

Глава 1

МЕТОД ОБУЧЕНИЯ КАК БАЗИСНАЯ КАТЕГОРИЯ МЕТОДИКИ

1. Значения понятия «метод»

Понятие «метод» (от греч. *methodos* – путь исследования или познания) в самом общем значении – способ достижения цели.

Это понятие в современной науке употребляется в трех значениях: *общеметодологическом* (метод как средство познания, способ изучения действительности, явлений природы и общества), *общедидактическом* (система взаимосвязанных действий преподавателя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования) и *частнодидактическим*, или собственно методическом (метод как направление в обучении, определяющее стратегию учебной деятельности преподавателя).

2. Общеметодологические методы

С помощью таких методов осуществляется познание окружающего мира, соотносимое со свойствами и законами действительности.

Особое место в разработке общеметодологических методов принадлежит греческим философам Сократу, Платону, Аристотелю, представителям немецкой классической философии Канту, Фихте, Гегелю, последователям философии Маркса. Анализ процесса познания получил развитие в диалектической философии Гегеля, которая имела характер исчерпывающего метода познания окружающего мира.

Общеметодологические методы принято подразделять на содержательные и формальные. Первые обеспечивают познание структуры научного знания, законы порождения, функционирования и изменения научных теорий; вторые связаны с анализом языка науки, описанием и анализом формальных и формализованных методов исследования, типологией системы знаний и др.

Для преподавателя языка важно знать общеметодологические методы, определяющие формы и способы научного познания, и пути их применения в качестве методологической основы исследовательской деятельности в области лингводидактики. В частности, метод сравнения позволяет установить то общее, что присуще объектам исследования, и определить то новое, что свойственно исследуемому объекту, а метод моделирования – уточнить характеристики существующих или вновь конструируемых объектов и определить оптимальные условия для построения учебного процесса.

Методологической основой многих исследований в области лингводидактики является диалектический метод познания, позволяющий

решать задачу построения научно-теоретической концепции предмета исследования.

3. Общедидактические методы

Эти методы обучения являются достаточно универсальными. Они применимы для достижения целей обучения, образования и воспитания в разных учебных дисциплинах и имеют между собой много общего. К числу общедидактических, например, относятся *методы объяснения нового материала или контроля за успеваемостью*. Будучи универсальными, общедидактические методы в каждой конкретной дисциплине имеют свое специфическое выражение, отражающее ее особенности. Таким образом, общедидактические методы обучения – это совокупность способов взаимосвязанной деятельности преподавателей и учащихся, направленной на достижение целей образования, воспитания и развития обучающихся.

Общедидактические методы классифицируются на основании разных признаков: а) по источнику получения знаний и формирования навыков и умений (слово учителя, рассказ, беседа, анализ языка, упражнения, работа с текстом, использование средств наглядности); б) по степени и характеру участия обучаемых в учебном процессе (активные/пассивные методы, различаемые в зависимости от самостоятельности выполняемых учащимися учебных действий); в) по способу работы учащихся (устные и письменные, классные и домашние, индивидуальные и коллективные методы).

В настоящее время наибольшее распространение получила классификация общедидактических методов, основанная на деятельностном подходе к обучению. В этой связи выделяются методы: 1) обеспечивающие овладение учебным предметом (словесные, наглядные, практические, репродуктивные, проблемно-поисковые, индуктивные, дедуктивные); 2) стимулирующие и мотивирующие учебную деятельность (ролевые игры, учебные дискуссии, метод проектов); 3) контроля и самоконтроля учебной деятельности (опрос, зачет, экзамен и др.).

Так, 80-е гг. XX в. в дидактических трудах Ю.К. Бабанского (Бабанский, 1981) были описаны три группы методов обучения.

1. *Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности*. К ним относятся методы, обеспечивающие:

1) передачу (восприятие) и организацию усвоения учебной информации:

- словесные (объяснение, беседа, рассказ, лекция, им соответствуют методы учения – ознакомление, осмысливание);
- наглядные (показ и демонстрация);
- практические (организация тренировки и применения учебной информации и соответствующие методы учения – участие в тренировке и практика);

2) обеспечивающая определенный характер мыслительной деятельности:

- индуктивные и дедуктивные;
- репродуктивные и проблемно-поисковые.

2. Методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности (познавательные и ролевые игры, дискуссии, разыгрывание этюдов, экскурсии и др.).

3. Методы контроля и самоконтроля и взаимного контроля (*peer learning and assessment*) эффективности учебно-познавательной деятельности (опрос, экзамен, контрольная работа и др.).

Очевидно, что каждый из указанных методов связан с определенным фрагментом учебного занятия или в некоторых случаях (методы промежуточного и итогового контроля) с отдельным учебным занятием. В этом и заключается общая специфика всех методов обучения, описанных в дидактической литературе: все они непосредственно связаны с конкретными действиями, выполняемыми преподавателем и учащимися на уроке.

Так как в реализации методов обучения на занятиях участвуют как преподаватель, так и учащиеся, то общедидактические методы на занятиях по языку можно рассматривать в виде двух взаимосвязанных групп методов (табл.), образующих удобные для анализа оппозиции: преподавания (используются преподавателем для изложения нового материала, организации его усвоения и контроля за усвоением) и учения (применяются учащимися в процессе познавательной и практической деятельности).

Таблица

Общедидактические методы

Методы преподавания	Методы учения
Показ	Ознакомление
Объяснение	Осмысление
Организация тренировки	Участие в тренировке
Организация применения	Практика
Коррекция	Самокоррекция
Оценка	Самооценка

Метод показа используется преподавателем с целью введения нового материала на разных уровнях его организации (звуки, слова, предложения, ситуации, инструкции и др.) и рассчитан в первую очередь на чувственное восприятие. Для этого широко используются классная и смарт-доска, средства наглядности. Показ сопровождается ознакомлением учащихся с учебным материалом. Объяснение протекает с помощью приемов *индукции* (от наблюдения над фактами языка учащиеся подводятся к выводу, обобщению) и *дедукции* (правило, инструкцию преподаватель подкрепляет примерами, иллюстриру-

ющими их применение в речи). Результатом осмысления учащимися вводимого материала становятся знания, которые являются основой для выполнения речевых действий по заданной преподавателем программе. Результатом же *тренировки*, которая протекает в форме выполнения специальных упражнений, получивших название тренировочных (или подготовительных), является формирование речевых навыков двух типов: а) навыков оформления (их наличие обеспечивает правильность произнесения звуков, интонирование фразы, оформление высказывания в соответствии с нормами языка); б) навыков оперирования. С их помощью достигается извлечение из долговременной памяти иноязычных слов и языковых структур в зависимости от содержания высказывания.

Однако владение навыками составляет важную, но лишь начальную стадию овладения языком, в то время как его конечной целью является формирование и развитие речевых умений. Для этого используются методы организации *практики*, в основе которых лежит выполнение речевых упражнений. В результате формируются речевые умения и способность к речевой деятельности в разных сферах общения.

Методы *коррекции* используются для исправления ошибок в речи учащихся, а с помощью методов *оценки* определяется степень сформированности знаний, навыков, умений и их соответствие требованиям Государственного стандарта и программы (ФГОС ВПО, 2011; ФГОС СПО, 2012). При использовании метода оценки широко применяются тесты.

Самокоррекция как метод учения позволяет учащимся самостоятельно оценить свою работу и исправить ошибки. Она возможна при сформированности у учащихся механизма самокоррекции, который приобретает в процессе обучения и свидетельствует о наличии у обучающегося эталона правильной речи, благодаря которому и возможно самостоятельное исправление ошибок.

Ведущими для методики преподавания языка считаются следующие общедидактические методы обучения: *объяснение, организация тренировки, практика*, а рекомендуемое соотношение между названными методами при практической направленности занятий выглядит так: объяснению в виде сообщения практически необходимых знаний о системе языка следует отводить не более 15% учебного времени, в то время как тренировке в иноязычной речевой деятельности надо посвящать не менее 85% учебного времени (Беляев, 1965). Причем 20% заданий должны быть интерактивными (ФГОС ВПО, 2011).

В структуре каждого метода можно выделить методические приемы, являющиеся одним из способов реализации метода на занятии. *Прием обучения* – это наименьшая обучающая единица в деятельности преподавателя в виде конкретного действия или операции, с помощью которых формируются навыки и умения, приобретаются знания, стимулируется учебная деятельность учащихся. М.В. Ляховицкий определяет прием обучения как «элементарный методический по-

ступок, направленный на решение конкретной задачи преподавания на определенном этапе практического занятия» (Ляховицкий, 1981).

Приемами, связанными с объяснением нового материала, могут быть *анализ* (расчленение предмета, явления), *синтез* (объединение частей, элементов в единое целое), *сравнение* (установление сходства и различия между объектами), *классификация* (отнесение предмета, явления к группе предметов и явлений), *систематизация* (приведение объектов в определенную систему), а также *описание*, *сопоставление* и др. Приемами, входящими в состав метода применения, являются *ответы на вопросы*, *пересказ текста*, *описание картинки* и др. Приемы обучения, таким образом, в виде речевых действий и операций составляют содержание формируемой речевой деятельности.

4. Частнодидактические (собственно методические) методы

В отличие от общедидактических методов, достаточно универсальных и применяемых в преподавании разных дисциплин, эта группа методов отражает специфику конкретного учебного предмета или группы предметов.

В методике преподавания иностранных языков исторически сложилось двойственное определение метода как частнодидактического понятия: а) метод как направление в обучении (широкое толкование термина) и б) метод как способ обучения какой-либо стороне языка (узкое толкование термина). Такое двойственное толкование одного понятия нельзя признать удачным: оно часто приводит к подмене одного значения термина другим и не является достаточно обоснованным с точки зрения наметившегося в современной дидактике разграничения методов на общедидактические и частнодидактические. На наш взгляд, следовало бы закрепить за методикой преподавания языков толкование термина в широком значении – как направления в обучении. В таком случае метод обучения – это *направление в обучении, реализующее цели, задачи и содержание обучения языку и определяющее пути и способы их достижения*.

Метод обучения дает представление о стратегии обучения языку, на основании которой преподаватель разрабатывает тактику учебной деятельности в конкретных условиях обучения и на основе метода-направления. Она реализуется на занятиях в виде модели обучения, представляющей собой индивидуальную интерпретацию преподавателем концепции метода-направления в конкретных условиях педагогического труда. Способом же построения модели на уроке являются различные педагогические технологии, реализующие концепцию избранного для работы метода. Таким образом, через посредство модели обучения осуществляется связь между методом-направлением в обучении и способом деятельности преподавателя и учащихся на уроке.

При этом важно, чтобы модель обучения отражала содержание метода-направления. Перечислим признаки, присущие методу-направлению в обучении.

1. Наличие ведущей идеи, определяющей пути и способы достижения цели обучения и дающей представление об общей стратегии обучения языку в рамках избранного для работы метода. Так, для сознательных методов характерна стратегическая установка на сознательное овладение языком, а для прямых методов – установка на интуитивное, беспереводное овладение языком.

2. Направленность метода на достижение определенной цели. Интенсивные методы ориентированы на овладение речевым общением в рамках избранной сферы общения, а переводно-грамматические – на овладение системой языка с использованием перевода как главного средства обучения.

3. Использование в качестве теоретической базы метода-направления лингвистической, психологической, дидактической концепций, определяющих научные основы метода. Так, научные основы аудиовизуального метода, входящего в группу прямых методов, связаны со структурным направлением в языкознании и бихевиоризмом, который был использован для психологического обоснования метода. В основе сознательно-практического метода лежит психологическая теория деятельности, в то время как лингвистическое обоснование метода связано с именем Л.В. Щербы и современными направлениями коммуникативной лингвистики. Коммуникативный метод обучения разрабатывается с позиции концепции коммуникативного иноязычного образования как развития индивидуальности в диалоге культур.

4. Независимость метода от условий и этапа обучения, так как метод определяет стратегию обучения языку, а не его тактику, разрабатываемую преподавателем.

К методам-концепциям, которые получили статус направлений в обучении иностранному языку, относятся грамматико-переводной, прямой, аудиовизуальный, аудиолингвальный, сознательно-сопоставительный, сознательно-практический и ряд других методов. Наряду с ними существуют методы-концепции, описанные в научной литературе, но при этом не нашедшие отражения в массовой практике обучения.

В таком понимании метод соотносится не с фрагментами урока (как обычно это трактуется в работах российских специалистов по дидактике), а с целостным учебным процессом. Следует отметить, что подобное понимание термина «метод» характерно не только для российской, но и для зарубежной (европейской и американской) методики преподавания иностранных языков.

Разное понимание термина «метод обучения» – как направления в обучении и как способа обучения – в дидактической и методической литературе создает неудобства и для преподавателей, и для исследователей, так как любой педагогической реальности свойственны и ме-

тоды, связанные с фрагментами учебного занятия (словесные, наглядные, практические и т. д.), и методы, связанные с целостным учебным процессом и обуславливающие его. Именно поэтому в методике преподавания иностранных языков имели место попытки упорядочить терминологию, предложить разные термины для этих групп методов.

И.Л. Бим рекомендовала методистам использовать термин «метод обучения» в том же значении, в каком он фигурирует в дидактической литературе (Бим, 1977). Для методов, сложившихся в методике преподавания иностранных языков, она предложила термин «методическая система». Однако это предложение не получило единодушного признания. Во-первых, понятие «методическая система» значительно шире того, что традиционно включается методистами в содержание понятия «метод»: в состав методической системы входят и цели обучения, и средства обучения, и сам метод обучения, и многое другое. Во-вторых, понимание метода как концепции обучения иностранному языку сложилось очень давно и получило распространение не только в российской, но и в зарубежной методике.

Вот почему в российской методике обучения иностранным языкам закрепились иные точки зрения, согласно которым термин «метод обучения» соотносится с целостным учебным процессом, а показ, объяснение, обобщение, имитацию, наблюдение, моделирование, анализ, сопоставление и т. д. решено считать не методами, а «приемами обучения». В этом случае метод рассматривается как системное образование в виде направления в обучении, включающее приемы обучения в качестве компонентов такой системы.

При этом в методической литературе мы находим разные определения метода обучения:

- «метод – это система приемов обучения» (Рахманов, 1947);
- «метод – это система принципов обучения» (Беляев, 1965);
- «метод – это концепция обучения» (Ванников, Кудрявцева, 1980; Есаджанян 1980);
- «метод – это направление в обучении» (Капитонова, Шукин, 1987).

Все эти определения отражают отдельные стороны метода обучения. Обобщая существующие в литературе определения методов, отметим, что под «методом обучения иностранному языку» чаще всего понимают систему взглядов, представлений о том, как следует обучать, как обеспечить достижение целей обучения (т. е. «метод» – это одна из разновидностей направлений в обучении, его методической концепции).

Можно выделить следующие признаки метода как направления в обучении языку.

1. *Метод обучения непосредственно зависит от целей обучения, а также от условий обучения и личности преподавателя и учащихся.* Любой метод направлен на достижение определенной цели. Так, интенсивные методы должны способствовать овладению устной речью в сжатые сроки. Неадекватность избранного метода цели обучения де-

лает его не только недостаточно эффективным, но и затрудняет овладение языком.

На возможность использования методов оказывают влияние и условия обучения, в частности временной фактор. Например, уже упоминавшиеся интенсивные методы чаще всего применяются в условиях краткосрочного обучения и при большом количестве учебных часов в неделю. Отметим, что выбор и применение метода зависит и от предпочтений преподавателей, предрасположенности к данному методу учащихся, степени близости родного и изучаемого языков и ряда других факторов.

2. Метод – это представление о том, как должен строиться процесс обучения для получения необходимых результатов. Иными словами, метод обуславливает протекание этого процесса. В научной литературе встречается прямое отождествление метода и процесса обучения (Дьяченко, 1996. С. 114–115; Шелешков, 1971. С. 10), что является, на наш взгляд, неправомерным. Кардинальное различие между этими компонентами системы обучения состоит в том, что процесс обучения материален и соответственно поддается наблюдению и измерению, тогда как метод – явление субъективное, это принадлежащая преподавателю, ученому-методисту, автору учебника система представлений о том, как должен строиться учебный процесс (при этом реальный учебный процесс подчас не совпадает с тем, каким его видят преподаватель, методист или автор учебника). Поэтому автор данной книги более склонен согласиться с позицией И.Я. Лернера, который писал: «Метод существует в сознании педагога как обобщенный проект деятельности. Он затем реализуется на практике в деятельности учителя и учащихся» (Лернер, 1981. С. 35).

3. Метод реализуется в системе средств обучения. Метод материализуется не только в учебном процессе, но еще и в комплексе средств обучения. В.П. Беспалько в связи с этим пишет: «...вся педагогическая наука имеет только два выхода в практику: либо через деятельность учителя (если он эту науку освоил), либо через учебник (если он построен на ее основе)» (Беспалько, 1988. С. 9).

Любой метод становится направлением в обучении иностранным языкам при соблюдении следующих условий:

- метод должен получить отражение в учебниках и пособиях;
- преподаватели должны быть убеждены в том, что использование именно этих учебников и учебных пособий сделает конкретный процесс обучения эффективным, обеспечит достижение поставленных целей.

Иными словами, все существующие учебники должны реализовать идеи того или иного метода. Их можно разделить на группы в соответствии с тем, идеи какого метода они отражают.

4. Метод обуславливает появление тех или иных результатов обучения. Анализ результатов обучения, их соответствия поставлен-

ным целям позволяет судить об эффективности или неэффективности учебного процесса и далее, о пригодности или непригодности используемого метода. Чем в большей степени результаты обучения соответствуют поставленным целям, тем в большей степени выбранный метод соответствует требованиям данного учебного процесса.

В структуру метода как направления обучения входят:

а) принципы обучения, основополагающие правила, предписания, следование которым является необходимой предпосылкой нормального (эффективного) протекания учебного процесса;

б) приемы обучения, в которых воплощаются указанные принципы.

Набор принципов и приемов обучения для каждого метода специфичен. Методы отличаются друг от друга спецификой принципов и приемов обучения.

Принципы формулируются на основе реально существующих закономерностей обучения. Классифицировать принципы обучения можно по разным основаниям:

- источник, те научные дисциплины, анализ которых позволяет выдвигать принципы (в таком случае выделяются группы лингвистических, психологических, дидактических и собственно методических принципов обучения (Щукин, 1984, 1990, 2003);

- факторы, оказывающие влияние на протекание учебного процесса, в таком случае различаются принципы, выдвигаемые на основе анализа целей, условий обучения и специфики контингента учащихся (Капитонова, Московкин, 2005).

Система принципов обучения, лежащая в основе того или иного метода, является отражением определенных лингвистических и психологических концепций. Это позволяет выделять лингвистические и психологические основы метода. Так, например, психологической основой аудиolingвального метода, возникшего в США в 40–50-е гг. XX в., стал бихевиоризм – крупное направление американской психологии первой половины XX в. (Дж. Уотсон, Э. Торндайк и др.), а его лингвистической основой – американская дистрибутивная лингвистика (Л. Блумфилд и др.).

Принципы обучения, составляющие основу метода, представляют собой требования, прежде всего, к введению учебного материала, организации его усвоения и контролю результатов обучения. Эти требования реализуются при отборе приемов обучения, специфичных именно для данного метода, и при установлении порядка их следования в процессе обучения (Московкин, 1999). Однако в состав метода могут также входить и принципы, определяющие отбор учебного материала, последовательность его подачи и дозировку по урокам (Скалкин, 1981).

В системе принципов обучения, входящих в состав метода, всегда выделяются один или несколько главных, определяющих все остальные и часто обуславливающих название метода. М.В. Ляховицкий писал, что метод дает представление об общей страте-

гии обучения, ибо в его основе «лежит доминирующая идея решения главной методической задачи» (Ляховицкий, 1981. С. 75). О методе обучения как «системе взаимообусловленных методических принципов, объединенных единой стратегической идеей», писал и Е.И. Пассов (1980). Именно ведущая идея, определяющая пути и наиболее эффективные способы достижения поставленной цели конкретного метода, является характерной особенностью метода как методического понятия.

Для группы переводных методов такой ведущей идеей стало использование перевода как способа обеспечить осознание учащимися значения лексико-грамматических явлений, лежащих в основе формируемых навыков и умений, и для организации занятий в направлении от усвоения языковых фактов к их автоматизированному употреблению.

Ведущая идея группы прямых методов связана с установкой на интуитивное беспереводное восприятие учебного материала и его усвоение в процессе речевой практики.

Анализ существующих методов обучения позволяет выделить следующие присущие им признаки:

- метод является концепцией обучения;
- метод связан с целями обучения и рассматривается как предполагаемый путь их достижения;
- метод связан с целостным процессом обучения: это представление о том, как должен строиться этот процесс;
- метод связан со средствами обучения: определенный комплекс средств обучения всегда реализует идеи какого-либо метода;
- метод связан с результатами обучения: по характеру результатов обучения судят о приемлемости или неприемлемости данного метода;
- метод, реализуясь в учебниках и в массовой практике обучения, становится направлением в обучении;
- выбор метода зависит от условий обучения и личностных характеристик преподавателя и учащихся;
- метод представляет собой систему принципов введения учебного материала, организации его усвоения и контроля результатов обучения, которые, в свою очередь, получают отражение в особых приемах обучения; в состав метода могут также входить принципы отбора и организации материала;
- среди принципов обучения выделяются один или несколько главных, часто определяемых как стратегическая идея. Такие принципы определяют выбор всех других принципов обучения и часто дают название методу.

Из истории преподавания иностранных языков известно несколько десятков методов, возникавших в ответ на потребности общества в изучении языков и отражавших уровень развития науки и техники на разных этапах развития общества. Так, потребность в практиче-

ском овладении языками привела к возникновению прямых методов, а требования общества обучать языку в сжатые сроки – к развитию интенсивных методов. Развитие современных технологий способствовало включению аудио- и видеозаписей, компьютеров в процесс обучения и оформлению дистантного обучения как перспективной формы овладения языком.

С появлением новых методов обучения часто объявлялось о создании оптимального и универсального метода обучения. Так произошло, например, в 1950-е гг. с аудиовизуальным методом, провозглашенным лучшим при овладении устной формой общения в сжатые сроки. Сходная ситуация возникла с появлением некоторых интенсивных методов. Однако опыт работы и исследования в области методики убеждают в том, что создание универсального метода, пригодного для всех случаев жизни, – задача вряд ли осуществимая, а оптимальность метода определяется конкретными условиями и целями обучения. Безусловно, некоторые варианты интенсивных методов можно рассматривать в качестве оптимальных при установке на овладение языком в конкретной сфере общения (чаще всего бытовой) в сжатые сроки при наличии соответствующих условий (пособия, высокая квалификация преподавателя и др.). Для пролонгированного обучения, рассчитанного на 3–4 года, оптимальным следует считать сознательно-практический метод.

Об оптимальности метода хорошо сказал известный методист П. Хэгболдт: «Человек, утверждающий, что его метод является самым лучшим, научным и в то же время быстрее всего методом овладения языком, схож с врачом, рекламирующим универсальное лекарство от всех болезней. Такой метод может вызвать лишь снисходительную или грустную улыбку, ибо он напоминает крикливое объявление, помещаемое в каждой воскресной газете: «Обучаю французскому, немецкому и испанскому языку за двадцать часов»» (Хэгболдт, 1963. С. 85).

Сходная мысль принадлежит и Л.Н. Толстому, который писал: «Нет ни одной методы дурной или хорошей, недостаток методы состоит только в исключительном следовании одной методе» (Толстой, 1989. С. 270).

Вопрос о классификации методов-направлений в методике решается неоднозначно, что отражает существование разных точек зрения на выбор оснований для такой классификации.

Согласно одной точке зрения, исходным признаком для классификации методов являются существующие подходы к обучению языку. Принципиальное же различие между группами методов, отражающими особенности подхода, определяется следующим образом: опирается метод на интуитивное или сознательное овладение языком; предусматривается в процессе обучения опора на родной язык либо такая опора исключается; рекомендуется взаимосвязанное либо последовательное овладение видами речевой деятельности.

Подход к обучению определяется как набор взаимосвязанных предположений относительно природы языка и овладения им (Anthony, 1963; Lado, 1964), как точка зрения на сущность предмета, которому надо обучать (Вятютнев, 1984), как родовое обозначение группы методов обучения (Вятютнев, 1984; Московкин, 1999). Подход включается в систему базисных категорий методики, причем отмечается, что он определяет стратегию обучения языку, тогда как методы обучения реализуют тот или иной подход (Глухов, Щукин, 1993; Азимов, Щукин, 1999).

Поскольку подход реализуется в виде системы методов обучения, то соответственно классификация подходов может быть основой для классификации методов. М.Н. Вятютнев различал шесть подходов (групп методов): грамматический, прямой, бихевиористский, метод чтения, групповой (коллективный), коммуникативно-индивидуализированный (Вятютнев, 1982). М.В. Ляховицкий описывает четыре подхода к обучению иностранному языку: бихевиористский, интуитивно-сознательный, познавательный, интегральный (Ляховицкий, 1981). Обе классификации обладают одним общим недостатком – они построены не по одному основанию: в них отсутствует единый критерий выделения подходов к обучению, и методы, относящиеся к одному подходу, вполне могут быть отнесены и к другим подходам. Иными словами, классификация методов на основе подходов к обучению пока еще требует дополнительных исследований.

В настоящее время также распространенным является деление методов обучения на переводные и беспереvodные (прямые), на сознательные и интуитивные, на традиционные и альтернативные (интенсивные) (Рахманов, 1947, 1972; Раушенбах, 1971; Витлин, 1978, 1997). Возможно и разграничение методов, реализующих идеи социоцентрического и антропоцентрического обучения иностранному языку (Московкин, 1999).

Все представленные выше определения подходов подчеркивают концептуальную сущность подхода к обучению и позволяют сделать вывод о том, что подход, как и метод, является одной из разновидностей методических концепций. О структурной близости этих понятий свидетельствуют следующие суждения.

1. И метод, и подход направлены на реализацию определенных целей обучения. Например, коммуникативный подход, как и коммуникативный метод, преследуют одну и ту же цель – научить общению на иностранном языке. Кроме того, подход, как и метод, материализуется в учебном процессе и в комплексе учебных пособий.

2. В основе и подхода, и метода лежит стратегическая идея – один (реже два) ведущих принципа обучения. Эта идея обычно и дает им название. Сравним названия ряда подходов (сознательный, коммуникативно-деятельностный, личностно ориентированный, коммуникативно-индивидуализированный) и ряда методов (сознательно-практический, сознательно-сопоставительный, коммуникативный, проблемный и т. д.).

Однако следует отметить, что если метод предстает в виде логично построенной, теоретически обоснованной и экспериментально проверенной системы принципов и приемов обучения, то подход представляет собой что-то более широкое, аморфное, декларативное и соответственно менее конкретное. Именно это и позволяет относить к тому или иному подходу все методы, в которых реализуется конкретный ведущий принцип обучения, а следовательно, и рассматривать подход как родовое понятие по отношению к методу. Так, например, к сознательному подходу в обучении иностранным языкам можно отнести все методы, в которых присутствует и играет важную роль принцип сознательности: сознательно-сопоставительный, сознательно-практический и т. д.

3. Близость понятий «подход» и «метод» прямо или косвенно отмечалась многими методистами. Например, в начале 80-х гг. М.Н. Вятютнев в ряде своих работ писал о кризисе методов обучения иностранному языку и о необходимости их замены целостным, коммуникативно-индивидуализированным подходом к обучению (Вятютнев, 1982, 1984). Такая замена возможна лишь в том случае, если метод и подход мыслятся как равнозначные взаимозаменяемые сущности.

Анализ современной зарубежной методики также показывает, что эти термины часто употребляются как синонимы, причем в современной литературе термин «подход» встречается даже чаще, чем термин «метод». Это обусловлено тем, что подход в меньшей степени, чем метод, регламентирует деятельность преподавателя, сковывает его творческую инициативу, всего лишь указывая направление деятельности.

Таким образом, целесообразно рассматривать подход в качестве одной из разновидностей методических концепций и родового понятия по отношению к методу.

Исходя из существующих в методике прямого, сознательного и деятельностного подходов к обучению языку, современные методы обучения можно подразделив на прямые (беспереводные, когнитивные), комбинированные (смешанные), интенсивные, а представление о современной системе методов обучения иностранным языкам дает следующая таблица.

Таблица

МЕТОДЫ-НАПРАВЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Прямой подход	Сознательный подход	Деятельностный подход	
Прямые методы (беспереводные)	Сознательные методы (переводные)	Комбинированные методы (смешанные)	Интенсивные методы

Натуральный Прямой Аудио- визуальный Аудио- лингвальный Армейский Устный «Метод гувернантки» Метод Г. Берлица	Грамматико- переводный Сознательно- сопостави- тельный Текстуально- переводной	Чтения Коммуниктивный Тандем-метод Сознательно- практический	Суггесто- педический Г. Лозанова Эмоционально- смысловой Активизации Гипнопедия Ритмопедия «Экспресс-метод» «Интелл-метод» Психотерапевти- ческий
--	--	--	--

5. Направления исследований методов обучения иностранному языку

Любая методика преподавания иностранного языка содержит описание предлагаемого метода обучения, принципов и приемов обучения. Так, один из первых отечественных методических трудов – методическое наставление «Способ учения», созданное преподавателями иностранного языка Московского университета под руководством куратора университета Мелиссино и впервые изданное в 1771 г. (Способ учения... 1996), представляло собой описание концепции грамматико-переводного метода. В дальнейшем в России появляются статьи и книги, посвященные и другим методам. В конце XIX – начале XX вв. проблема метода обучения иностранному языку активно обсуждается в методической литературе (см., например, Леше, 1901; Ней 1901; Мусинович, 1913), появляются описания методов с элементами их анализа, сопоставления и оценки (Бик, 1889; Книпер, 1896; Лямбек, 1916).

Интерес к описанию методов обучения, их анализу и сопоставлению отмечается в нашей стране и после Октябрьской революции (Фехнер, 1924; Ганшина, 1930; Рыт, 1930; Щерба, 1947 и др.). В 1947 г. публикуется монография И.В. Рахманова «Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков», в которой осуществлен глубокий анализ методов, выделены их основные характеристики, предложены их классификации по разным основаниям, уточнена терминология.

Исследование И.В. Рахманова содержало все необходимые признаки педагогической теории, так как представляло собой систему обобщенного знания, объяснения закономерных отношений, существующих в процессе обучения иностранному языку. Оно логично вписывалось в контекст педагогических и методических исследований 40-х гг.

XX в., отличалось строгим использованием научной терминологии и имело выход в практику обучения.

В СССР интерес к методам обучения иностранному языку, хотя и не был устойчивым, отмечался постоянно. Важным шагом в разработке теории методов было их научное, систематизированное описание. В 1970–1980-е гг. появляются описания эволюции методов преподавания иностранных языков с I по XIX в. (Раушенбах, 1971), методов XIX–XX вв. (Рахманов, 1972), методов обучения русскому языку как иностранному (Капитонова, Московкин, Щужин, 2008), методов обучения устной иноязычной речи (Скалкин, 1981). Публикуются работы, посвященные сознательно-практическому (Беляев, 1965), аудиolingвальному (Карапетян, 1987), аудиовизуальному (Громова, 1977), коммуникативному (Пассов, 1985), сознательно-сопоставительному методу (Миролюбов, 1998), интенсивным методам (Китайгородская, 1982, 1986; 1992; Гегечкори, 1988; Шехтер, 1990). Некоторые из этих работ содержат данные экспериментальной проверки эффективности приведенных методов в сравнении с другими.

История зарубежных методов обучения стала объектом исследования также в следующих публикациях: (Гез, Фролова, 2008; Колесникова, Долгина, 2008).

Проблема методов привлекает внимание и зарубежных ученых. В ряде обзорных работ по методике (Mackey, 1969; Brown, 2001; Celce-Murcia, 2001 и др.) дается описание наиболее известных методов обучения иностранным языкам, применявшихся в Европе и США в XX в. Появились и монографии, непосредственно посвященные анализу методов обучения (Richards, Rodgers, 1986; Serra Borneto, 2005; Larsen-Freeman, 2000).

Одной из наиболее важных проблем, которую стремились решить как отечественные, так и зарубежные ученые, была проблема поиска универсального (оптимального для всех условий) метода обучения. В преподавании русского языка как иностранного в 60–70-е гг. XX в. таким методом был назван аудиовизуальный (Вятютнев, 1971). Однако опыт работы и исследования в области методики свидетельствуют о том, что создание универсального метода – задача вряд ли осуществимая, так как оптимальность метода определяется конкретными целями, задачами и условиями обучения. Например, аудиовизуальный метод можно считать наиболее эффективным на занятиях по развитию устной речи в условиях курсового обучения, а оптимальными в условиях школьного и вузовского обучения будут сознательно-практический и сознательно-сопоставительный методы.

Удачно мысль о невозможности создания универсального метода обучения выразил еще в 20-е гг. XX в. английский методист

П. Хэгболдт: «Человек, утверждающий, что его метод является самым лучшим, научным и в то же время быстрым методом овладения языком, схоже врачом, рекомендующим универсальное лекарство от всех болезней» (Хэгболдт, 1963. С. 85).

Еще одна важная научная проблема – исследование причин возникновения методов. В истории преподавания иностранных языков отмечено несколько десятков методов обучения, возникших как ответ на социальный заказ общества. Например, аудиовизуальный метод появился во Франции в 50-е гг. XX в. в связи с потребностью общества в овладении иноязычной разговорной речью в сжатые сроки. Сходная ситуация наблюдалась в нашей стране в 1970–1980-е гг. с интенсивными методами.

Другой причиной возникновения методов следует считать достижения в развитии науки и техники, которые оказывают влияние на формирование новых методических концепций. Так, значительные достижения технического плана в 50–60-е гг. XX в. способствовали разработке теории программированного обучения. Исследования в области звукозаписи привели к созданию лингафонных кабинетов и концепции аудиолингвального метода. Аудиовизуальный метод получил развитие после появления в учебных заведениях проекционной аппаратуры. На рубеже XX–XXI вв. в учебных заведениях появляются видеомagnetофоны и компьютеры. Использование видеофильмов и компьютерных программ различной сложности (в том числе и современных мультимедиапродуктов) приводит к качественному изменению представлений о процессе обучения.

Равным образом на возникновение методов оказывают влияние достижения в области лингвистики, психологии и других наук. Так, становление теории коммуникативного обучения стало возможным благодаря развитию коммуникативной и функциональной лингвистики, речевой прагматики, паралингвистики и других направлений языкознания.

Описание и анализ различных методов обучения неизбежно приводят к разработке их классификаций, однако вопрос о классификации методов в методической литературе решается неоднозначно, что обусловлено структурной сложностью понятия «метод обучения» и существованием разных подходов к такой классификации.

Современная ситуация в области методов обучения по-разному описывается и оценивается в работах методистов. Одни ученые придерживаются точки зрения М.Н. Вятютнева (1984), который считал, что методы себя исчерпали и вместо них в учебном процессе следует использовать подход, интегрирующий лучшие черты разных методов. Другие ученые полагают, что для современного этапа характерно использование различных вариантов коммуникативного обучения (Бим, 2006; Пассов, 1985; Brown, 2001).

Идея коммуникативности, принципы коммуникативного обучения оказали огромное влияние на современную методiku, которое выразилось в том, что все современные методы обучения стали отчасти коммуникативными. Можно говорить о коммуникативных вариантах прямого, сознательно-практического и сознательно-сопоставительного

методов. Все эти методы существуют в рамках коммуникативного подхода к обучению.

Анализ школьного, вузовского и курсового обучения иностранным языкам в нашей стране показывает, что в настоящее время, как и ранее, сосуществуют переводные и беспереводные (прямые), сознательные и интуитивные, интенсивные и неинтенсивные методы. При этом можно отметить интересную особенность современного этапа развития методики: на этом этапе в учебном процессе происходит интеграция различных методов обучения. Кроме того, важной особенностью современной методики является интерес к использованию новейших информационных и телекоммуникационных технологий в процессе обучения.

Глава 2

ПРЯМЫЕ (БЕСПЕРЕВОДНЫЕ) МЕТОДЫ

Эта группа методов обучения иностранным языкам названа так потому, что ее представители стремились на занятиях к образованию непосредственной (прямой) ассоциации между лексическими единицами и грамматическими формами изучаемого языка и соответствующими понятиями, минуя родной язык учащихся.

1. Прямой метод и его модификации

Прямой метод – это метод обучения устной речи, моделирующий условия естественного способа овладения иностранным языком (т. е. способа овладения иностранным языком в процессе общения с его носителями). Этот способ сходен с тем, как ребенок овладевает родным языком. Иностранный язык усваивается путем подражания готовым образцам, многократного повторения услышанного и воспроизведения нового материала по аналогии с изученным.

Возникновение прямого метода

В современной методической литературе термин «прямой метод» используется как собирательное обозначение группы концепций обучения устной иноязычной речи, которые возникли в ряде стран Западной Европы и США в 70–80-е гг. XIX в. Их появление было вызвано общественной потребностью в овладении устной иноязычной речью (этому способствовало расширение международных контактов, колониальная политика, миграции населения). Деятельность ученых и преподавателей, направленная на разработку этих методических концепций и внедрение их в процесс обучения, в истории методики получила название «Движения Реформы в преподавании иностранных языков».

Родиной Движения Реформы считается Германия, где на протяжении 70-х гг. XX в. активно обсуждались проблемы школьного преподавания иностранных языков, а в 1880-е гг. вышла в свет брошюра В. Фиетора «Преподавание языков нужно изменить! К вопросу о перегрузке», ставшая манифестом Движения Реформы (Vieter, 1882). В 1870–1890-е гг. разрабатываются методы Реформы, создателями которых были М.Д. Берлиц (США), Ф. Гузн, П. Пасси, М. Лауденбах, Ш. Швейцер и Э. Симоно (Франция), В. Фиетор, Б. Эггерт и М. Вальтер (Германия), Г. Суит (Великобритания), О. Есперсен (Дания) и другие ученые.

Методы, появившиеся в годы Реформы, назывались по-разному:

- натуральные, так как они стремились воссоздать естественное овладение иностранным языком;