

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ**  
**Г.Е. Ведель**  
**МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И ИХ**  
**МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА**

Познание окружающей действительности, наук, культуры, искусства, новой информации, жизни в целом осуществляется во всеобщей связи и взаимозависимости явлений в природе и обществе. Вслед за М.М. Розенталем и Т.Ф. Юдиным мы можем признать, что “метод познания лишь тогда может быть научным, когда он отражает объективные законы самой действительности”. Но вместе с этим необходимо отметить, что в методике, имеющей свои закономерности, выявлены не все элементы, которые основаны на общих закономерностях природы, общества и мышления. Это естественно, т.к. все находится в движении и изменении. Открываются новые закономерности как в самой методике, так и в смежных с ней науках. Выявляются новые возможности научного обоснования процессуальной и содержательной форм обучения (2, с. 9). Значительное место в этом плане принадлежит ТСО, компьютерам и другим вспомогательным средствам обучения иностранным языкам.

Основополагающей в обучении всем предметам остается система дидактических принципов, которые преломляются и реализуются в зависимости от специфичности каждого учебного предмета. Обучение иностранным языкам также осуществляется на основе дидактических принципов, но кроме них существует система общих методических принципов, реализация которых обеспечивает эффективность обучения именно иностранным языкам. Принято считать, что данная система обусловлена как закономерностями самой методики, так и преломляющимися в ней закономерностями базовых и смежных с ней наук. Она уточняется, синтезируется с ними и выступает в виде закона, аксиомы, методических принципов.

Не вызывает сегодня сомнений, что “принципы, пригодные для обучения какому-либо виду речевой деятельности, - частично методические”. Каждый вид речевой деятельности “требует”, по мнению Е.И. Пассова, своей системы принципов, которые должны отражать все аспекты обучения данному виду деятельности” (5, с. 35).

Между тем решающее значение при определении системы методических принципов любого метода принадлежит цели. Как быть в том случае, когда перед разными методами стоит одна и та же цель?

Если исходить из трех методов обучения иностранным языкам, называемых сегодня в методической литературе, *сознательно-практическим, коммуникативным и активным*, нельзя не заметить, что все они предусматривают практическое владение изучаемым иностранным языком, включающее в себя все виды речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо). Даже коммуникативный метод, обучающий говорению, не может обходиться без чтения и письма. Стало быть, речь идет об обучении иностранному языку, а не строго об одном каком-либо виде речевой деятельности. Цель общая, изложенная в программах преподавания иностранных языков в школе. Попытаемся выяснить, как она формулируется в разных программах последнего времени.

Программа средней школы “Иностранные языки” 1980 г. “Практическая цель заключается в обучении школьников общению на иностранном языке” (Выделено мною, - Г.Е). Программа восьмилетней и средней школы “Иностранные языки” 1984: та же формулировка цели: “Практическая цель заключается в обуче-

нии школьников общению на иностранном языке”. Ту же формулировку (слово в слово), что и в предыдущих программах, мы находим и в Программе 1986 года. В несколько ином виде подается, быть может, та же цель в программе за 1994 год. Излагается цель так: “Развитие способности школьника к общению на иностранном языке, формирование у учащихся коммуникативных умений, речевое и неречевое поведение, закладка основ коммуникативной компетенции...”.

Из этого следует, что во всех программах предусмотрена подготовка школьников к общению, к коммуникации. Цель не меняется, следовательно, используемые методы обучения должны обеспечить обучение школьников умению общаться на изучаемом языке.

Особого рассмотрения требует в связи с этим коммуникативный метод, который уже самим названием подчеркивает стоящую перед ним цель. Забегая несколько вперед, отметим: всё, что этот метод обеспечивает в развитии у школьников коммуникативной компетенции, может быть использовано и другими методами, как бы они ни назывались.

В то же время нельзя не отметить, что цель обучения школьников иноязычной коммуникации заключена и в сознательно-практическом, и в активном методах, а коммуникативный метод, в свою очередь, не обходит наравне с устным общением также коммуникацию в письменном виде. Таким образом, никакого рассогласования в целях обучения не наблюдается.

Рассмотрим еще раз цель обучения как понятие. Можно ли полагать, что возможна глобальная - первостепенная цель в одном случае и частичная - второстепенная в другом случае? Другими словами, существуют ли полуцели? Каковы тактические приемы достижения цели? Разнятся ли они в названных методах? Ответ отрицательный. Остается искать ответ в вербальном оформлении принципа. Вкладывается ли в понятие “принцип” одно и то же? Закрадывается подозрение, что термин “принцип – закон” не все используют в одинаковом значении. Нам представляется, что под “принципом - зако-

ном” следует понимать только те методические принципы, реализация которых в процессуальном значении неизбежна. В этом отношении авторы, излагающие первый методический принцип при описании разных методов, единодушны. Устная основа обучения (сознательно-практический метод), практическая направленность обучения иностранному языку в школе (активный метод) предусматривают одну цель - обучить говорению. Поскольку средство достижения цели является всегда частью цели, при обучении говорению в качестве такого средства выступает само говорение.

Названный в любом из трех методов методический принцип является глобальным по своему содержанию, решающим и неотъемлемым. Не реализуя его в учебном процессе, нельзя добиться эффективного владения изучаемым иностранным языком.

Таким же по своему значению видится нам методический принцип формирования системы отражения объективной действительности через формы иностранного языка, через мышление. Этот принцип не входит в набор методических принципов коммуникативного и активного методов, но он не может быть не реализован процессуально учителями, работающими по этим методам.

Во-первых, уже потому, что непосредственная связь языка и мышления любого, и в том числе изучаемого языка, не может быть разорвана, обучение практическому владению языком немислимо в отрыве языка от мышления. Каждый язык отражает объективную действительность по внутренним законам своего языка, не стремясь к совпадению с другими языками. Приведем некоторые примеры.

Различие между флективными и аналитическими языками состоит не только в том, что разнится лексический состав языков. Каждый язык имеет свои способы отражения объективной действительности. В основе этого лежит мыслительное действие, которое и определяет различия в восприятии и порождении высказывания. Изменения в мышлении проявляются и при сравнении простейших нераспро-

страненных предложений двух языков. В русском опускается глагольная связка *есть* - *Это моя мать*. В немецком языке она наличествует (*sein*): *Das ist meine Mutter*. Изменение мышления нельзя не заметить в меняющемся порядке слов в предложениях разных языков. Формирование мышления, характерного для изучаемого языка, имеет место и тогда, когда употребляется лексика, не совпадающая по своей основной семантике.

*Читать лекцию* — *Eine Vorlesung halten* - дословно – *держат лекцию*

*Идет дождь* — *es regnet* — “*дождит*” (в русском языке не употребляемо)

*Обедать* - *zu Mittag essen* - дословно *есть к полудню*.

*Сколько вам лет* - *wie alt sind sie* — дословно *как стары вы*.

*Отдельная квартира* - *abgeschlossene Wohnung* – дословно *законченная квартира* и т.д.

Отсюда следует вопрос, не целесообразней ли выявить подходы, позволяющие управлять процессом формирования мышления на изучаемом языке, чем делать вид, что мы не замечаем необходимость в этом не замечаем?

Возвращаясь к методическому принципу формирования системы отражения объективной действительности через формы иностранного языка, следует указать, во вторых, и на то, что долгие годы ошибочно отрицалось. Многие ученые современности подчеркивают необходимость речемыслительного творчества при овладении иностранным языком, признают, что родной язык непосредственно связан с мышлением, а при обучении иностранному языку эти связи нужно сперва создавать (И.Л. Бим). И.А. Зимняя считает, что необходимо учить не только средствам, т.е. словам и правилам иностранного языка, но и самому способу формирования и формулирования мысли (3, с. 35).

Хотим мы этого или не хотим, но, преподавая иностранный язык, мы формируем мышление учащихся на изучаемом ими языке. Отрицать это значит отрицать объективную действительность. Возможно такое сравнение: приучая ребенка употреблять новый продукт пита-

ния, не учитывать, что ребенок, кроме приобретения привычки ко вкусу, одновременно питается.

Следующий методический принцип - обучение лексике через предложения-модели. Вряд ли кто-либо из дидактов, методистов, практиков-учителей станет сегодня утверждать, что эффективнее обучать усваивать новые лексемы в предложении, чем обучать изолированным словам. Аргументы, обосновывающие обучение иностранным языкам через предложения очевидны.

Глобальное и неоспоримое значение имеет также принцип овладения грамматическим строем языка через типовое предложение. Нельзя утверждать, что страсть к изучению правил грамматики сегодня преодолена. К сожалению, приходится ещё слышать ссылки учителей-практиков на плохое знание учащимися грамматики. Пробелы в знании учащихся пытаются заполнить зубрежкой грамматических правил, выполнением грамматических упражнений вместо того, чтобы создать для школьников условия для познания грамматики в процессе активного употребления ее в своих высказываниях.

Таким образом, названные методические принципы соответствуют требованию, предъявляемому к понятию “принцип”. В контексте рассматриваемой проблемы следует упомянуть и такие “методические принципы”, как *функциональность, ситуативность, дифференцированный подход в обучении, всемерная интенсификация учебного процесса* и др. Они уточняют методические приемы, способы обучения, условия и обстоятельства, при которых осуществляется обучение, они важны, необходимы, их соблюдение обязательно, но они не имеют такого решающего значения в педагогическом процессе как первые четыре.

Необходимо заметить, что в методической терминологии существует определенная неточность в интерпретации понятия “принцип” и “черта”. Ситуативность описывается А.П. Старковым как черта, Е.И. Пассов считает ситуативность методическим

Схема №1



Схема №2



принципом. Коммуникативную направленность обучения А.П. Старков видит как черту в значении принципа; у Е.И. Пассова нет специального методического принципа коммуникативной направленности, но в коммуникативном методе каждый выдвигаемый им принцип пронизан этой направленностью.

Быть может, главное в этой рассогласованности не то, **как** всё названо, а то, **что** учитывается в процессе обучения иностранным языкам. Но должно же наступить когда-нибудь время для теоретического обоснования системы методов, для прояснения роли методических принципов. Нам представляется, что систему методических принципов можно изобразить в схеме, которая приблизила бы нас к разрешению проблем теоретической терминологии. Представим себе метод в виде овала, в углах которого размещены 4 методических принципа, образующих четырехугольник. См. схему № 1. (с. 88).

Методические принципы в овале образуют четырехугольник, в который входят операции, обеспечивающие реализацию методических принципов более высокого порядка. Излагаемая нами система методических принципов не константна во времени, ее будут изменять новые операции, положения, которые вбираются в себя и реализуются в учебном процессе сообразно методическим принципам. Возможно также совершенствование самих методических принципов (вариант № 2).

Так, методический принцип устной основы обучения мог бы дополниться и звучал бы тогда так: устная основа обучения с коммуникативной направленностью.

Принцип формирования новой системы отражения объективной действительности через формы иностранного языка, мышления мог бы сохранить эту редакцию.

Методические принципы: а) обучение лексике через предложения модели (речевые образцы) и б) овладение грамматическим строем через типовое предложение, указывающие оба на усвоение через предложение, могли бы быть объединены в

один методический принцип. Тогда было бы три методических принципа высшего порядка, которые вбирают в пространство треугольника все названные ранее и возможно появившиеся в будущем положения (см. вариант схемы 2, с. 89).

Возможны и другие варианты.

Затронутая нами здесь проблема обязательно всплывет и наступит время, когда ее нужно обсудить. Думается, что чем раньше это состоится, тем понятнее она будет для процессуальной стратегии обучения. Реализуя данные методические принципы, учитель-практик получит возможность, обогащая их операциями, на которые не ориентируют сегодня так называемые “методические принципы” отдельно взятых методов. Перед учителем-практиком откроется перспектива видеть широкие возможности совершенствования учебного процесса, его активизации, повышения его эффективности, а также настроит его на анализ своей деятельности. Методические принципы станут для учителя орудием контроля, используемым им для оценки конкретных методических приемов.

Вместе с этим система методических принципов была бы неполной, если бы не было сказано о переводе как средстве обучения. Еще в 1963 году и затем в 1974 г. мы отмечали, что учебный перевод неизбежен только при семантизации абстрактных слов или при контроле понимания, если все другие средства менее эффективны. (2, с. 243) Е.И. Пассов выступает за одноязычность упражнений, т.к. страсть к переводу, считает он, не остыла и объясняет это тем, что слишком долго преподавателям разъясняли, что сознательность - это сознательное сопоставление с родным языком, т.е. перевод и т.п. (5, с. 60-61). А.П. Старков также ограничивает применение перевода, который допускает, когда другие приемы и средства введения и контроля понимания не эффективны или требуют большой затраты времени на уроке (6, с. 18). С.Ф. Шатилов считает, что “родной язык” (читайте перевод, - Г.В.) может быть использован как

средство семантизации, если другие средства не эффективны (7, с. 207).

Перевод как средство обучения отвергается всеми, описавшими действующие сегодня методы обучения иностранным языкам. Итак, перевод имеет отношение к системе методических принципов. Мы называем применение перевода в виде средства обучения отрицательным принципом, который независимо от нашей воли имеет отношение к системе методических принципов методики обучения иностранным языкам.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. - М., 1978.

Ведель Г.Е. К вопросу о научных основах метода обучения // Иностранные языки в школе. – 1963. - №3

Психология и основа методики преподавания иностранных языков. – Воронеж, 1974.

Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. - М., 1978.

Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения (методический анализ). - М., 1978.

Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1985.

Основы методики обучения иностранным языкам. М., 1977.

Старков А.П. Обучение английскому языку в средней школе. М., 1978.

Шатилов С.Ф. Методика обучения иностранному языку в средней школе. М., 1986.

Программы средней школы (иностранные языки) 1980, 1984, 1986, 1994.