

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Л.В. МАРИЩУК, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и дифференциальной психологии БГПУ имени Максима Танка

О.К. ШУЛЬГА, преподаватель кафедры иностранных языков № 1 Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, магистр психологии

В статье предпринята попытка раскрытия психологического содержания методов обучения иностранному языку. Обсуждаются общие и отличительные стороны их содержательного и организационного компонентов. Показана роль каждого метода в оптимизации процесса обучения иностранному языку.

Ключевые слова: грамматико-переводные, прямые и смешанные методы обучения, успешность освоения иностранного языка, индивидуальные особенности обучающихся, речевые навыки и умения.

Вся история развития методов обучения иностранному языку представляет собой тенденцию психологизации обучения с целью повышения успешности в достижении желаемого результата. И хотя методика никогда не эксплицитировала свою приверженность к психологии, индивидуальный подход в обучении подразумевал понимание обучающим особенностей психического развития своего ученика и формирования его личности. Если проследить вехи развития методики обучения иностранным языкам, то оказывается, что методы, применявшиеся с этой целью представителями разных школ (каждый на своем этапе), удивительно схожи.

Грамматико-переводной метод, получивший распространение во времена обучения латинскому языку, уже переставшему быть средством живого общения, ориентировался прежде всего на курс грамматики (т.е. морфологию и синтаксис). Этот метод перешел в практику обучения «живым» европейским языкам. Автор одного из первых учебников французского языка И. Мейдинггер писал, что именно с помощью грамматики можно за короткое время изучить иностранный язык. Необходимо лишь усвоить грамматические правила и выучить слова [1]. Действительно, метод давал возможность освоить письменные виды речевой деятельности на иностранном языке, но не способствовал освоению устных ее видов.

Граматики национальных языков строились по образцу латинской школы, хотя опорой при обучении иностранному языку служил родной язык учащихся. Это определяло некоторую диссоциацию в направленности

психических процессов, обслуживающих одновременно и родной, и иностранный языки, в частности, по отношению к аудированию, построенному на одноканальной основе приема звуковой информации. Впоследствии, применяя грамматико-переводной метод, стали учитывать требования практической направленности, успешнее решая задачи освоения устной речевой деятельности. Его разновидностью стал **текстуально-переводной метод**, суть которого заключалась в чтении и переводе большого количества оригинальных текстов из сочинений признанных писателей (длительные упражнения) и узнавании в этих текстах заученных ранее грамматических правил; заучивании слов как предварительно перед чтением, так и по ходу чтения. Читали объемные переводы с иностранного на родной язык, а говорить учили переводами с родного на иностранный. С небольшими видоизменениями этот метод просуществовал до наших дней. Однако ограниченность речемоторных действий не способствовала формированию необходимых речевых навыков [2].

«Устаревший» грамматико-переводной метод принято подвергать резкой критике, но многое «самое новое» реализует в своих психологических механизмах, часть важных положений именно этого метода. При обучении языкам никто еще не отказывался от изучения грамматики и использования ее правил при освоении разговорной речи. Вопрос лишь в выявлении необходимого парциального веса времени, отводимого на изучение грамматики, и более точном определении наиболее оптимальных возрастных периодов для ее изучения [1]. В программах по

иностранному языку (английскому, немецкому, французскому или испанскому) для школ с углубленным его изучением, преподавание грамматического материала предусмотрено со второго, а в общеобразовательных школах – с пятого, начального в изучении языка, класса.

Нашла свое применение и методика достаточно выраженной опоры на родной язык, хотя это и связано с необходимостью постоянного перекодирования поступающей информации. Например, Е.И. Нагневичкая с соавторами в комплексе упражнений, ориентированных на обучение грамматике «лексикализованным способом», предлагают следующие рекомендации: «Выделите в иноязычном предложении сегмент, соответствующий русскому... Разделите предложение на русском языке на сегменты и соотнесите их с иноязычными, установите соответствия... Организуйте разрозненные иноязычные элементы в предложения, соответствующие русским... Соотнесите подлежащее и сказуемое в русском и иностранном сегментах... Найдите разрозненные сегменты текста на русском языке, соответствующие последовательному иноязычному тексту...» [2] и так далее. Такие рекомендации, конечно, не являются подгонкой грамматических форм родного языка под иностранный язык, как это делалось в ряде учебников XIX-го века, построенных на основе грамматико-переводного метода. В психологическом аспекте они отражают стремление опереться на ассоциативное мышление. Определенная эффективность указанного подхода может быть подтверждена высокими связями успешности освоения иностранного языка с показателями психологических тестов на ассоциации.

Заучивание ряда грамматических правил, прежде всего, парадигм спряжений и склонений, равно как и наиболее частотных иноязычных лексических единиц (слов, словосочетаний, фраз), было присуще и грамматико-переводному, и текстуально-переводному методам. Рискнув навлечь на себя жесткую критику за использование механической памяти учащихся, считаем заучивание возможным и необходимым, тем более на начальном этапе изучения языка. Заучивание, многократные повторения помогали получать немало полезных и очень прочных профессиональных знаний, навыков и умений учащимся дореволюционных гимназий, немецким и французским школярам.

Представляется, что самые современные методики, построенные на проблемности, на развитии творческих способностей учащихся, должны основываться в определенной мере на

некотором оптимуме прочно усвоенных знаний, в том числе и грамматических. Творческий поиск возможен только на базе оперирования прочно усвоенными фактическими знаниями. Практика показывает, что не каждый способен накопить даже минимальный лексический и, тем более, грамматический запас в ходе прямого метода, слушая речь учителя, слова и фразы, передаваемые по телевизору, радио, с магнитофона. Многим эти слова и фразы необходимо заучивать, используя многократные повторения. Прогрессивные черты в грамматико-переводном и текстуально-переводном методах находили такие крупные специалисты в области обучения иностранным языкам, как С.Ф. Шатилов, И.В. Рахманов [1]. Эти же методы используют хорошо успевающие студенты филологических специальностей в целях накопления лексического запаса, – того перехода количества в качество, которое они ощущают к пятому курсу, читая оригинальную литературу, не пользуясь словарем.

В переводных методах И.В. Рахманов видел пути использования родного языка как средства семантизации иноязычного материала, подчеркивал эффективность сопоставления грамматических элементов родного и иностранного языков. Выражая положительное отношение к тщательному изучению грамматики, М. Canale, М. Swein, G. Sigott [3; 4] говорят о формировании «грамматической компетенции» как об одной из составляющих компетенции коммуникативной? Укажем также на представленную выше информацию о безусловно высоких связях успешности освоения иностранного языка с высокими оценками за знания родного языка и его грамматики. Текстуально-переводной метод поддерживал и великий русский педагог К.Д. Ушинский [5].

Прямой метод преподавания получил свое развитие во второй половине XIX – начале XX века в связи с работами представителей «Движения Реформы» (преподавания иностранных языков) в Германии: М. Berlitz; В. Eggert; F. Franke; W. Vietor; M. Walter [1]. Констатируем, что еще в XVII веке Я.А. Коменский писал, что язык усваивается скорее путем его употребления, чем по правилам, путем слушания, чтения, письма, путем устного и письменного подражания, при том так часто, как только это возможно [6].

Представителем прямого метода в России был В. Эртель (1830), который задолго до «Движения Реформы» в «Кратком руководстве для употребления картин и принадлежащей к ним книги для чтения», изложил методику работы

над языковым материалом в устной речи по картинкам. В основу изучения языка им было положено имитационное усвоение лексики по тематическому принципу.

В основе прямого метода обучения лежит формирование речемоторных навыков, развитие способности к аудированию через организацию речевых упражнений. Устная речь становится не только целью обучения, но и основным его средством. Теоретики данного метода (в частности, М. Walter) ставили целью обучения развитие мышления на иностранном языке. От них же пришла идея формирования особого «чувства языка» как психологического фактора, определяющего свободное общение на иностранном языке беспереводным способом.

W. Vietor высказал мысль о том, что язык состоит не из букв, а из звуков, поэтому основой обучения должна стать устная речь, а не письмо. Однако не учитывался тот факт, что для одних учащихся предпочтительнее аудиальный, а для других – визуальный способы восприятия языковой информации. Язык состоит не из слов, а из предложений, значит, и заучивать надо не слова, а предложения. Грамматика должна изучаться практически, интуитивно в ходе работы над текстом, сначала при устном его изучении (при закрытых книгах) и лишь потом по книгам. В основе обучения должны быть тексты, а не изолированные предложения. В ходе наших экспериментов были получены сведения, подтверждающие этот тезис. Языковое тестирование школьников после летних каникул выявило, что фразы и словосочетания сохранились в их памяти лучше, нежели отдельные слова.

В прямом методе обучения иностранному языку существовало два направления: текстуально-имитативное и структурно-имитативное.

Текстуально-имитативное направление заключалось в длительной работе с достаточно объемным текстом. Сначала осуществлялось его устное заучивание по предложениям (при закрытых книгах) с переводом только общего содержания. Учитель читал предложения, ставил к каждому члену предложения вопросы, на которые учащиеся отвечали. Повторение выполнялось многократно до полного заучивания всего текста наизусть. Затем учащиеся с помощью учителя при чтении этого текста усваивали его грамматические правила, закрепляя их соответствующими грамматическими упражнениями. Главным в этом методе было овладение лексикой. Считалось, что грамматические формы языка откладываются на уровне подсознания.

Однако и в этом случае основная нагрузка ложилась на механическую память.

В структурно-имитативном направлении с помощью соответствующих упражнений заучивались наиболее употребительные грамматические конструкции. Г. Пальмером [7] были созданы подстановочные таблицы (грамматические структуры, в которые подставлялись необходимые слова), для многократных упражнений с целью освоения грамматического строя языка в устной форме. Такого рода таблицы широко применяются и в современных методиках изучения грамматики.

Для реализации принципа наглядности рецептивные упражнения дополнялись демонстрацией соответствующих предметов. Рекомендовалось также использование жестов, мимики, что, надо полагать, способствовало повышению эмоционального фона занятия. Психологам хорошо известно, что на оптимальном фоне эмоций память и мышление функционируют эффективнее.

В ходе применения структурно-имитативного направления осуществлялись рецептивные упражнения на активное восприятие речи, которые заменялись затем репродуктивными упражнениями на воспроизведение отдельных слов, предложений, отрывков текста с последующим переходом к продуктивным творческим упражнениям. В этом методе, как и в ранее рассмотренных направлениях, привлекательно освоение элементов грамматики с использованием наиболее распространенных структурных форм для подстановки в них слов и словосочетаний. Особенно важно формирование прочных речевых навыков, усвоение важнейших грамматических структур многочисленными упражнениями. Число повторений в таких упражнениях доходило до 500 [1].

В **смешанных методах** обучения иностранным языкам объединились достоинства грамматико-переводного и прямого методов. Для формирования слухоречемоторных представлений, должное время отводилось устной речи. Не исключался в умеренной степени и перевод с иностранного языка на родной, и грамматическое его осмысливание как средство контроля, углубления понятий, исключения интерференции родного языка. В отличие от начального грамматико-переводного направления, в смешанных методах преподавание грамматики стало рассматриваться в плане ее практического применения. Изучение наиболее употребительных грамматических структур проводилось с помощью соответствующих

примеров и упражнений на применение их в самостоятельной устной речи.

Последовательность освоения грамматики заключалась в постепенном накоплении соответствующих знаний, навыков и умений правильного аудирования, чтения, говорения. Достижение этих целей осуществлялось как лексическим путем, так и изучением грамматических правил, усвоением соответствующих грамматических структур. Акцент ставился на работу не с изолированными словами и словосочетаниями, а с предложениями и текстами как связным целым.

В пособии («Опроснике»), подготовленном в Санкт-Петербургском университете в 1907 году, на основе смешанного метода рекомендовалось начинать изучение иностранного языка с устной речи, а затем переходить к изучению чтения, к сознательному осмыслению грамматического материала. Еще раньше крупный русский языковед Ф.И. Буслаев также рекомендовал начинать обучение иностранному языку с практических упражнений в разговоре, затем приступать к чтению и, наконец, систематически проводить упражнения в разговоре и чтении.

Такие приверженцы смешанного метода, как Ph. Aronstein, A. Bohlen, Ch. Flagstadt, F. Schubel предусматривали в обучении широкое использование и разговорной речи, и специальных лексических упражнений, и аудирования, и чтения с переводом, и изучение грамматики в практических ее аспектах, в разумных пределах и пропорциях [1]. Освоение иноязычного материала достигалось многократным повторением лексических и грамматических упражнений с целью формирования прочных: речемоторных навыков и речеобразовательных умений в наиболее употребительных структурах языка. Отметим, что предлагаемое количество повторений мало отличается от того понятия, которое вошло в дидактику под термином «зазубривание».

Близкие методические ориентиры, не называя их зубрежкой, приводят в своих работах многие отечественные специалисты, выразившие интересные идеи и рекомендации по обучению иностранным языкам.

В самом начале становления советской школы при изучении иностранных языков в общеметодическом аспекте акцент делался на реализацию прямого метода с некоторой тенденцией к методу смешанному, который представляется нам более эффективным, поскольку учитывает особенности восприятия информации

как аудиалами, так и визуалами, для которых прямой метод изучения языка был малопродуктивен. Согласно Методике преподавания иностранных языков К.А. Ганшиной преподавание должно осуществляться на устной обработке языкового материала текстов. Лексика семантизировалась с помощью средств наглядности [2]. Грамматика изучалась на практике и должна была усваиваться интуитивно в ходе работы над текстами и выполнения упражнений, с ними связанных.

В русле смешанного метода И.А. Грузинская рекомендовала постановку артикуляции и фонации звука проводить в связном, осмысленном целом, а грамматику изучать на конкретном языковом материале, через тексты и применение на практике (в речевых упражнениях). Она отмечала, что слово как отдельная единица начинает функционировать после того, как оно было воспринято в живой речи. Близкие по смыслу идеи и рекомендации были высказаны также Н.С. Кобленц и другими исследователями.

Отдавая должное последователям смешанного метода и признавая его прогрессивность, не можем не отметить того факта, что упускалось из вида обучение аудированию: в погоне за связным целым отдельные фонемы не рассматривались в качестве минимальных смылоразличительных единиц языка, что на более высоких уровнях его освоения препятствовало восприятию аутентичной речи носителей языка.

В послевоенные годы педагогическая мысль в плане обучения иностранным языкам без какой-либо психологической интерпретации проблемы стала склоняться к отказу от прямых и даже смешанных методов обучения. Был провозглашен принцип изучения иностранного языка на базе родного. Имитативные направления отождествлялись с «механистическим» подходом, противостоящим сознательности обучения. Методика обучения практическому владению языком стала приобретать направленность, характерную для усвоения теоретического материала. Сознательность обучения, вероятно, повысилась, но возможности школьников и студентов языковых вузов овладеть иноязычной речью резко снизились. Ведь говорение и аудирование нельзя освоить без формирования определенных слухоречемоторных навыков, которые невозможно выработать без соответствующих многократных речевых упражнений.

После постановления Совета Министров СССР «Об улучшении изучения иностранных

языков в советской школе» (1961) прямой метод в качестве активного метода обучения иноязычной речи вновь стал получать положительную оценку со стороны методистов, лингвистов и психологов. Акцент в общеобразовательной школе был поставлен на практическую направленность, устное опережение. Больше внимания стало уделяться формированию речевых навыков, но количество учебных часов, необходимых для этого, увеличено не было.

Большую популярность приобретает новая методическая система, появившаяся в 50–60-х годах и получившая название **аудиовизуальный структуральный метод**. Процесс обучения строился на основе активной стимуляции аудирования с сочетанием визуальных средств. Каждая картинка сопровождалась определенной фонетической, лексической и грамматической структурой. От учащихся требовалось многократно прослушать, повторить и запомнить структуру, которая имитировала конкретную ситуацию общения. При этом метод полностью отказывался от опоры на родной язык, который рассматривался как препятствие к овладению иностранным. И хотя он обладал рядом достоинств (интенсивным использованием технических средств, автоматизацией воспроизводства языковых структур в наиболее распространенных ситуациях общения, отбором языкового материала, овладением фонетическим, лексическим и грамматическим аспектами в их единстве), но ограничивал выбор того или иного слова, той или иной конструкции, не учитывая активности самого говорящего (обучающегося). Поэтому, несмотря на широкую популярность этого метода, многие преподаватели постепенно от него отказывались. К тому же возникли новые коммуникативные и познавательные потребности учащихся – не только уметь читать и переводить иностранный текст, строить речевое высказывание, согласно ситуации общения, но и понимать на слух зарубежные радио- и телепередачи, повседневную речь носителей языка, участвовать в международных семинарах и конференциях, получать образование за рубежом.

Особенностью современного активного метода обучения иностранному языку в отечественной педагогике явились его практическая направленность, коммуникативно-речевая основа процесса обучения, комплексная организация языкового материала, дифференцированный подход к обучению, интенсификация учебного процесса. Однако, даже при реализации индивидуального подхода мало учитывается тот факт,

что для одних учащихся предпочтительнее аудитивный, а для других – визуальный способ восприятия и запоминания языковой информации. Практическое освоение иностранного языка в аспекте решения коммуникативных задач не исключает необходимых знаний грамматики, умений чтения и перевода. С учетом психологических закономерностей родной язык может использоваться как средство семантизации и контроля. Однако этап формирования языковых связей должен быть максимально одноязычен.

Проблема соотношения языка и речи представителями различных наук решается неоднозначно. Сосюровская антиномия «язык – потенция, речь – реализация» в практике преподавания языков проявляется достаточно ярко, даже предмет школьной программы называется «иностранной, русский, белорусский язык», хотя цель обучения – овладение коммуникативной функцией языка, то есть речью.

В разработке проблем языка как объекта лингвистики есть две основные тенденции. Одна из них – точка зрения «абстрактного объективизма»: язык есть устойчивая неизменная система нормативно-тождественных языковых форм. Другая сводится к тому, что действительной реальностью языка-речи является социальное событие речевого взаимодействия. Язык живет и исторически становится в конкретном речевом общении. Именно к этой второй точке зрения примыкают, и весьма решительно, лингвисты петербургской школы во главе с Л.В. Щербой [8]. Для них весьма типично усвоенное у Бодуэна (И.А. Бодуэн де Куртене – филолог, профессор Санкт-Петербургского университета) понимание языка в первую очередь как формы коллективного мышления и динамического процесса, а не статической системы [1].

«Разделение труда между лингвистом и психологом в исследовании речевой деятельности таково. Лингвист изучает то, что усваивается. Психолог изучает психологические корреляты лингвистической модели и процессы, которые происходят при усвоении, восприятии или продуцировании лингвистической модели, то есть то, как говорящие в действительности конструируют и понимают предложения. Реальный процесс, происходящий в общении, – это не установление соответствия между речью и «внешним миром», а установление соответствия между конкретной ситуацией, подлежащей обозначению деятельности, с одной стороны, и между структурой и элементами

речевого высказывания – с другой...» [9, с. 42].
Методист, используя достижения лингвистов и психологов, стремится так построить процесс обучения языку, чтобы добиться наилучших результатов в его освоении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Марищук Л.В. Способности к освоению иностранных языков и дидактическая технология их развития: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / СПбГУ. СПб: СПбГУ, 1999. 395 с.
2. Марищук Л.В. Технология непроизвольного обучения: методическое пособие для учителей английского языка. Мн.: НИО, 1997. 132 с.
3. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching // *Applied Linguistic*. 1980. V. 1. P. 1–47.
4. Siggot G. Quantifying language ability. Strasbourg, 1996. 19 p.
5. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. М.-Л.: АПН РСФСР, 1949. Т. 8. 335 с.
6. Коменский Я.А. Великая дидактика. СПб., 1893. 483 с.
7. Пальмер Г.Е. Устный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 199 с.
8. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: ЛГУ, 1974. 226 с.
9. Леонтьев А.А. Язык, речь речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.