

К ВОПРОСУ О ВЫБОРЕ МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Рыбкина С.Н.¹

¹ ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения», Екатеринбург, e-mail: swrybkina@mail.ru

Статья посвящена вопросам выбора методики изучения иностранных языков в современном обществе. Актуальность обращения к данной теме обусловлена ростом запроса на их изучение, связанного с растущей интенсивностью международных контактов, наблюдаемой в последние десятилетия. Автор описывает отличительные особенности наиболее популярных методик изучения иностранных языков, предлагаемых современным образовательным пространством - деятельностного подхода к изучению иностранных языков, прямистской методики, а также методики мультилингвального обучения, прослеживая связь каждой из них с характером предполагаемого использования языка, который, с точки зрения автора, является первостепенным фактором, определяющим выбор методики изучения иностранного языка. Автор также указывает на то, что появление относительно новой методики - методики мультилингвального обучения - обусловлено ситуацией полиглоссии в современных образовательных учреждениях и направлено на формирование функционального мультиязычия, связанного с достижением различного уровня владения иностранными языками, соответствующего актуальным коммуникативным, прагматическим, социокультурным и другим потребностям обучающихся. Помимо этого, автор допускает, что разнообразие потребностей реальной практики применения иностранных языков не только определяет выбор той или иной методики их изучения, но и допускает возможность комбинирования различных методик.

Ключевые слова: иностранный язык, родной язык, методика изучения иностранных языков, речевая деятельность, деятельностный подход к обучению, прямистская методика, мультилингвальное обучение, полиглоссия.

ON THE QUESTION OF CHOOSING A METHOD OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES

Rybkina S.N.¹

¹ FGBOU VO «Ural State University of Railway Transport», Ekaterinburg, email: swrybkina@mail.ru

The article is devoted to the issues of choosing a method of learning foreign languages in modern society. The relevance of addressing this topic is due to the growing demand for their study, associated with growing intensity of international contacts observed in recent decades. The author describes the distinctive features of the most popular methods of learning foreign languages offered by the modern educational space - an activity-based approach to the study of foreign languages, a direct methodology, as well as a method of multilingual learning, tracing the connection of each of them with nature of the intended use of the language, which, from the author's point of view, is the primary factor in determining the choice of methods for learning a foreign language. The author also points out that the emergence of a relatively new methodology - the method of multilingual education - is due to the situation of polyglossia in modern educational institutions and is aimed at formation of a functional multilingualism associated with the achievement of different levels of proficiency in foreign languages, corresponding to actual communicative, pragmatic, sociocultural and other needs of students. In addition, the author admits that the diversity of the needs of the real practice of using foreign languages not only determines the choice of a particular method of learning them, but also allows the possibility of combining various methods.

Keywords: foreign language, native language, method of learning foreign languages, speech activity, activity-based approach to learning, direct method, multilingual learning, polyglossia.

В связи с нарастающей интенсивностью контактов между представителями различных стран и национальностей, наблюдаемой в последние десятилетия, в современном обществе растет также и запрос на изучение иностранных языков. Перед обучаемыми в этой связи встает вопрос о выборе подходящей методики, т.е. о том, каким образом следует изучать тот или иной язык и на какое время следует посвятить себя данному роду деятельности с тем, чтобы успешно реализовать поставленную задачу.

Современное образовательное пространство предлагает различные варианты изучения иностранных языков, с одной стороны, упрощая, а с другой - усложняя ситуацию выбора.

Целью статьи является краткий обзор и сопоставление основных отличительных особенностей наиболее популярных методик изучения иностранных языков, предлагаемых современным образовательным пространством.

В качестве методов исследования нами были выбраны *методы* наблюдения, описания и сопоставления.

Материалом исследования послужили отечественная и иностранная научная и учебно-методическая литература, а также учебники, используемые для изучения иностранных языков в учебных заведениях страны.

Наиболее распространенными методиками обучения иностранным языкам, предлагаемыми современными образовательными учреждениями, без сомнения, являются методика, осуществляемая в рамках *деятельностного подхода* к обучению, и *прямистская* методика, а также так называемая методика *мультилингвального обучения*, получившая популярность в последние десятилетия в России и за рубежом. Остановимся на отличительных особенностях каждой из них и проследим их связь с характером предполагаемого использования языка.

Так, *деятельностный подход* к изучению иностранных языков, сформировавшийся в нашей стране во второй половине XX века, базируется на традициях отечественной психологической и психолингвистической школы, а также на принципах сознательно-сопоставительного и сознательно-практического методов обучения.

В качестве *основного объекта* обучения в рамках деятельностного подхода рассматривается *речевая деятельность индивидуума* в таких ее видах, как говорение, аудирование, чтение и письмо. Речевая деятельность включает в себя *язык* и *речь* как соответственно внутренние средства и способы ее реализации. При этом язык (языковая система) как средство и речь как способ формирования и формулирования мысли, наряду с самой речевой деятельностью, выступают в качестве самостоятельных объектов обучения [1, с. 28].

Таким образом, задача обучения *иноязычной речевой деятельности* в рамках данного подхода в целом понимается несколько *шире*, чем задача обучения языку как системе или обучения речевым умениям для овладения языком: обучение речевой деятельности, выступающей в качестве самостоятельной деятельности человека, осуществляется с позиции формирования самостоятельной, определяющей всей полнотой своих характеристик деятельности. Так, все виды речевой деятельности определяются наличием структурной организации, предметного содержания, психологических механизмов,

единством внутренней и внешней стороны, а также единством содержания и формы их реализации [1, с. 40, с. 45].

Из сказанного выше следует, во-первых, что речевую деятельность можно рассматривать в различных аспектах, однако для реализации практических целей обучения как для преподавателя, так и для обучаемого важна прежде всего структурная характеристика речевой деятельности, предполагающая наличие трех фаз – мотивационной, программной и исполнительной, что позволяет четко, сознательно и направленно осуществлять организацию и проведение процесса обучения. Из этого следует также, что первостепенной задачей преподавания иностранных языков является формирование у обучаемых коммуникативно-познавательной потребности в обучении.

Во-вторых, *язык и речь* при данном подходе выступают в качестве *равноправных самостоятельных объектов* обучения, что представляется особенно важным в свете того факта, что сформированные ранее подходы – грамматико-переводной/текстуально-переводной и прямистский – так или иначе предполагают концентрацию внимания соответственно либо на средствах языка как таковых, либо на речи/речевом поведении человека.

Рассмотрение *языка* (языковой системы) и *речи* как самостоятельных равноправных объектов обучения определяет, в свою очередь, палитру методических приемов, применяемых в рамках деятельностного подхода к изучению иностранных языков.

Так, необходимость приобретения основательных и прочных знаний о *средствах* иностранного языка, предполагает реализацию системного и межсистемного подходов, а также применение таких методов обучения, как рефлексия, анализ, сопоставление и перевод в различных сферах языка.

Системный и межсистемный подходы, в свою очередь, предполагают повышенное внимание к *грамматике*, а также использование *родного языка* для целей *анализа* и *сопоставления*, равно как и *перевода* с помощью *двухязычных словарей* на занятиях по иностранному языку.

Остановимся кратко на данных особенностях.

Повышенное внимание к *грамматике* связано не только с задачей обеспечения грамматической правильности речи, но и в целом с той ролью, которую играет грамматика как самая устойчивая часть языка. Она, в отличие от лексики, в значительно меньшей степени подвержена изменениям, и это область, где более всего осуществимо обобщение фактов из разных языков. Очевидно, что получение соответствующих знаний и навыков совершенно необходимо для специалистов, выбирающих речевую деятельность в качестве

своей будущей профессии: лингвистов, преподавателей иностранных языков и переводчиков.

Опора на *родной язык* лежит в основе *сопоставления систем* родного и иностранного языков на различных уровнях - от фонетики и грамматики (морфологии и синтаксиса) до лексики и фразеологии, т.е. в основе системного и межсистемного подходов, многократно доказавших свою эффективность при изучении *средств* иной языковой системы.

Нужно отметить, что вопрос использования *родного языка* (либо меры и степени его использования), как и связанных с ним названных выше методов, на уроках иностранного языка традиционно остается одним из самых спорных, особенно в свете по-прежнему широко применяемой прямистской методики, однако необходимо принять во внимание тот факт, что идея использования родного языка при обучении иностранной лексике и грамматике как основы сознательно-сопоставительного подхода к обучению иноязычному языку поддерживалась многими выдающимися лингвистами прошлого столетия, в том числе Л.В. Щербой [2].

После десятилетий доминирования прямистской методики данный подход находит все больше сторонников и в наши дни. Они указывают на то, что иноязычное общение не висит в воздухе, а опирается на общение на *родном языке*, без которого немислимо как формирование лингвистической, коммуникативной и профессиональной компетентности личности в целом, так и успешное изучение иностранного языка. Полное исключение родного языка из процесса преподавания иностранного, а также *перевода* на родной язык не обеспечивает, по их мнению, овладения иностранным языком на *когнитивном уровне*, т.е. глубинного понимания логики и структуры изучаемого языка [3; 4]. Мы разделяем данную точку зрения, а также полагаем, что накопление когнитивного опыта является неотъемлемой частью подготовки профильных специалистов.

Сопоставительный метод в рамках деятельностного подхода широко используется не только при обучении языку как системе, но и при овладении иноязычной *речью* путем сравнения *речевых произведений* изучаемых языков. Это позволяет, с одной стороны, выявить различия в способах выражения мысли, являющейся предметом речевой деятельности, и в способах описания ситуаций в разных языках, а с другой - дает возможность выявить стилистические нюансы языковых средств и особенности их узуса, т.е. выявить различия в функционировании языковых средств в речи на разных языках.

Сопоставление речевых произведений на разных языках предполагает использование текстов, находящихся в отношении «оригинал» и «перевод». Переводной метод и метод

параллельных текстов, включаемые в арсенал методов, используемых в процессе обучения речи, многократно доказали свою эффективность на практике.

Помимо этого, перевод применяется как наиболее быстрый и эффективный способ контроля понимания текста, определения уровня развитости навыков аудирования, контроля знания лексики и других целей. Применение данного метода связано с использованием *двуязычных словарей*, которые в сравнении с одноязычными словарями имеют целый ряд неоспоримых преимуществ: они дают всю палитру значений слова, позволяют быстро выбрать нужное значение, экономя время, в то время как одноязычные словари, дающие объяснение значений слов в рамках одного языка и широко применяемые, например, прямистской методикой, приводят толкование, как правило, только одному значению слова, которое к тому же часто бывает достаточно диффузным и может подходить к разным словам, не говоря уже о том, что одноязычный словарь совершенно не годится для целей перевода.

Кроме выполнения названных выше задач обучения, переводной метод формирует в предварительном порядке определенные навыки у тех специалистов, которые намерены в рамках будущей профессии заниматься профессиональным переводом и, следовательно, изучать его как отдельный вид речевой деятельности.

Одной из важных особенностей деятельностного подхода является также особое внимание к таким видам продуктивной речевой деятельности, как монологическая речь и письмо. Они, позволяют, в частности, в развернутой форме наиболее эффективно отработать этап программирования речи, что, в числе прочего, отвечает задачам подготовки профессионалов, активно владеющих языком.

Необходимо, однако, оговориться, что названный выше подход предполагает наличие у обучаемых одного родного языка.

Следует также сказать, что наблюдаемое в ряде случаев в рамках данной методики смещение акцента на изучение языковых средств и недостаточное внимание к коммуникативному аспекту речевого общения в современных условиях без труда компенсируются путем использования самых различных интернет-ресурсов, возможностей дистанционного образования, вовлечения обучаемых в сферу международного общения в области образования, производства, туризма и т.п.

Резюмируя сказанное выше, можно констатировать, что при последовательном применении деятельностный подход к преподаванию иностранных языков дает основательные и устойчивые знания по иностранному языку, позволяющие успешно применять язык во всех видах и сферах речевой деятельности, включая связанную с языком профессиональную деятельность, в том числе преподавание иностранного языка в различных

учебных заведениях, а также переводческую деятельность при условии получения профильного переводческого образования.

Деятельностный подход фактически дополняет появившаяся в 90-е годы прошлого столетия в Западной Европе и несколько позднее в России так называемая *мультилингвальная методика*, или *мультилингвальное обучение*, ставшее актуальным в условиях *полиглотсии* современного образовательного пространства [5-7].

Под мультилингвальным обучением в современной отечественной и зарубежной методической науке понимается обучение иноязычной коммуникации в условиях единой системы обучения иностранным языкам, базирующейся на лингвистическом, когнитивном, социокультурном, а также прагматическом опыте, приобретенном учащимися *ранее*, т.е. при изучении *предыдущих* иностранных языков, а также *родного языка* [8].

Данная методика предполагает, таким образом, работу со многими языками, включая родной, и их сопоставление по различным параметрам. Не претендуя на создание совершенно новой дидактико-методической концепции, она формулирует 5 дидактических принципов, которые нужно учитывать при ее реализации. К ним относятся:

- 1) акцент на когнитивном аспекте преподавания и изучения языков;
- 2) развитие навыков понимания, необходимое для сопоставления языковых феноменов изучаемых языков (работа с текстами);
- 3) повышенное внимание к содержанию отбираемых материалов и тем для изучения;
- 4) ориентация на работу с текстами – причем не только с аутентичными, но и с синтетическими и параллельными текстами, дающими возможность производить сопоставительный анализ текстов на разных языках;
- 5) экономизация процесса обучения за счет применения экономичных методов преподавания и изучения, в том числе за счет создания сопоставительных учебных пособий [9, с. 18-19].

Цель методики мультилингвального обучения отличается реалистичностью и прагматизмом: речь идет не о подготовке специалистов с одинаковой компетенцией по нескольким языкам, а о достижении уровня знаний по тому или иному иностранному языку, который соответствует актуальным коммуникативным, прагматическим и другим потребностям обучаемых и который после окончания периода обучения можно повысить в случае необходимости, т.е. речь идет о формировании у обучаемых *функционального многоязычия* [8].

По-прежнему остается популярной так называемая *прямоистская* методика, появившаяся и получившая свое широкое применение в начале XX века, прежде всего в США. Данная методика предполагает сдвиг акцента с обучения языку как системе на *речевое*

действие, речевую практику. Данная методика с самого начала ставила перед собой в качестве конкретной практической цели формирование речевых навыков. При этом основным методом обучения стал выступать не перевод, а следование и подражание устному речевому образцу, его имитация и заучивание [1, с. 10].

Сдвиг акцента в обучении иностранным языкам на речевые действия изначально определил ряд особенностей данного вида обучения. Так, была укрупнена единица обучения: если ранее такой единицей было иноязычное слово, то прямистская методика стала рассматривать в качестве таковой предложение или даже текст на иностранном языке.

Основным приемом установления ассоциаций между словом родного языка и иностранным словом вместо перевода является наглядно-образное (слуховое или зрительное) предъявление самого предмета или явления. Допускаемая аналогия процесса обучения иностранному языку с процессом усвоения родного обуславливает использование методических приемов, направленных на установление *непосредственной связи* между иноязычным словом и обозначаемым этим словом предметом.

Помимо этого, необходимость обучения речевому поведению на иностранном языке предполагает организацию специальных *ситуаций*, в которых правильная речевая реакция учащегося поддерживается учителем. Это ведет к преобладанию диалогической формы работы на уроке иностранного языка и вызывает постоянную речевую активность учащегося. Надо сказать, что изначально необходимость повторения речевой реакции в процессе выработки иноязычных навыков определяла преобладание в данной методике способов обучения, делающих акцент на упражнениях, связанных с механическим заучиванием, так что объем творческих упражнений оказывался неизмеримо малым.

Однако со временем методика во многом преодолела данный недостаток: осознание того факта, что понимание общего принципа выполнения действия, знания его результатов и выбор правильной мотивировки определило смещение акцентов на внутренние факторы, определяющие обучение. Появились методы, основанные на активной работе мышления, развитии смысловой догадки и т.д. [1, с. 13].

Как следует из сказанного, методика исключает использование родного языка, перевода и двуязычных словарей, опираясь на ситуацию, контекст и внутриязыковой перифраз для выявления значения иноязычного слова. Она исключает также сопоставление как способ установления межсистемных языковых связей и различий в способе формулировании мысли и описания ситуаций в разных языках.

К несомненным достоинствам методики относятся прежде всего её выраженная коммуникативная направленность, предполагающая обучение речи, речевому поведению и развитию навыков речевой коммуникации, а также возможность её применения в тех

случаях, когда у обучаемых разные родные языки. Необходимо также отметить, что дополнительную привлекательность методике обеспечивают разнообразные, богато иллюстрированные аутентичные учебники для изучения различных языков, представляющие собой УМК с аудио- и видеосопровождением, тестами для обучаемых, методическими разработками для преподавателя и т.д., что также является определенным мотивационным фактором при выборе данной методики [10-12].

Однако при немалых достоинствах данной методики необходимо отметить, что в современных условиях во многих государственных и частных учебных заведениях методику сложно применять *в чистом виде*, во-первых, из-за тенденции к сокращению количества учебных часов, отводимых в последние десятилетия на изучение каждого отдельного иностранного языка, в то время как ее применение как раз предполагает интенсивное «погружение» в ситуации речевого общения; во-вторых, из-за потребностей реальной практики применения языка даже в среде непрофильных специалистов, которая так или иначе бывает связана с необходимостью приобретения определенных навыков перевода, в-третьих, вследствие недостаточного формирования данной методикой когнитивного опыта у обучаемых, что обусловлено отсутствием межсистемного подхода, и, таким образом, базы для изучения иных иностранных языков, что, в свою очередь, плохо вписывается в ситуацию современной полигlossии и по ряду иных причин.

Наконец, следование декларируемой цели обучать не столько самому языку, сколько коммуникации на языке имеет следствием отсутствие акцентуации на достижении правильности речи в отношении фонетики, грамматики, стилистики и т.д. Это с неизбежностью приводит к тому, что сфера применения полученных таким образом знаний, как правило, ограничивается непрофессиональной коммуникацией либо профессиональным использованием в непрофильной сфере.

Однако в этой связи хотелось бы отметить, что, поскольку язык как система и язык как речь (речевые действия) могут быть самостоятельными объектами изучения, то в случае получения недостаточного уровня знаний, навыков и умений по одному из этих объектов, в рамках той или иной методики существует возможность обратиться к арсеналу средств и подходов другой методики. Опыт показывает, что реальная практика изучения и преподавания языков в ряде случаев ставит на повестку дня вопрос о необходимости комбинирования различных методик и подходов в зависимости от целей и задач обучения.

Выводы

Из вышесказанного можно сделать следующие выводы.

1. Наиболее популярными и успешно применяемыми методиками изучения иностранных языков, предлагаемыми современным образовательным пространством,

являются методика, основанная на деятельностном подходе к обучению, и прямистская методика.

2. Появление относительно новой методики - методики мультилингвального обучения - обусловлено ситуацией полигlossии в современных образовательных учреждениях. Методика направлена на формирование функционального мультязычия, связанного с достижением различного уровня владения иностранными языками, соответствующего актуальным коммуникативным, прагматическим, социокультурным и иным потребностям обучаемых.

3. Первостепенным фактором, определяющим выбор методики изучения иностранных языков, является предполагаемый характер использования иностранного языка - для целей профильной профессиональной деятельности, для профессиональной деятельности в непрофильной сфере либо для целей, не связанных с той или иной профессиональной деятельностью.

4. Разнообразие целей реальной практики применения иностранных языков определяет не только выбор той или иной методики их изучения, но и допускает возможность комбинирования различных методик.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., Просвещение, 1978. 159 с.
2. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М., ВШ, 1974. 112 с.
3. Хан О.Н., Щелокова А.А. Формирование языковой компетентности специалиста транспортной отрасли при изучении дисциплины «Русский язык и культура речи» // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 8 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/08/37231> (дата обращения: 21.09.2020).
4. Ерохина Е.А. Значение и роль родного языка в обучении иностранному языку // Наука через призму времени. 2017. № 6. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.naupri.ru/journal/213> (дата обращения: 12.09.2020).
5. Кечерукова М.А. Создание полиязычной образовательной среды. Опыт Тюменского государственного нефтегазового университета // XLV Международная филологическая научная конференция: тезисы докладов (Санкт-Петербург, 14–21 марта 2016 г.) СПб.: СПбГУ, 2016. С. 148-149.

6. Маметова Ю.Ф. Методика обучения аудированию при подготовке студентов к поликультурному профессиональному общению (обучение немецкому языку на базе английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2013. 24 с.
7. Малых Л. М., Жукова А. В. и др. Модель мультилингвального образования в полиэтническом регионе (на базе общеобразовательного учреждения): коллективная монография. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. 208 с.
8. Молчанова Л.В. Обучение второму иностранному языку в условиях формирования функционального многоязычия в языковом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2009. 26 с.
9. Luoma, Pauliina. Deutsch als Tertiärsprache. Der Einfluss anderer Fremdsprachen auf das Deutschlernen in der finnischen gymnasialen Oberstufe. Universität Tampere, 2012. 104 p.
10. Evans S., Pude A., Sprecht F. Menschen. A1. Kursbuch. München, Hueber Verlag, 2012. 192 p.
11. Soars L. and J. New Headway. Elementary Student`s Book. Oxford, University Press, 2011. 159 p.
12. Boverman M., Pennig-Hiemstra S., Specht F., Wagner D. Schritte 1. Kursbuch + Arbeitsbuch. München, Hueber Verlag, 2012. 132 p.