

ЕВОЛЮЦІЯ ПІДХОДІВ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті простежено історію розвитку підходів до навчання іноземним мовам, окремо охарактеризовано ті з них, які довели свою ефективність у сучасній системі викладання мов, що допоможе викладачеві вільніше орієнтуватися у виборі методик навчання, раціонально поєднувати їх у своїй роботі. Визначено напрями подальшого вдосконалення форм і методів навчання іноземним мовам.

Ключові слова: викладання мов, методи навчання, система викладання, підхід до навчання іноземним мовам.

Історія викладання іноземних мов (ІМ), володіння якими є найважливішою умовою адаптації людини до сучасного глобалізованого світу, знає численні й різноманітні спроби знайти найбільш раціональні методи їх навчання.

Еволюцію методів викладання ІМ досліджували Ф. Аронштейн, К. Ганшина, Н. Гез, І. Грузинська, В. Раушенбах, І. Рахманов, С. Фоломкіна, З. Цветкова та інші. Проте сучасна практика викладання іноземних мов постійно вносить свої корективи щодо поглядів на ефективність тих або інших методів, методисти в галузі викладання іноземних мов продовжують шукати і знаходити нові шляхи підвищення рівня іншомовної освіти різних категорій тих, хто навчається, що вимагає узагальнення й систематизації.

Мета статті – простежити історію розвитку підходів до навчання ІМ, охарактеризувати ті з них, які довели свою ефективність у сучасній системі викладання ІМ, визначити напрями подальшого вдосконалення методів викладання ІМ.

Історія вивчення іноземних мов сягає давніх часів: у епоху розквіту культури в Сирії, Стародавніх Єгипті, Греції, Римі іноземні мови мали практичне й загальноосвітнє значення, оскільки існували торгові та культурні зв'язки між цими країнами. Їх роль не слабшала також і в період Середньовіччя, про що свідчать літературні пам'ятки того часу й лексичні запозичення, відображені в словниках західноєвропейських мов. Спочатку грецька, а потім латинська мови були тими основними іноземними мовами, яких навчали приватно й у школах. Проте жодна іноземна мова впродовж усієї історії розвитку культури країн Європи не мала такої виняткової ролі, як латинська (впродовж п'ятнадцяти століть). Лише з розвитком національних мов у Західній Європі латинська мова втратила свою провідну роль, залишаючись, однак, у загальноосвітній системі навчання на довгі роки.

Класифікація методів навчання ІМ є складним питанням, оскільки в основу їх найменування були покладені зовсім різні ознаки. Залежно від того, який аспект переважає у викладанні, метод називається лексичним або граматичним; від того, які логічні категорії є основними, – синтетичним або аналітичним. Назва методу визначається прийомом, покладеним в основу роботи над мовою, наприклад, аудіовізуальний, наочний. За прин-

ципом організації матеріалу традиційному методу протиставляють метод програмованого навчання. Відомі також методи, що дістали свою назву від імен їх авторів, – методи Берліця, Гуена, Палмера, Уеста, Фриза, Ладо, Лозанова тощо. Проте з безлічі методів, відомих у літературі, можна виділити два основні напрями в навчанні ІМ – свідомий та інтуїтивний, найменування яких відбиває їх зв'язок з психічними процесами оволодіння мовою.

Еволюцію методів викладання ІМ зазвичай подають у такому хронологічному порядку [1; 2].

Німецький педагог В. Ратихій (1571–1635) висунув принцип свідомого навчання. Мовний матеріал не повинен був заучуватися напам'ять механічно. Іноземну мову вивчали як спосіб пізнання. Як основний засіб семантизації застосовувався переклад, завдяки чому зростала роль рідної мови.

Сучасник В. Ратихія чеський педагог Я. Коменський (1592–1670) запропонував принципи наочності в семантизації лексики й активності учнів на уроці. Вони знайшли втілення в його підручнику “Світ чуттєвих речей у картинках”, в якому латинський текст супроводжується ілюстраціями й перекладом рідною мовою.

Наступним етапом став граматико-перекладний або синтетичний метод, в основу якого було покладено вивчення граматики. Незважаючи на схоластичний характер, граматико-перекладний метод давав позитивні результати в розумінні прочитаного й у перекладі іноземного тексту. Крім багатьох країн Європи, він був досить поширений і в царській Росії, де вважався основним, офіційно прийнятим методом у навчальних закладах аж до революції.

У центрі уваги лексико-перекладного або аналітичного методу була лексика. Словниковий запас створювався шляхом заучування напам'ять оригінальних творів. Застосовувався дослівний рядковий переклад. Граматику було відсунуто на другий план, її вивчали безсистемно як коментар до тексту. Представниками лексико-перекладного методу були Шованн (Швейцарія), Жакото (Франція) і Гамільтон (Англія).

Сутність натурального методу полягала в тому, щоб під час навчання ІМ створювати ті ж умови й застосовувати той же метод, що й у природному засвоєнні рідної мови дитиною. Звідси й назва методу: натуральний, або природний. Найвидатнішими представниками цього методу були М. Берліц, Ф. Гуен, М. Вальте.

Прямий метод з'явився на базі натурального. Таку назву він дістав тому, що його прибічники прагнули слова іноземною мовою та її граматичні форми асоціювати безпосередньо з їх значенням, оминаючи рідну мову учнів. Основні положення прямого методу зводяться до такого: в основі навчання ІМ мають бути ті ж фізіологічні та психологічні закономірності, що й під час навчання рідній мові; головну роль у мовленнєвій діяльності відіграють пам'ять і відчуття, а не мислення.

Найвидатнішими представниками прямого методу є Г. Палмер і М. Уест. Найбільш цінними методичними положеннями Г. Палмера є раці-

аналізація педагогічного процесу й систематизація навчального матеріалу. Основною метою навчання ІМ учений вважав оволодіння усною мовою. Його метод називається усним. Для оволодіння усною мовою Г. Палмер пропонував такі шляхи: накопичення пасивного матеріалу, а потім його активне відтворення; використання для семантизації слів таких прийомів, як наочність, переклад, тлумачення, контекст; накопичення зразків мовлення шляхом заучування напам'ять; раціональний відбір словника на основі частотності, структурної сполучуваності, доцільності; відбір текстів за темами, визначення словника-мінімуму й видів читання.

Найбільший інтерес у методі Г. Палмера становить система вправ для створення стійких навичок усного мовлення, яка включає рецептивні, рецептивно-імітативні вправи, умовну розмову, природну бесіду тощо.

Основна заслуга М. Уеста полягає в тому, що він створив серію навчальних посібників, що містять тексти, складені на заздалегідь відібраних лексичних одиницях з урахуванням поступовості введення нових слів і їх повторюваності. Відбираючи тексти для читання, М. Уест орієнтувався на їх фабульність, цікавість, відповідність віку, рівню знань і інтересам учнів. Семантизація здійснювалася в основному шляхом наочності й у виняткових випадках шляхом перекладу.

Порівняно з методами класичної школи прямий метод висвітлювався як прогресивне явище. Він давав позитивні результати завдяки раціоналізації навчального матеріалу, інтенсивному навчальному процесу, застосуванню наочних посібників і активних методів навчання. Позитивним у прямому методі є створення бази для вивчення "живих" західноєвропейських мов; вироблення вмінь усного мовлення на основі правильного звукового оформлення; створення системи одномовних усних вправ; розробка різних прийомів і засобів активізації навчального процесу.

У США й західноєвропейських країнах набув поширення аудіолінгвальний метод навчання, що повністю ігнорує роль свідомості як такої. Оволодіння мовою відповідно до цього методу, який, утім, є новою модифікацією "прямого" методу, психологічно пов'язували з біхевіоризмом, тобто чисто поведінковою концепцією.

Застосований творцями аудіолінгвального методу американцями Ч. Фризом і Р. Ладо структуралістський підхід до мови дав змогу виділити системи моделей побудови речень, тренування яких разом зі звуковим аспектом і визначили суть навчання.

Безперечно, використання в мовленнєвій діяльності типових речень – це крок уперед відносно механічного заучування мовних одиниць. Проте й цей метод не має нічого спільного з розвитком творчого мовлення, що дає змогу спонтанно виражати свої думки в комунікативному процесі.

Останніми десятиліттями надзвичайної популярності набув комунікативний підхід, у якого на сьогодні є безліч як прибічників, так і супротивників. Як стверджують фахівці у багатьох країнах, включаючи США, у наш час комунікативний метод не можна назвати цілісною, системною ме-

тодікою: швидше, це сукупність прийомів, об'єднаних однією метою – навчити ефективно спілкуватися іноземною мовою. При цьому прийоми, що використовуються в комунікативній методиці, не були створені наново: більшість з них використовувалася й у “докомунікативну” епоху.

Критики підходу пишуть про те, що не може не викликати здивування, наприклад, таке ключове положення комунікативного методу, як постулат про “іншомовне спілкування свідомим чином, зважаючи на реальний життєвий досвід”. З наукової точки зору, на думку Т. Камянової [4], це нонсенс, оскільки свідомо навчаються, а спілкуються-то якраз несвідомо, автоматично. З точки зору теоретиків комунікативного методу виходить якраз навпаки: навчатися слід несвідомо, тобто без осмислення змісту навчання, а спілкуватися свідомо, тобто насилу підбираючи слова і складаючи з них фрази.

Інтенсивний експорт комунікативного методу оволодіння англійською мовою викликає хвилю невдоволення як серед педагогів, так і серед тих, хто навчається. Так, дані, що наводять у своїх працях американські дослідники А. Пеннук, Дж. Річарді, П. Саліван, А. Холндей, свідчать про те, що оволодіння англійською мовою комунікативним методом, у тому числі в азійських країнах, породжує численні проблеми й не дає позитивних результатів. Однією з причин, що визначають такий неуспіх, називають невідповідність пропонованих матеріалів менталітету осіб, що опановують англійську мову. Проте інші дослідники вважають цю суперечність цілком природною, оскільки будь-яка іноземна мова, особливо несхожої мовної групи, викликає необхідність оволодіння паралельним мисленням для сприйняття культурно-історичних традицій країни (чи країн) мови, що вивчається, і вважають, що справа в іншому: метод, що не враховує особливості менталітету й культурних традицій, відбитих у певній конкретній парі мов (рідної і тієї, що вивчається), свідомо приречений на неуспіх, оскільки в ньому спочатку не закладено можливості зіставлення двох мовних систем, відштовхування від рідної мови, проведення культурно-історичних паралелей, використання лінгвістичних перенесень і, зрештою, перекодування розумового акту на реалії мови, що вивчається.

З цього виходить, що матеріали, які використовуються для навчання за комунікативною методикою (навіть якщо не брати до уваги їх інші численні мінуси), мають бути складені не за одним зразком для їх експорту “з розвинених країн у ті, що розвиваються”, а спеціально для представників певної мовної культури [4, с. 178–179].

Що стосується вітчизняної методичної школи, то її кращі представники Б. Беляєв, П. Гальперін, Л. Леонтьєв, Л. Щерба постійно виступали за свідомий шлях вивчення ІМ і повністю відкидали методики, засновані на імітаційному, механічному способі.

Як було неодноразово підтверджено експериментально, міцність запам'ятовування осмисленого матеріалу значно вища, ніж при запам'ятовуванні матеріалу неосмисленого. Таким чином, осмислене сприйняття

мовних засобів, як і усвідомлення граматичних явищ і зв'язків, є неодмінною умовою якісного й ефективного оволодіння ІМ. Спостереження свідчать, що без опори на граматику вивчення мови буде тривалішим і менш ефективним.

Останнім і остаточним виявиться той підхід, за яким той, хто вивчає мову, свідомо засвоїть мовну систему, навчиться вільно використовувати її в усіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності й у результаті буде здатним виражати свої думки засобами іншої мови. Таким чином, мислення іноземною мовою, як зазначав Б. Беляєв, слід вважати метою навчання й показником рівня володіння нею. Тільки в цьому випадку іноземна мова стає нашим внутрішнім надбанням.

Наявність сформованих іншомовних навичок дає змогу повністю сконцентруватися на змістовному боці мови, що забезпечує свободу самовираження в дискурсі. Для формування навичок володіння іноземною мовою важливу роль відіграє перенесення умінь і навичок, вироблених у рідній мові. Важливість такого процесу неодноразово підкреслював у своїх працях Л. Щерба. Він стверджував, що під час вивчення іноземної мови необхідно відштовхуватися від рідної мови, а не виганяти її з процесу навчання. Проте у світлі захоплення комунікативними методиками, які майже повністю відкидають використання рідної мови на заняттях, це питання стоїть, як і раніше, гостро.

Висновки щодо необхідності використання системи рідної мови очевидні, проте існує мода на західні навчальні посібники, в яких не передбачається бінарне співвідношення мови, що вивчається, і рідної, оскільки адресатом таких підручників є, як це не прикро, людина без національності й, відповідно, без рідної мови. Будучи адресованими всім і нікому конкретно, ці посібники відбивають мовні явища поза їх зв'язком зі сприйняттям і усвідомленням носіями будь-якої мови й тому не акцентують увагу на моментах, що вимагають особливого усвідомлення й посиленого тренування в кожному конкретному випадку [4].

Проте ані візуальне сприйняття кольорових ілюстрацій, ані заучування напам'ять кліше, ані навіть прослуховування аудіоматеріалів не дадуть ніяких результатів, поки не буде знайдений спосіб розібратися в мові, що вивчається, по-справжньому, що неможливо без зіставлення іншомовних фактів з фактами рідної мови.

Практика показує, що виконання перекладних вправ (у тому числі письмових як позааудиторних завдань) допомагає усуненню негативної інтерференції, інтенсифікує розумову діяльність, якнайкраще сприяє осмисленню матеріалу, автоматизації навичок його вживання в мовній практиці.

У процесі оволодіння іноземною мовою використання рідної мови поступово редукується: послідовне оволодіння й автоматизація мовних засобів, що включають структурні елементи й лексичні одиниці, та їх практичне застосування в мовній практиці все більш розширюють комунікативні можливості. Відповідно змінюється й характер тренувальних вправ: прямі переклади замінюються мовними дефініціями, конструктивні вправи пос-

тупаються місцем креативним, створення ситуації вибору з ряду синонімічних словосполучень сприяє формуванню мовної інтуїції, теми для обговорення розширюються й поглиблюються.

Таким чином, взаємопов'язане засвоєння системи мови паралельно зі збалансованим розвитком усіх чотирьох видів іншомовної мовленнєвої діяльності призводить у результаті до такого рівня оволодіння мовою, при якому використання рідної мови може бути зведене до мінімуму.

Це підтверджено й висновком В. фон Гумбольдта, який майже два століття тому писав, що “серединну точку (Mittelpunkt) усіх мов слід шукати... у порівняльному вивченні мов (як їх граматичної, так і лексичної частин” [4].

Такий підхід став основою для створення принципово нового методу, який оформився у вітчизняній методиці в 40-х рр. ХХ ст. Розробники цього методу – видатний учений Л. Щерба і його однодумці В. Аракін, А. Миролюбов, І. Рахманов, З. Цветкова – відстоювали принцип свідомого навчання, ґрунтуючись на тому, що правильним у вивченні іноземної мови буде “розпочинати зі свідомого володіння мовою, яке у процесі вживання помалу переходить у несвідоме, ніколи, проте, не втрачаючи здатності будь-якої хвилини потрапити у світлу точку свідомості...”. Таким чином, у 40–50-х рр. ХХ ст. у вітчизняній методиці стався відхід (правда, тимчасовий) від “прямого” методу вивчення іноземних мов. Новий метод був названий свідомо-порівняльним.

На основі свідомо-порівняльного методу незабаром з'явився знаменитий двотомник Н. Бонк, Г. Котій і Н. Лук'янової, який був дуже популярним: багатьом він відкрив шлях до оволодіння англійською мовою [2].

Так, можна зробити висновок, що вітчизняна методика, яка виникла на ґрунті глибокого розуміння принципів оволодіння ІМ при зіставленні її з рідною, набагато більшою мірою, ніж будь-яка західна методика, відповідає запитам суспільства.

На сьогодні існує три основні методи вивчення ІМ, які окремо або одночасно використовуються у ВНЗ і лінгвістичних школах: класичний, комунікативний і природний. Відповідно до нових вимог у викладанні іноземної мови, для отримання максимальних результатів слід об'єднувати всі три методичні підходи: спочатку доповнювати класичний (граматико-перекладний) метод комунікативним, а потім переходити до природного, який передбачає повне занурення в мову. Від правильно підібраної методики (а точніше, від комплексу цих методик), як і від мотивації того, хто вивчає мову, залежить 90% успіху. Поєднання трьох методів можна вважати ідеальним на різних етапах навчання. Спочатку відбувається закладення основи через граматико-перекладний підхід, потім на цій базі вводиться комунікативна методика, що передбачає, окрім спілкування з викладачем і членами групи, також спілкування з носіями мови, використання кіно, радіо, телебачення, і, нарешті, занурення в мовне середовище (бажаним є тривале, не менше року, стажування в країні мови, що вивчається).

Окрім трьох зазначених методів вивчення іноземної мови, існують і деякі авторські підходи, які значно відрізняються від загальноприйнятих. Так, окремо можна виділити когнітивно-мотиваційний підхід Д. Рунова, який передбачає застосування спеціальних технологій з вивчення й утримання інформації в пам'яті і використання знань про те, як організована пізнавальна функція людської свідомості. Емоційно-смісловий підхід застосовується в авторській школі І. Шехтера. Його основною відмінністю від інших методик є спрямованість на розвиток “живої мови”, що дає можливість кожному говорити так, як йому властиво у звичних для нього життєвих обставинах. Цікаві результати давав і колись популярний симплекс-метод, при якому слухачі вивчали мову тільки за ретельно підібраними газетними статтями [5].

Авторських методик і різних варіантів поєднання традиційних підходів досить багато. Проте загальною рекомендацією може бути те, що потрібно вибирати методики, які не виключають використання рідної мови. Л. Щерба з цього приводу зазначав: “... немає нічого більш наївного, як думати, що достатньо виїхати за кордон, щоб навчитися тієї або іншої іноземної мови; цього легше і швидше досягти, живучи за кордоном, але це теж вимагає великої і напруженої праці. Саме собою зрозуміло, що якщо обставини не дають можливість їхати за кордон на декілька років, то слід їхати лише після ґрунтовного засвоєння елементів мови, що вивчається, у себе вдома” [6].

Також неоднозначно фахівці розцінюють поширену тенденцію до запрошення викладачів-іноземців для навчання за “прямим” методом, який виключає будь-яке оволодіння теоретичними основами мови, що вивчається. Як справедливо наголошував Л. Щерба, для того, щоб навчати певної діяльності, недостатньо “самому вміти її виявляти”, треба ще й “розуміти її механізм”. У зв'язку з цим учений робить такий висновок: освіченого лінгвіста навіть з відносно недосконалим володінням іноземною мовою слід вважати кращим викладачем, ніж людину, яка тільки володіє мовою як рідною, але із того, що сказано, зовсім не випливає, що викладач-лінгвіст повинен знати мову погано [6].

Що стосується перспектив розвитку методів викладання ІМ, то кожен метод за певних умов має об'єктивну цінність. Прямі методи найдоцільніше використовувати в невеликих за чисельністю групах, у різномовній або в одномовній аудиторії, якщо той, хто навчає, не володіє мовою учнів, а також у тих випадках, коли ставиться вузькопрактичне завдання навчити усного володіння мовою в межах певної тематики. Порівняльними методами можна користуватися тільки в одномовній аудиторії, коли викладач володіє рідною мовою тих, хто навчається, і коли ставляться загальноосвітні і практичні цілі, особливо в плані рецептивного оволодіння мовою. Змішані методи також застосовуються залежно від цілей і конкретних умов навчання ІМ.

Висновки. Знання історії методики викладання іноземних мов допоможе викладачеві вільніше орієнтуватися у виборі прийомів навчання, раціонально поєднувати їх у своїй роботі, свідомо й творчо застосовувати

краще, що створено за історію розвитку методики викладання іноземних мов. Проте на сьогодні відсутня універсальна методика, яка забезпечує гарантований успіх у вивченні іноземних мов, тому пошуки шляхів удосконалення методів тривають у всьому світі.

Список використаної літератури

1. Актуальные проблемы методики обучения иностранным языкам за рубежом // Учебно-методический комплекс по курсу “Теория и методика обучения иностранным языкам” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-3527.html?page=21>.
2. Бонк Н.А. Учебник английского языка: в 2-ч. / Н.А. Бонк, Г.А. Котий, Н.А. Лукьянова. – М. : Деконт-ГИС, 1998–1999. – Ч. 1. – 637 с., Ч. 2. – 511 с.
3. Гумбольд В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольд. – М. : Прогресс, 2000. – 400 с.
4. Камянова Т. Успешный английский. Современный подход к изучению английского языка / Т. Камянова. – М. : ООО “Дом Славянской Книги”, 2008. – 512 с.
5. Хотулева Е. Люди и полиглоты / Е. Хотулева // Обучение английскому языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gzt.ru/education/>.
6. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики / Л.В. Щерба. – М. : Высшая школа, 1974. – 111 с.

Стаття надійшла до редакції 21.08.2013.

Саенко Н.В. Эволюция подходов к обучению иностранным языкам

В статье прослежена история развития подходов к изучению иностранных языков, отдельно охарактеризованы те из них, которые доказали свою эффективность в современной системе преподавания языков, что поможет преподавателю более свободно ориентироваться в выборе методик обучения, рационально объединять их в своей работе. Определены пути дальнейшего усовершенствования форм и методов обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: преподавание языков, методы обучения, система преподавания, подход к обучению иностранным языкам.

Saenko N. Evolution of approaches to teaching foreign languages

In the article the history of development of approaches to teaching foreign languages has been traced, those of them that proved their efficiency in the modern system of teaching languages have been characterized separately, that can help the teachers to select methods of teaching more freely, to combine them rationally in their work. The ways of further perfecting forms and methods of teaching foreign languages are determined.

It is pointed out that classification of methods is a complicated problem because it is based on various signs. The evolution of methods is presented chronologically. They are based on the following peculiarities: the principle of conscientious learning, the principle of demonstrativeness, the grammar and translation or synthetic method, the lexis and translation or analytical method, the natural, direct and audio and lingual methods.

Special attention is paid to the communicative method, its pros and cons are specified. Some critics of the method say that it does not take into account the mentality of learners and their cultural differences, the materials from text-books based on the communicative method are designated for people without nationality, they lack system and assume mostly imitation and mechanical ways of learning.

Based on the developments of native researchers it is emphasized that only conscientious learning of the foreign language can give stable and positive results. Provided the skills in the use of the foreign language have been formed conscientiously and systematically, the learner is able to concentrate completely on the content of the language and its discourse side. Besides, according to native specialists in the field of teaching

languages, learning the foreign language should be based on the skills developed in the native language, especially at the initial stage of learning, the use of the native language should be reduced gradually, training exercises should be replaced by communicative and creative tasks when the learner is completely free in conscientious operation with the foreign language grammar, lexical and syntactic structures. This method is called conscientious and comparative.

The modern educators in the field of teaching foreign languages propose to combine three main methods – classical (grammar and translation), communicative and natural. The basis of the language is formed through the classical method, then communicative method is widely used and, finally, the learner is emerged into the foreign language environment through cinema, television, communication with native speakers, language training in other countries if it is possible etc.

Apart from these three methods a number of author's methods are mentioned in the article, for example, cognitive and motivation, emotional and semantic etc.

The tendency to invite foreign teachers-native speakers is also criticized to some extent, because it proves to be rational only when the learner's systematic knowledge of the foreign language has been formed.

Some recommendations are given as to the use of particular methods depending on the specifics of the learners.

Key words: *teaching languages, methods of teaching, system of teaching, approaches to teaching foreign languages.*