Немаловажную роль играет личность самого преподавателя, как и личность обучаемого. Коммуникативный метод не утратил своей популярности сегодня, многие учебники включают в себя всевозможные коммуникативные задания. Коммуникативный метод продолжает прогрессировать и совершенствоваться.

Выводы

Исследователи в области методики преподавания иностранных языков применяют различные названия по отношению к некоторым методам, возникшим в конце XX в. (нетрадиционные, альтернативные, интенсивные, коммуникативные); все новые методы отличаются от традиционных методов, представляют собой отличную альтернативу традиционным методам, являются практическими и более эффективными по сравнению с традиционными методами, цели которых достигались в одном направлении. Однако необходимо помнить, что благодаря богатому наследию методики стало возможным возникновение новых и ярких методов. Ни один метод не исчез бесследно, каждый внес что-то свое уникальное и ценное в методику преподавания языка, хотя со временем утратил свою популярность. Сегодня наиболее эффективным методом считается коммуникативный метод с различными вариациями, который вызывает не только интерес, но и разногласия, среди ученых, методистов и преподавателей.

Литература:

1. LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: University Press, 2000.
2. DOUGLAS, H. *Brown Principles of Language Learning and Teaching second edition*. San Francisco State University. Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, 1987.
3. HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching Fifth Edition*. Pearson Education Ltd (PEL) 2014.
4. RICHARDS, J. C., RODGERS, T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching*.
5. KRASHEN, S. D., TERREL, T.D. *The Natural Approach*. Alemany press. Englewood Cliffs, New Jersey 1999, 191 p.
6. АЗИМОВ, Э. Г., ЩУКИН, А. Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР, 2009, 448 с.
7. БЕЛЯЕВ, Б. В. *Очерки по психологии обучения иностранным языкам, 2-е изд.* Москва: Просвещение, 1965, 229 с.
8. ГАЛЬСКОВА, Н. Д. *Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп.* Москва: АРКТИ, 2003, 192 с.
9. ГЕЗ, Н. И., ФРОЛОВА, Г. М. *История зарубежной методики преподавания иностранных языков: учеб. Пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений*. Н. И. Гез, Г. М. Фролова. Москва: Издательский центр «Академия», 2008, 256 с. Гуманитар. Изд. центр ВЛАДОС; Москва; 2010
10. КАШИНА, Е. Г. *Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка: учеб. пособие для студентов филологических факультетов университетов*. Е. Г. Кашина; отв. ред. А. С. Гринштейн. Самара: Изд-во «Универс-групп», 2006, 75 с.
11. МИРОЛЮБОВ, А. А. *История отечественной методики обучения иностранным языкам*. Москва: Ступени, ИНФРА-М, 2002, 448 с.
12. ПРОТАСОВА, Е. Ю., РОДИНА, Н. М. *Методика обучения дошкольников иностранному языку. Учебное пособие*.
13. ШАТИЛОВ, С. Ф. *Методика обучения немецкому языку в средней школе*. Москва: Просвещение, 1986, 223 с.
14. ЩЕМЕЛЕВА, И. Ю. *Применение инновационных методов обучения иностранным языкам в школе. Учебно-методическое пособие*. Орск, 2009.
15. ЩУКИН, А. Н. *Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие к для преподавателей и студентов*. Москва: Филоматис, 2004, с. 416.

Данные об авторе:

Анна СУКМАН, преподаватель-ассистент, Комратский Государственный Университет; докторант, Департамент педагогики и психологии, Государственный педагогический университет имени И. Крянгэ.

E-mail: anna.gavrilovna@mail.ru

ORCID: 0000-0003-1853-6009