



САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ

Л. В. МОСКОВКИН

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ  
ТЕОРИИ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ  
НЕРОДНОМУ ЯЗЫКУ**

# Леонид Викторович Московкин Дидактические основы теории методов обучения неродному языку

*Текст предоставлен издательством*

*[http://www.litres.ru/pages/biblio\\_book/?art=65235331](http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=65235331)*

*Дидактические основы теории методов обучения неродному языку:*

*Санкт-Петербургский государственный университет; Санкт-*

*Петербург; 2021*

*ISBN 978-5-288-06115-8*

## **Аннотация**

Монография посвящена исследованию дидактических основ теории методов обучения неродному языку. В ней описаны понятия «теория», «метод», «обучение», «неродной язык», являющиеся базовыми для этой теории. Подробно рассматриваются определения понятия «метод обучения», предлагаются определения метода обучения как родового понятия, как видового понятия, как элемента системы обучения и как системы элементов, анализируются классификации методов обучения, предлагается их функциональная классификация, включающая шесть групп. Рассматриваются вопросы их выбора и конструирования. Описываются их наиболее типичные

конструктивные элементы и наиболее известные методические концепции.

Книга адресована специалистам в области дидактики и методики обучения неродному языку, школьным учителям и вузовским преподавателям, студентам, аспирантам и докторантам.

В формате PDF A4 сохранен издательский макет.

# Содержание

Предисловие	7
Глава 1. Ключевые понятия	13
§ 1. Понятие «теория»	15
Общие требования, предъявляемые к теориям	16
Дополнительные требования, предъявляемые к педагогическим теориям	19
Дополнительные требования, предъявляемые к методическим теориям	21
§ 2. Понятие «метод»	26
§ 3. Понятие «обучение»	30
Объем понятия «обучение»	30
Связь понятия «обучение» с понятиями «воспитание», «образование» и «развитие»	36
§ 4. Понятие «неродной язык»	40
§ 5. Построение теории методов обучения неродному языку	46
Глава 2. Определения понятия «метод обучения»	52
§ 1. Существующие представления о методе обучения	53
§ 2. Метод обучения как родовое и как видовое понятие	63

§ 3. Метод обучения как компонент системы и  
как система

67

Конец ознакомительного фрагмента.

71

**Л. В. Московкин**  
**Дидактические основы**  
**теории методов обучения**  
**неродному языку**

© Санкт-Петербургский государственный университет,  
2021

© Л. В. Московкин, 2021

\* \* \*

*Памяти моего учителя Жозефа Львовича  
Витлина*

# Предисловие

В системе основных понятий современной дидактики и методики обучения неродному языку особое место занимает понятие «метод обучения». Первой из известных нам книг, специально посвященных проблеме метода обучения неродному языку, был «*Novissima linguarum methodus*» («Новейший метод преподавания языков», 1649 г.) Я. А. Коменского [Comenius, 2005]. С тех пор понятие «метод обучения» становится одним из центральных в дидактике. От слова «метод» происходит «методика», первоначально обозначавшая совокупность знаний о методах обучения.

В отечественной дидактике теория методов обучения в основных своих чертах оформилась в 1920-е гг. Об этом свидетельствуют работы Е. Г. Кагарова [1925], А. П. Пинкевича [1925], И. Г. Автухова [1928], Н. М. Шульмана [1929], в которых приводятся определения методов обучения, описываются различные их классификации, рассматривается вопрос об их выборе. Все позднейшие работы в области дидактической теории методов обучения, авторами которых являются М. А. Данилов [1956], Е. И. Перовский [1956], Е. Я. Голант [1957], Д. О. Лордкипанидзе [1957; 1985], Р. Г. Лемберг [1958; 1964], М. М. Левина [1970], И. Я. Лернер [1965; 1981], Ю. К. Бабанский [1985], М. И. Махмутов [1975; 1981], И. Л. Садовская [2008; 2011] и другие ученые,

в той или иной степени развивают и уточняют положения, разработанные именно в тот период.

Методы обучения неродному языку чаще всего описывались и анализировались обособленно от методов обучения в дидактике, что было обусловлено спецификой учебного предмета «Неродной язык» или «Иностранный язык». В российской методике обучения неродному языку большой вклад в исследование методов обучения внесли Г. П. Недлер [1879], Е. Бик [1889], Э. Э. Лямбек [1916], В. М. Чистяков [1941], Л. В. Щерба [1947], И. В. Рахманов [1947], Б. В. Беляев [1965], И. Д. Салистра [1966], И. Л. Бим [1977], Б. М. Есаджян [1980], Е. И. Пассов [1985], Ж. Л. Витлин [1958; 1978; 2001], А. А. Миролюбов [2002], М. Б. Рахманина [2006], Н. И. Гез и Г. М. Фролова [2008], Л. В. Московкин [2008], Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин, А. Н. Щукин [Капитонова, Щукин, 1979; Капитонова и др., 2008; Московкин, Щукин, 2013] и др. За рубежом методы обучения неродному языку описывали Ф. Аронштейн [Aronstein, 1926], С. Крашен [Krashen, 1981], Д. Ларсен-Фримен и М. Андерсон [Larsen-Freeman, Anderson, 2011], Дж. Ричардс и Т. Роджерс [Richards, Rodgers, 2001] и другие ученые. В трудах методистов представлены разнообразные концепции методов обучения, выявлены их характеристики и тенденции развития, предложено несколько классификаций, проведены их сопоставления, экспериментально изучена эффективность некоторых из них, описана история их появления и

развития.

Вместе с тем анализ литературы по проблеме метода обучения позволил выявить неудовлетворенность исследователей состоянием теоретического осмысления этой научной категории. Именно поэтому методы обучения на протяжении последних ста лет неоднократно становились объектом научных дискуссий. Такие дискуссии велись в советских педагогических журналах в 1920-е гг., в 1956–1958-м гг., на рубеже 1960–1970-х гг. В конце 1970-х – начале 1980-х гг. на страницах журнала «Русский язык в национальной школе» была развернута широкая дискуссия о методах обучения неродному языку. Все это говорит о том, что данной научной категории дидакты и методисты всегда придавали важное значение. Вместе с тем в последние 25–30 лет теория методов обучения находится в состоянии кризиса.

Этот кризис характерен и для дидактики, и для методики обучения неродному языку, он отмечается и в России, и за рубежом. Основным признаком кризисной ситуации является отсутствие в современных научных трудах и методических пособиях не только разработки проблематики методов обучения, но и вообще упоминания термина «метод обучения», который вытеснен терминами «подход к обучению», «прием обучения», «технология обучения».

Внутренней причиной кризиса теории методов обучения является ее несоответствие требованиям, предъявляемым к научным теориям, что было ярко продемонстрировано в мо-

нографии И. Л. Садовской, которая подвергла критике существующие определения и классификации методов обучения, отмечая нарушение требований формальной логики при их построении и выявляя распространённые мифы и заблуждения [Садовская, 2008].

Внешней причиной кризиса, по мнению И. А. Рудаковой, является технологизация педагогики, которая предопределила интерес к технологиям обучения и спад интереса к методам обучения [Рудакова, 2004, с. 3–6].

В области методов обучения неродному языку кризис отмечался учеными уже в 1970–1980-е гг. М. В. Вятютнев объяснял его влиянием тенденций к сближению и взаимопроникновению методов обучения и к замене методов подходами к обучению [Вятютнев, 1984].

Выходом из кризисной ситуации видится критический анализ современной теории методов обучения с позиций формальной логики и методологии педагогического исследования, пересмотр ее исходных положений, усиление системности и практической направленности теории методов обучения. Этим проблемам и посвящена настоящая монография.

Цель данной работы – представить в систематизированном виде накопленные в дидактике и методике обучения неродному языку данные о методах обучения, уточнить содержание основных понятий теории методов обучения. Достижение этой цели потребовало решения ряда исследова-

тельских задач.

Прежде всего необходимо было описать и определить основные понятия и базовые положения теории методов обучения неродному языку: понятия «теория», «метод», «обучение», «неродной язык», а также обосновать пути ее построения. Так как каждая теория строится на том или ином понимании сути явлений и представляет собой сущностное отражение структуры изучаемого объекта, важное место в монографии отводится анализу определений метода обучения и классификаций методов обучения. Учитывая, что каждая педагогическая теория должна быть связана с практикой, в монографии рассматривается проблематика выбора и конструирования метода обучения. В двух последних главах описаны конструктивные элементы методов обучения и основные методические концепции.

Таким образом, в монографии представлено современное состояние теории методов обучения неродному языку, однако основное внимание уделяется рассмотрению ее дидактических основ. Связано это с тем, что именно дидактические основы данной теории потребовали глубокого рассмотрения на современном этапе развития методики обучения неродному языку. Вместе с тем в тех случаях, когда это возможно и необходимо, дается интерпретация положений дидактики с методических позиций.

Монография посвящается памяти выдающегося петербургского методиста Жозефа Львовича Витлина, который в

1980-е гг. руководил работой автора над кандидатской диссертацией и оказал большое влияние на формирование его научных взглядов и методологических позиций. Автор считает данную монографию логичным продолжением работ Ж. Л. Витлина по проблемам методов обучения.

Автор искренне благодарит рецензентов монографии Нину Александровну Любимову, Елизавету Александровну Хамраеву, Нину Витальевну Баграмову и Николая Васильевича Барышникова за советы и замечания, направленные на улучшение ее содержания.

Книга адресована специалистам в области дидактики и методики обучения неродному языку, школьным учителям и вузовским преподавателям, студентам, аспирантам и докторантам.

Автор просит всех заинтересованных в обсуждении проблем, рассмотренных в книге, присылать свои критические замечания в издательство или непосредственно автору по адресу: [l.moskovkin@spbu.ru](mailto:l.moskovkin@spbu.ru).

# Глава 1. Ключевые понятия

Изложению теории методов обучения неродному языку предшествуют предварительные замечания о содержании понятий «теория», «метод», «обучение» и «неродной язык» и связанных с ними базовых положениях.

В научной литературе термин «понятие» употребляется в разных значениях. Наиболее приемлемым для нашего исследования является определение С. Н. Егорова, который под понятием подразумевает любой мыслимый абстрактный объект, отграниченный от любого другого мыслимого абстрактного объекта по своим существенным признакам [Егоров, 2001, с. 5]. Соответственно, рассматривая ключевые понятия теории методов обучения неродному языку, мы сосредоточим наше внимание на их существенных признаках. Решение этой задачи требует не только их понятийного, но отчасти и терминологического анализа – рассмотрения особенностей значения и употребления терминов «теория», «метод», «обучение» и «неродной язык» в научной литературе (слово «термин» мы используем в его общепринятом значении как имя, номинация понятия)<sup>1</sup>.

Анализ каждого из указанных понятий применительно к

---

<sup>1</sup> Терминологический анализ – это разновидность лингвистического анализа, направленная на выяснение (уточнение) значения термина путем изучения его семного состава и контекстного окружения.

объекту нашего исследования – теории методов обучения неродному языку – позволяет выдвинуть ряд базовых научных положений, которые послужат основой для дальнейшего изложения содержания книги.

## § 1. Понятие «теория»

Любая наука является таковой, если имеется обслуживающая ее методология исследования, то есть система добытия научных знаний, и если полученные научные знания представлены в виде теорий. Не составляет исключения и методика обучения неродному языку. Во-первых, она обладает детально разработанной методологией исследования; во-вторых, на основе этой методологии были созданы методические теории: теория учебника, теория урока, теория взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности и т. д.<sup>2</sup>

Существует множество определений понятия «теория». Наиболее распространенное из них: теория – это система научных знаний о том или ином фрагменте действительности. Данное определение применимо к любой теории, однако, поскольку науки отличаются разной степенью обобщенности, разной же степенью обобщенности обладают и входящие в них теории. Так, теория вообще – это понятие из области философии научного познания. Теории, создаваемые в контексте педагогических наук, более конкретные, так как кро-

---

<sup>2</sup> В настоящем исследовании методика рассматривается не как часть педагогики, что характерно для отдельных педагогических трудов, а как частная педагогика, самостоятельная наука, что характерно для методических трудов, то есть педагогика и методика соотносятся не как целое и часть, а как общее и единичное (единица отличается от части тем, что она обладает всеми свойствами целого).

ме общих они обладают еще и особыми признаками, присущими именно данной группе наук. Еще более конкретными являются методические теории, обусловленные спецификой того или иного учебного предмета.

Все теории соответствуют единым требованиям, выступающим в роли ориентиров при их создании, в роли критериев оценки их качества и опосредованно в роли показателей квалификации их создателей. Эти требования могут быть сведены в иерархическую систему, состоящую из трех уровней:

- требования, предъявляемые к теориям вообще;
- дополнительные требования, предъявляемые к теориям в области педагогических наук;
- дополнительные требования, предъявляемые к методическим теориям.

Рассмотрим все эти группы требований.

## **Общие требования, предъявляемые к теориям**

Анализ трудов по философии познания и методологии исследования, в частности по проблеме построения, развития, проверки и оценки теорий [Рузавин, 1978; Егоров, 2001; Степин, 2003; Новиков, 2006], позволяет выделить общие признаки теории и сформулировать требования к ней.

Первое требование к теории – это ее системность, предполагающая, что, во-первых, любая теория должна представ-

лять собой совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных научных положений (систему), а во-вторых, сама она должна логично вписываться в контекст той или иной науки (системы), выступая в качестве одного из ее компонентов.

Второе требование к теории – это ее научность, предполагающая, что знания о том или ином фрагменте действительности должны быть:

- обобщенными, то есть выраженными в форме понятий и суждений (научных положений); обобщенные выводы делаются на основе анализа не единичных, а повторяющихся случаев, то есть когда получаемые знания обладают свойством воспроизводимости;

- непротиворечивыми, то есть логично вписываться в систему существующих знаний о данном объекте исследования; возникающие противоречия должны устраняться, в том числе и путем пересмотра этой системы знаний;

- обоснованными, то есть опирающимися на установленные ранее научные положения и факты (под обоснованностью научных положений понимают их подкрепленность аргументами);

- достоверными, то есть подтвержденными практикой; полученные знания должны быть проверены в ходе эмпирических исследований; в методике обучения неродному языку они обычно проверяются в ходе педагогического эксперимента и опытного обучения.

Таким образом, выделяются требования обобщенности,

непротиворечивости, обоснованности и достоверности научных положений, составляющих теорию.

Отдельные требования предъявляются к содержанию теории:

- глубина (теория должна давать представление о сущности изучаемых объектов действительности);
- целостность (представление о сущности изучаемых объектов должно быть целостным);
- полнота (теория должна охватывать все явления из ее предметной области);
- объяснительная способность (теория должна объяснять не только сущность изучаемых объектов, но и все связи между ними, а также между данной теорией и другими теориями);
- прогностическая способность (теория должна давать возможность делать на ее основе достоверные предположения и сбывающиеся прогнозы).

Требования к форме представления теории:

- соответствие изложения теории научному стилю речи (теория должна быть изложена не обиходным языком, для которого характерны многозначность слов, экспрессия, недоговоренность, имплицитные смыслы и т. д., а строгим научным стилем, которому присуще отсутствие экспрессии, использование общенаучной и специальной терминологии, ясность и точность изложения);
- логичность изложения (научные положения, составляю-

щие теорию, должны быть связаны отношениями выводимости, то есть одно логично вытекает из другого; они не противоречат одно другому).

На основании всего сказанного выше можно сделать следующий вывод: любая теория, в том числе и теория методов обучения неродному языку, – это совокупность взаимосвязанных научных положений, характеризующихся обобщенностью, обоснованностью и достоверностью. Теория должна полно и целостно отражать сущность изучаемого фрагмента действительности, объяснять внутренние и внешние связи ее компонентов, а также прогнозировать развитие изучаемого фрагмента действительности; она излагается научным языком и строится в соответствии с законами логики.

## **Дополнительные требования, предъявляемые к педагогическим теориям**

Анализ научных трудов по методологии педагогического исследования [Краевский, 1996; Новиков, 2006; Яковлев, Яковлева, 2006 и др.] позволяет сформулировать дополнительное требование, предъявляемое к педагогическим теориям, – *обращенность к практике*. Выдвижение этого требования обусловлено тем, что педагогические науки, как технические, медицинские, военные, сельскохозяйственные и некоторые другие, исследуют деятельность людей. Их осо-

бенностью в отличие от наук, изучающих предметы и явления окружающего мира, является наличие не одной, а двух целевых установок, стоящих перед исследователем:

- 1) познавательной, направленной на изучение фактов и закономерностей педагогической действительности;
- 2) преобразующей, направленной на улучшение (оптимизацию) этой действительности.

Результатами познавательной и преобразующей деятельности специалистов в области педагогических наук становятся два вида научного знания. В. В. Краевский называл их дескриптивным (описательным) и прескриптивным (предписывающим, нормативным) и объяснял их специфику исходя из соотношения между философскими категориями сущего и должного [Краевский, 1996].

Двунаправленность педагогических теорий означает, что они обязательно должны иметь выход в практику обучения, создания учебных программ, методических рекомендаций, учебников и учебных пособий. Так, например, необходимо, чтобы теория учебника, помимо собственно исследовательской части, содержала рекомендации, как составлять учебник или учебное пособие, как применять их и оценивать их качество. Теория урока, помимо теоретических утверждений, обязана учить педагогов тому, как качественно подготовить и успешно провести учебное занятие. От теории методов обучения требуется, чтобы она включала не только описание и систематизацию существующих методов (хотя это

принципиально важно), но и рекомендации для учителей: как выбрать из числа известных методов метод, оптимальный для данных целей и условий обучения, для данной категории учащихся, или как сконструировать новый метод, если из известных методов ничего выбрать нельзя.

## **Дополнительные требования, предъявляемые к методическим теориям**

Важное требование, предъявляемое к собственно методическим теориям, – *опора на научные достижения дидактики*. Оно вытекает из положения о том, что дидактика, как общая теория обучения, служит методологической основой предметных методик – наук об обучении в рамках конкретных учебных предметов, в нашем случае в рамках учебных предметов «Неродной язык», «Иностранный язык» и т. д. Это, в частности, означает, что теория методов обучения неродному языку должна опираться на положения дидактической теории методов обучения. Если же какие-либо положения дидактической теории методов обучения оказываются несовершенными, неточными, противоречивыми, они должны быть уточнены или пересмотрены именно на дидактическом уровне и только после этого рассмотрены применительно к обучению неродному языку. Все эти исследовательские процедуры могут привести к пересмотру теорети-

ческих положений и дидактики, и методики обучения неродному языку.

Выделим еще ряд требований.

*Включенность методической теории в контекст методики обучения неродному языку* предполагает использование выработанной годами методической терминологии, опору на имеющиеся методические знания, на предшествующие методические теории. Если же создатель теории привлекает данные других наук, то он должен давать им методическую интерпретацию. Понятия из области других наук, которые методист считает необходимым использовать, должны логично вписываться в систему методических понятий. В общеметодологическом смысле это требование выступает как предметность, означающая, что вся совокупность понятий и утверждений теории должна относиться к одной и той же предметной области.

*Включенность методической теории в контекст современной методики*, а не методики прошедших периодов предполагает опору на результаты исследований последних двадцати-тридцати лет. Это, конечно же, не означает, что не могут или не должны учитываться результаты исследований, описанные в более ранних научных публикациях. Так, автор настоящей работы, с одной стороны, учитывает теоретические положения, сформулированные в классических трудах специалистов в области теории методов обучения, интерпретируя их с позиций современной методики и дидактики. С

другой стороны, он опирается и на работы, опубликованные в последние тридцать лет.

*Включенность методической теории в контекст отечественной методики*, а не зарубежной означает следование сложившимся именно в нашей стране методическим традициям. Она предполагает опору на труды прежде всего российских ученых, использование терминов, принятых именно в российской методической науке. Это, конечно же, не означает отказа от учета работ зарубежных авторов, относящихся к данной теории.

История методики обучения неродному языку дает немало примеров нарушения этого требования. В период 1960-х гг., а также в последние тридцать лет отмечается влияние англо-американской научной терминологии на российскую. Например, авторы некоторых российских научных трудов вместо термина «прием обучения» используют «техника обучения», вместо термина «учебное действие» – «учебная стратегия». Термин «технология обучения» применяется не в значении «отобранные на определенных основаниях и расположенные в определенном порядке приемы обучения», а как «технические средства обучения». Признавая, что современная наука имеет преимущественно интернациональный характер, следует все же учитывать, что российская методика обучения неродному языку обладает своими научными традициями и устоявшимися терминами, она опирается прежде всего на российские методические, лингвистиче-

ские, психологические и педагогические концепции.

Таким образом, теория методов обучения неродному языку, как и любая методическая теория, должна опираться на данные дидактики, но при этом включена в контекст современной отечественной методики: а) именно методики, а не педагогики, лингвистики, психологии или какой-либо другой науки; б) именно современной, а не методики прошедших периодов; в) именно отечественной, а не зарубежной.

Все выделенные выше требования отражают те или иные существенные признаки методической теории и должны учитываться при разработке теории методов обучения неродному языку. Представим их в обобщенном виде.

## **Требования к методическим теориям**

## Требования

Общие требования,  
предъявляемые к теориям

Дополнительные  
требования, предъявляемые  
к педагогическим теориям

Дополнительные требования,  
предъявляемые к методическим  
теориям

## Характеристики

Системность, научность  
(обобщенность,  
непротиворечивость,  
обоснованность  
и достоверность научных  
положений, составляющих  
теорию), глубина, полнота  
и целостность, объяснительная  
и прогностическая способность,  
соответствие изложения  
теории научному стилю речи,  
логичность изложения

Обращенность к практике

Опора на общие научные  
положения дидактики,  
включенность в контекст  
современной отечественной  
методики обучения неродному  
языку

## § 2. Понятие «метод»

В научной литературе понятие «метод» широко используется с XVII в. Осмыслению его сущности в значительной мере способствовал философский трактат Р. Декарта «Рассуждение о методе, чтобы хорошо направлять свой разум и отыскивать истину в науках» (*Discours de la méthode pour bien conduire sa raison, et chercher la vérité dans les sciences*. 1637 г.) [Декарт, 2015]. С тех пор это понятие широко используется во всех науках о практической деятельности: существуют методы диагностики, лечения и восстановления в медицинских науках, методы планирования, организации и контроля в науках об управлении, теоретические и эмпирические методы исследовательской деятельности и пр.

Даже такой краткий перечень показывает, что «метод» связан с понятием «деятельность». В отечественной психологической литературе представлены модели деятельности, включающие разные компоненты. Их обобщение приводит к мысли о том, что наиболее значимыми компонентами структуры любой деятельности оказываются мотивация, целеполагание, планирование, исполнение и контроль. Метод проявляется в процессе планирования: выбор тех или иных исполнительских действий – это выбор метода деятельности. В некоторых случаях методы не выбираются из имеющихся, а конструируются, то есть создаются заново из имеющихся

элементов.

Признание положения о включении метода в процесс планирования деятельности позволяет сделать два важных вывода:

1. Любой метод – это явление идеального, умственного плана.
2. Существует изоморфизм (структурное подобие) метода деятельности и исполнительских действий.

Метод связан не только с исполнительскими действиями, но также с целями деятельности (методы выбираются или конструируются так, чтобы оптимальным образом достичь поставленных целей), а также и с контролем: на этапе контроля проверяется не только соответствие результатов деятельности ее целям, но и соответствие метода исполнительским действиям.

Признание идеального характера метода позволяет отнести его к числу ментальных объектов и предположить, что это явление того же порядка, что и план, проект, модель, фрейм, сценарий, алгоритм, правило, рекомендация.

Все эти явления существуют в сознании людей в форме знаний и представлений. Знание – это образ предмета или явления, выраженный в знаковой (вербальной) форме и имеющий вид понятия или суждения. Представление – это «наглядный образ предмета или явления (события), возникающий на основе прошлого опыта (данных ощущений и восприятий) путем его воспроизведения в памяти или в вообра-

жении» [Зинченко, Мещеряков, 1997, с. 279]. Вместе с тем нельзя не обратить внимания на замечание Л. В. Занкова: «В педагогической литературе, когда говорят о представлениях, имеют в виду не только образы предметов и явлений, полученные в прошлом опыте, в процессе восприятия этих предметов и явлений, но и такие элементы знаний, в которых наглядный компонент отступает на второй план и которые, по сути дела, не отличаются от понятий» [Занков, 1958, с. 42]. Таким образом, в научной литературе зафиксировано, что представление – это тоже образ предмета или явления, причем не всегда наглядный. Часто это неполное, поверхностное знание.

Обобщающим для знаний и представлений следует признать понятие «образ» как результат отражения в сознании людей явлений объективной действительности. Таким образом, можно дать определение метода как сложившегося в сознании человека образа его действий.

Еще одна важная особенность метода – это его связь с приемами деятельности. «Приемы» и «методы» – близкие понятия, но метод обычно рассматривается как нечто большее, чем прием. Приемы считают компонентами метода, а метод – системой приемов. В определенных условиях в зависимости от поставленных задач метод может становиться приемом, а прием – методом [Есипов, 1967; Королев, Гмурман, 1967; Любимова, Бузальская, 2016].

Итак, сделаем выводы:

1. Метод деятельности – это явление ментального плана, сложившийся в сознании человека образ его исполнительских действий.
2. Метод деятельности допустимо рассматривать как систему приемов исполнительских действий.
3. Метод деятельности структурно подобен исполнительским действиям.
4. Теория методов обучения неродному языку, как и теория методов любой деятельности, – это система научных положений, связанных с планированием исполнительских действий.

### **§ 3. Понятие «обучение»**

Понятие «обучение» является центральным в дидактике и методике обучения различным учебным предметам. При этом оно не имеет общепринятого определения, что, к сожалению, в целом характерно для ключевых понятий современной педагогики (см., например, вводные главы современных учебников педагогики).

#### **Объем понятия «обучение»**

В российских педагогических трудах с XVIII до начала XX в. термин «обучение» обозначал деятельность учителя, и наряду с ним употреблялся синонимичный термин «преподавание» [Евстафиев, 1879; Негелсбах, 1888; Миропольский, 1902; Соколов, 1912; Ельницкий, 1914; Каптерев, 1915; Скворцов, 1917]. Однако были и исключения. Так, Л. Н. Толстой в своих педагогических трудах не использовал термин «обучение». Он разграничивал «преподавание» и «учение», причем считал их разными способами педагогического воздействия: «Преподавание есть передача сведений одного человека другому (преподавать можно шахматную игру, историю, сапожное мастерство). Учение, оттенок преподавания, есть воздействие одного человека на другого с целью заставить ученика усвоить известные физические

привычки (учить печь, плотничать, танцевать, грести веслами, говорить наизусть)» [Толстой, 1989]. Таким образом, он терминологически разграничивал формирование знаний и умений. Толстому же, вероятно, принадлежит и весьма здравая идея понимать преподавание и учение как средства образования и воспитания (то есть образование и воспитание рассматривались как цели, а преподавание и учение – средства их достижения).

В педагогической литературе XX в. термины «обучение» и «преподавание» также иногда употреблялись как синонимы («преподавание русского языка» / «обучение русскому языку»), но чаще всего в разном контекстном окружении и с определенной спецификой в их значениях. Термин «преподавание» применялся, когда речь шла о формировании знаний, о сообщении учащимся вербальной учебной информации, которую они должны усвоить путем запоминания. Термин «обучение» употреблялся, когда речь шла о формировании умений, которыми учащиеся должны были овладеть в процессе многократного выполнения действий. Так, можно было обучать чтению, письму, произношению, написанию диктантов, изложений и сочинений, но нельзя было преподавать чтение, письмо, произношение и другие виды деятельности учащегося. Или было принято преподавать литературу, но не обучать литературе. Таким образом, намеченное Л. Н. Толстым разграничение процессов формирования знаний и умений было оформлено терминами «преподавание»

и «обучение».

К этому следует добавить, что в методической литературе преподавание связывают с усвоением, а обучение с овладением учебным материалом. Похожая ситуация наблюдается и в англо-американской педагогике, где сосуществуют термины *teaching* (преподавание) и *training* (обучение, тренировка) и связанные с ними *assimilation* (усвоение) и *acquisition* (овладение).

Вместе с тем нельзя не отметить проявившуюся в XX в. тенденцию расширения объема понятия «обучение»: в некоторых педагогических текстах обучение включает и то, что ранее входило в объем понятия «преподавание», то есть формирование не только умений, но и знаний. Соответственно, стали возможными такие словосочетания, как «обучение биологии», «обучение литературе», «обучение физике» и пр.

В российских педагогических трудах второй половины XX – начала XXI в. термин «преподавание» сохраняет свое традиционное значение «деятельность учителя», тогда как термин «обучение» начинает использоваться в новых значениях:

- как совместная или взаимосвязанная деятельность учителя и учащихся, то есть включает преподавание как деятельность учителя и учение как деятельность учащихся [Бабанский, 1983; Пидкасистый, 2000, с. 124; Подласый, 2001, с. 26, 294; Бордовская, Реан, 2006, с. 25]; этот взгляд на обу-

чение, вероятно, восходит к трудам П. Н. Груздева [Груздев, 1940; 1949];

- как учение, деятельность учащегося [Сластенин, 2002, с. 178; Крившенко, 2010, с. 166; Новиков, 2013, с. 145];

- как «особая коллективная социальная деятельность по организации целенаправленного усвоения молодым поколением накопленного обществом опыта», то есть как деятельность общества [Полонский, 2004, с. 34].

Попытки переосмыслить значение термина «обучение» иногда объясняются меняющимися требованиями общества к системе образования (см., например, [Подласый, 2001, с. 293]), однако нельзя не признать, что они размывают основы педагогики как науки и приводят к разрыву ее связей с педагогикой прошлого, к необходимости создавать педагогику заново, с чистого листа на каждом из этапов развития общества. Новые педагогические явления требуют создания новых терминов, а не изменения значения существующих.

В условиях существования полисемии термина «обучение», неприемлемой в языке науки, целесообразно вернуться к истокам и понимать под обучением то, что подразумевалось под ним традиционно, – деятельность учителя. Обучение не должно включать учебную деятельность учащихся (учение), притом что в отсутствие учения оно вообще не может существовать. Обучение – это разновидность организаторской, менеджерской деятельности. В научной литературе встречаются такие его толкования, как организация усвое-

ния учебного материала / организация овладения деятельностью, управление усвоением учебного материала / управление овладением деятельностью, создание условий для усвоения учебного материала / создание условий для овладения деятельностью.

Данная точка зрения не является принципиально новой: многие известные специалисты в области дидактики и частных методик противопоставляют обучение как деятельность учителя и учение как деятельность учащихся. Так, например, обучение и учение противопоставлялись А. Р. Арутюновым, о чем свидетельствует следующая цитата из его монографии: «...книга для преподавателя должна обеспечивать несколько основных вариантов схем обучения, а книга для учащегося – реализовать основные схемы учения» [Арутюнов, 1990, с. 131]. Таких примеров можно привести много.

В настоящей работе под обучением понимается деятельность учителя, сущностью которой является педагогическое воздействие на учащихся в тех или иных условиях организации учебного процесса (безотносительно к тому, что формируется – знания, умения или другие свойства личности). Соответственно, под методами обучения подразумеваются методы работы учителя, в чем нет чего-то принципиально нового. Именно так их понимали и понимают многие специалисты по теории методов обучения. Приведем примеры.

И. Я. Лернер считал методами обучения методы рабо-

ты учителя, а методы работы учащегося называл способами усвоения учебного материала [Лернер, 1981]. Т. А. Ильина определяла метод обучения как способ организации познавательной деятельности учащихся [Ильина, 1984, с. 270]. И. Ф. Харламов полагал, что методы обучения – это способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом [Харламов, 1990, с. 194–195]. К. Н. Антонова и Н. И. Башмакова также пишут, что методы обучения – это способы организации учебно-познавательной деятельности ученика с заранее определенными задачами, уровнями познавательной активности, учебными действиями и ожидаемыми результатами для достижения дидактических целей [Антонова, Башмакова, 2006, с. 10].

И. Л. Садовская считает, что обучение не является совместной или взаимосвязанной деятельностью учителя и учащихся, и это становится основой ее понимания сущности метода обучения: «Метод обучения – это инструмент работы учителя, который позволяет ему более или менее эффективно обслуживать учебную деятельность учащегося, направленную на организацию освоения учеником социального опыта» [Садовская, 2008, с. 152].

Отмечены случаи, когда авторы в одной и той же работе, следуя традиции, разграничивают обучение и учение, а затем в духе современных тенденций пишут об обучении как сов-

местной деятельности учителя и учащихся. Так, А. М. Новиков в работе «Методология образования» пишет: «В методической системе методы выступают способами реализации целей и содержания, воплощением психологических механизмов обучения и учения. . . Рассматривая методы обучения, то есть методы совместной деятельности педагога и обучающихся, мы их все отнесли к эмпирическим методам-операциям» [Новиков, 2006].

Таким образом, рассмотрение обучения как деятельности учителя, а не совместной деятельности учителя и учащихся вполне правомерно.

## **Связь понятия «обучение» с понятиями «воспитание», «образование» и «развитие»**

Говоря об обучении, нельзя не затронуть принципиально важный вопрос, который до сих пор нельзя считать удовлетворительно и однозначно решенным, – вопрос о связи обучения с такими важнейшими понятиями педагогики, как «воспитание», «образование» и «развитие». В педагогических трудах, включая учебники педагогики, представлено несколько разных по своей сути определений этих понятий. Кроме того, в них отсутствует единое понимание системных связей между ними.

Мы полагаем, что при рассмотрении данного вопроса сле-

дует отталкиваться от общепринятого в дидактике положения о том, что образование, воспитание и развитие – суть любого педагогического процесса, важнейшие аспекты формирования личности учащегося [Есипов, 1967]. Образование – это формирование знаний и умений осуществлять какую-либо деятельность, воспитание – формирование взглядов и умений вести себя, развитие – формирование способностей самостоятельно получать знания и приобретать умения, формирование умений осуществлять творческую деятельность.

Формирование личности человека осуществляется в самых разных условиях. В учебных заведениях оно реализуется в ходе общения учащихся с учителями, причем наиболее значимыми оказываются ситуации общения на уроках (ситуации обучения / учения), в которых учащиеся осуществляют познавательную деятельность, а учителя эту деятельность организуют.

Воспитание, образование и развитие – это основные процессы, осуществляемые в ходе обучения. Неслучайно в педагогике и предметных методиках выделяют воспитательные, образовательные и развивающие цели обучения, говорят о воспитательной, образовательной и развивающей функциях обучения, о содержании воспитания, образования и развития учащихся. Результаты обучения также связаны с этими тремя процессами. Это воспитанность, образованность и креативность учащихся. Таким образом, образование, вос-

питание и развитие учащихся – это суть любого обучения, и кроме этих процессов в составе обучения ничего больше нет.

Из всего сказанного логично вытекает вывод, который может показаться парадоксальным многим специалистам в области педагогики: в составе методов обучения следует различать методы образования, методы воспитания и методы развития личности. Иными словами, существующее с XVIII в. разграничение и даже противопоставление обучения и воспитания не совсем правомерно: методы воспитания должны рассматриваться не только в контексте общей теории воспитания, но и в контексте общей теории обучения (дидактики), то есть в составе методов обучения.

В педагогической литературе можно найти основания для подобных выводов.

1. В ряде работ подчеркиваются отношения понятий «обучение» и «образование». Так, И. Д. Салистра писал: «Следует иметь в виду, что содержание обучения включает содержание образования и содержание воспитания, которые осуществляются в условиях школы прежде всего в процессе обучения» [Салистра, 1958, с. 20]. Ш. И. Ганелин и Б. П. Есипов утверждали: «... отношение обучения к образованию есть отношение средства к цели» [Есипов, 1967, с. 5].

2. О роли воспитания в процессе обучения писали многие выдающиеся теоретики педагогики XIX в., как зарубежной (И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарт и др.), так и россий-

ской (К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, С. И. Миропольский и др.). Постулат о том, что обучение должно быть воспитывающим, включается во многие работы по педагогике и дидактике XX в. [Данилов, 1960; Есипов, 1967; Скаткин, 1971; 1982; Бабанский, 1983; Пидкасистый, 2000; Загвязинский, 2001 и др.].

3. Идея развивающего обучения была выдвинута в зарубежной европейской педагогике XIX в. (А. Дистервег) и уже в XX в. получила развитие во многих странах мира, в том числе и в нашей стране [Занков, 1975, с. 398–399; Рубинштейн, 2013, с. 498–499 и др.].

Выводы:

1. Обучение – это деятельность учителя, разновидность организаторской, менеджерской деятельности. Ее содержанием являются образование, воспитание и развитие учащихся.

2. Методы обучения – это методы работы учителя. Они включают методы образования, методы воспитания и методы развития учащихся.

## § 4. Понятие «неродной язык»

В целях определения понятия «неродной язык» рассмотрим функционирование соответствующего термина в научной литературе. В российских трудах по преподаванию иностранных языков он почти не используется, в них мы встречаем в основном термин «иностраннный язык», противопоставленный термину «родной язык». Термин «неродной язык» встречается главным образом в трудах по методике обучения русскому языку нерусских учащихся в словосочетании «русский язык как неродной», причем в работах разных авторов он обозначает разное.

Чаще всего термин «русский язык как неродной» применяется по отношению к обучению русскому языку нерусских граждан России, то есть он заменил существовавший в советское время термин «русский язык в национальной школе» [Азимов, Щукин, 2009, с. 266–267]. Кроме того, русским языком как неродным иногда называют русский язык, который преподают в школах ближнего зарубежья – в странах СНГ [Есаджян, 2008]. Равным образом преподавание русского языка в российских вузах студентам из Средней Азии и Закавказья часто называют преподаванием русского языка как неродного, так как оно обычно осуществляется не с нулевого уровня и поэтому существенно отличается от преподавания русского языка студентам из стран дальнего зарубе-

жья. Отметим, что в двух последних случаях все же более корректным было бы использовать термин «русский язык как иностранный».

Некоторые исследователи называют русским языком как неродным тот язык, которым овладевают приезжающие из других стран трудовые мигранты [Балыхина, 2007; Лысакова, 2015], и это определение также нуждается в уточнении. Если речь идет об обучении взрослых мигрантов, то это, несомненно, один из вариантов преподавания русского языка как иностранного. Если же мы говорим об обучении детей этих мигрантов в российских монолингвальных школах, где они учатся в полиэтнических классах вместе с русскими учениками, то это не что иное, как преподавание русского языка как родного, иногда с учетом специфики его усвоения нерусскими учащимися.

В научной литературе встречается употребление термина «неродной язык» в широком значении, как родового понятия, включающего понятия иностранного языка и неинострannого неродного языка, на котором говорят в родной стране учащихся [Зимняя, 1989; Володина, 1989; Сурыгин, 2000]. Все это говорит о том, что термин «неродной язык» не устоялся и должен быть подвергнут анализу.

Сам по себе он не содержит в составе своего значения никаких компонентов, которые позволяли бы его отнести исключительно к языку, каким овладевают или иностранцы, или нерусские граждане России. Системное его рассмотре-

ние предполагает, что он противопоставлен термину «родной язык», и соответственно, его употребление уместно во всех тех случаях, где речь идет о преподавании не родного языка, а изучаемого после родного. Эта последовательность (неродной язык как второй после родного) отражается в англо-американской научной литературе, где используются термины «первый язык» и «второй язык». При этом понятия «второй язык» (second language) и «иностранный язык» (foreign language) разграничиваются. Вторым языком обычно называется неродной, усваиваемый в языковой среде (например, английский, усваиваемый носителями других языков в Великобритании, США, Канаде, Австралии и т. д.), иностранным языком называют неродной, усваиваемый вне языковой среды (например, английский язык в Германии) [Ellis, 2001, с. 11–12]. Российская методическая традиция не предусматривает такого деления. Термины «иностранный язык», «русский язык как иностранный», «неродной язык» употребляются безотносительно к тому, в каких условиях язык усваивается<sup>3</sup>.

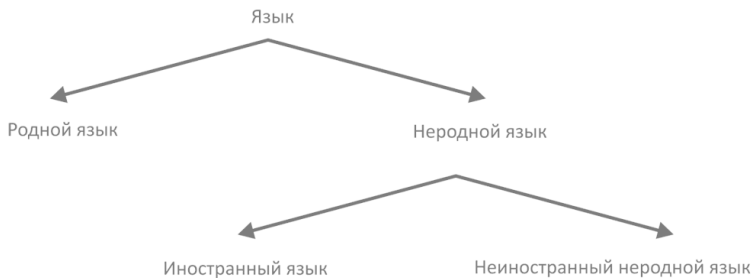
С методической точки зрения наиболее значимо различие

---

<sup>3</sup> Не можем не указать на неправомерность противопоставления понятий «второй язык» и «иностранный язык» в англо-американской научной литературе. В соответствии с законами формальной логики второй язык должен быть противопоставлен первому, а иностранный язык неиностранным или уж по крайней мере родному (языку родной страны учащегося). В зарубежной науке, как и в российской, нарушение законов формальной логики, к сожалению, нередкое явление, что следует учитывать при анализе зарубежных концепций.

ние родного и неродного языков, так как эти разновидности по-разному усваиваются и преподаются в учебных заведениях. При этом понятие «неродной язык» целесообразно использовать в широком значении как родовое по отношению к более частным понятиям «иностранный язык» и «неиностранный неродной язык». Представим все сказанное выше в виде схемы.

## **Разновидности языка, изучаемого в учебных заведениях**



Различия между указанными разновидностями неродного языка, конечно же, существуют, но в целом они не очень значимы. Так, русский язык, преподававшийся армянам в армянских школах Астрахани или Нахичевани-на-Дону до вхождения Армении в состав Российской империи в 1828 г., следует считать иностранным, так как Россия была для армян иностранным государством. В дальнейшем в армянских

школах Российской империи и Советского Союза он уже был неиностранным языком. После 1991 г. Армения стала самостоятельным государством, и русский язык должен снова рассматриваться как иностранный для армян. При этом во все три периода армянские учащиеся испытывали одни и те же трудности при изучении русского языка, а армянские учителя решали одни и те же методические задачи. Именно поэтому вполне правомерно называть его неродным языком, что и было сделано в работе армянских методистов, написанной под руководством Б. М. Есаджанян [Есаджанян, 2008].

Методы обучения разновидностям неродного языка одни и те же (ср. описания методов обучения русскому языку как иностранному [Капитонова, Щукин, 1979; Капитонова и др., 2008] и методов обучения русскому языку в национальной школе [Шакирова, Сабаткоев, 2003]), но при этом они отличаются от методов обучения родному русскому языку [Войтелева, Фомичева, 2005]. Это положение, конечно же, никак не означает тождества систем обучения русскому языку иностранцев и нерусских граждан России, которые различаются и условиями, и целями, и содержанием обучения.

Понятие «неродной язык» применительно к условиям обучения в разных странах может иметь свою специфику. Так, если учитывать условия школьного и вузовского обучения в нашей стране, необходимо признать, что понятие «неродной язык» включает:

- русский язык для нерусских граждан России;

- нерусский язык для русских граждан России;
- иностранный язык для граждан России;
- русский язык для иностранных граждан.

Итак, сделаем выводы.

Если мы говорим о методах обучения, то вполне правомерно использовать термин «неродной язык» как более общий, родовой, так как методы обучения не зависят от того, является ли этот язык для учащегося иностранным или это один из языков его родной страны. Они мало зависят от того, преподается данный неродной язык в языковой среде или вне ее, и от того, какой это язык с типологической и генетической точек зрения (аналитический, флективный, агглютинативный, изолирующий; русский, славянский, романский, германский и т. д.). При этом, конечно же, следует иметь в виду, что одни методы чаще используются в языковой среде, а другие вне ее, одни методы чаще используются при обучении аналитическому языку, а другие при обучении флективному.

## **§ 5. Построение теории методов обучения неродному языку**

Постановка вопроса о разработке теории методов обучения неродному языку требует установления хотя бы в самых общих чертах того, что должна представлять собой эта теория и каковы пути ее построения.

В первом параграфе мы указывали, что любая теория должна представлять собой систему научных положений, и приводили ряд требований к этим положениям. Однако вопрос о структуре теории методов обучения нами не рассматривался. Не затрагивается он и в других теориях методов обучения. Вероятно, специалисты в области дидактики и методики обучения неродному языку полагают, что этот вопрос не требует специального обсуждения. Результатом является тот факт, что все существующие теории методов обучения строятся по-разному, что затрудняет их сравнение и оценку. Так, по-разному строятся дидактические теории методов обучения Е. Я. Голанта, И. Я. Лернера, М. И. Махмутова, Ю. К. Бабанского, И. Л. Садовской, теории методов обучения неродному языку И. В. Рахманова, И. Л. Бим, А. Н. Щукина и других авторов. Несомненно, отказ от предварительного рассмотрения структуры того, что должно быть создано, — серьезное упущение, приводящее к произвольности построения дидактических и методических теорий. Выскажем на-

ши соображения по данному вопросу.

Основным понятием теории методов обучения неродному языку должно быть понятие «метод обучения». Базой для него служит рассмотрение понятий «теория», «метод», «обучение», «неродной язык», однако не следует полагать, что теоретические положения, установленные в ходе рассмотрения этих понятий, достаточны для выявления существенных признаков понятия «метод обучения». Именно поэтому первым шагом в построении теории методов обучения неродному языку должно быть подробное рассмотрение с разных позиций понятия «метод обучения», в результате чего и появятся корректные определения (дефиниции), указывающие на его существенные признаки.

В научных трудах принято давать одно определение каждого научного понятия. Однако существенных признаков у понятия может быть несколько, что побуждает ученых давать ряд его определений, как это делает, например, И. Я. Лернер в работе, посвященной дидактическим основам методов обучения [Лернер, 1981].

Некоторые ученые предлагают одно объемное определение, включающее все существенные признаки понятия, которые они смогли выявить. Такие громоздкие определения, как правило, оказываются неудобными ни для анализа, ни для сравнения, ни для запоминания. Кроме того, иногда они включают признаки, не являющиеся существенными, отличительными для определяемого понятия. По нашему мне-

нию, научные определения должны быть максимально простыми и ясными.

Второй шаг в построении теории методов обучения неродному языку состоит в рассмотрении разновидностей изучаемого понятия, в нашем случае – классификаций методов обучения. При этом важно обращать внимание на установленные формальной логикой правила деления понятий, так как в научной литературе иногда встречаются некорректно составленные классификации. Таким образом, важно, чтобы классификации методов обучения соответствовали требованиям формальной логики.

Еще одно требование к ним – удобство использования теми, для кого эти классификации созданы. Поскольку теории практической деятельности адресованы не только ученым, но и практикам, классификации методов обучения должны быть понятны учителям неродного языка. Это также означает, что им надлежит быть простыми и аргументированными, но главное – полезными для практической деятельности учителей.

Третий шаг в построении теории методов обучения неродному языку состоит в разработке процедур выбора или конструирования методов обучения, которая опирается на их систематизированное описание.

Таким образом, теория методов обучения неродному языку включает три взаимосвязанные части: определения, классификации и практические рекомендации. Она может вклю-

чать и дополнительные части, но три указанные выше составляют ее инвариантную основу.

Построение теории методов обучения неродному языку осуществляется так же, как и построение теорий в рамках любой практической науки (то есть науки, изучающей деятельность людей). Существуют два пути создания практических наук и, соответственно, теорий в рамках этих практических наук.

1. *Практические науки создаются на основе научных положений теоретических наук.*

В этом случае теоретические науки принято называть фундаментальными или базовыми, а практические – прикладными. Путь создания теорий в данном случае дедуктивный – научные положения практической науки выводятся из научных положений фундаментальной науки, а затем проверяются на соответствие этим положениям.

Методику обучения неродному языку считали прикладной лингвистикой Л. В. Щерба [1947] и прикладной психологией Б. В. Беляев [1965]. В некоторых педагогических трудах высказывается мысль о том, что это прикладная педагогика, а методические разработки нужно создавать на основе педагогических теорий [Загвязинский, 1982].

Действительно, методические теории могут строиться на основе анализа и методической интерпретации фактов и закономерностей лингвистики, психологии и педагогики. Неслучайно в методике обучения неродному языку разработа-

тываются лингвистические, психологические и педагогические основы методики.

Для теории методов обучения неродному языку необходимой основой должна быть дидактическая теория методов обучения в каком-либо ее варианте, однако это возможно только в том случае, если данный вариант соответствует описанным выше требованиям, предъявляемым к теориям. Если же он вызывает какие-либо сомнения, целесообразно выбрать второй путь.

*2. Практические науки создаются на основе сбора, анализа и обобщения эмпирических данных.*

В этом случае методические теории создаются индуктивным путем: теоретические положения формулируются как результат анализа и обобщения эмпирических данных, то есть с опорой на опыт исследователя и обобщенный опыт учителей. Такой путь создания теорий, опирающийся на изучение и обобщение педагогического опыта, описывался в ряде педагогических и методических трудов [Скаткин, 1952; 1986; Скаткин, Турбовской, 1979; Загвязинский, 1980; 1982; Арутюнов, 1990 и др.].

Впрочем, в практике научной деятельности имеют место и случаи совмещения двух указанных подходов.

Разрабатывая теорию методов обучения неродному языку, мы будем опираться на дидактические теории методов обучения, то есть пойдем по дедуктивному пути исследования. Если какие-либо положения дидактики окажутся нераз-

работанными, нам придется сосредоточить на них свое внимание, но при этом в любом случае мы будем приводить данные о том, как эти общие дидактические положения отражаются в методике обучения неродному языку.

В заключение сделаем еще одно важное замечание.

Большая часть систем обучения неродному языку в России связана не с вузом, а со школой. Именно поэтому в настоящей монографии в качестве обобщенных терминов, обозначающих субъектов педагогического процесса, выступают не термины «преподаватель» и «студенты», а термины «учитель» и «учащиеся», которые обычно используются в школьной педагогике и в методиках преподавания учебных предметов в школе.

## **Глава 2. Определения понятия «метод обучения»**

Центральным понятием теории методов обучения неродному языку является «метод обучения», что обуславливает особое внимание к его определениям и существенным признакам. В ходе изучения этих признаков мы использовали понятийный анализ, предполагающий рассмотрение понятия во взаимосвязи с другими, с ним смежными. При этом для нас наиболее значимым стал его анализ в контексте отношений философских категорий «общее» / «единичное» (родовидовые отношения) и «целое» / «часть» (системные отношения), так как именно эти отношения чаще всего отражаются в определениях научных понятий.

В данной главе будут рассмотрены существующие представления о методе обучения в дидактической и лингводидактической литературе, а также возможности определений понятия «метод обучения» в контексте родовидовых и системных отношений.

# § 1. Существующие представления о методе обучения

Как уже указывалось во введении, в дидактике и лингводидактике понятие «метод обучения» распространилось с XVII в. благодаря получившим широкую известность книгам Я. А. Коменского. В научных трудах XVII–XIX вв. описывались различные методы обучения, и, анализируя эти описания, можно увидеть, что метод обучения понимался по-разному.

В одних работах он рассматривался как целостное видение деятельности учителя в процессе обучения, как некая концепция этой деятельности, описывающая и обосновывающая различные ее аспекты. Такими методами в дидактике были акроаматический, метод изложения учебного материала, и эротематический, метод использования наводящих вопросов [Евстафиев, 1879]. К ним также можно отнести метод всеобщего обучения Ж. Ж. Жакото [Гугель, 1834]. В методике преподавания иностранных языков такими были метод Оллендорфа, метод Ана, метод Гаспея-Отто-Зауэра, методы периода Реформы 1870–1890 гг. (натуральный, прямой) и многие другие.

В других трудах метод обучения рассматривался как проект действий учителя на уроке. Например, в XVIII в. в методических рекомендациях для учителей народных училищ

Российской империи указывались пять таких методов: метод совокупного наставления, метод совокупного чтения, метод вопрошания, табличный метод, буквенный метод [Фельдбигер, 1783]. В лингводидактических трудах описывались методы обучения чтению и письму, лексике и грамматике, развитию речи и др.

Эти две разные интерпретации понятия «метод обучения» существовали и в XX в., существуют они и в наше время. Так, в ряде научных трудов метод обучения связывается с целостным процессом обучения. Ученые его определяли:

- как путь от незнания к знанию [Всесвятский, 1924; Шульман, 1929; Огородников, Шимбирев, 1946; Методы обучения, 1957; Лордкипанидзе, 1985] или как направление в обучении [Рахманов, 1972; Капитонова, Щукин, 1979; Щукин, 2003], подчеркивая его целенаправленность;

- как деятельность учителя и учащихся [Зайченко, 1956; Коджаспирова, Коджаспиров, 2000; Подласый, 2001], как модель этой деятельности [Лернер, 1981; Ляховицкий, 1981; Миньяр-Белоручев, 1990] или как процесс обучения [Шелешков, 1971; Дьяченко, 1996], подчеркивая его процессуальный, деятельностный характер;

- как методическую концепцию [Шапоринский, 1958; Ванников, Кудрявцева, 1980; Есаджанян, 1980 и др.] или как систему принципов обучения [Беляев, 1965; Махмутов, 1981], подчеркивая его концептуальный, ментальный характер.

В других работах это понятие связывается с деятельностью учителя на учебном занятии. Об этом можно судить по тому, что в качестве методов обучения указывают рассказ, показ, объяснение, организацию тренировки и т. д., то есть конкретные действия учителя [Данилов, 1956; Перовский, 1956; Салистра, 1959; Лемберг, 1958; 1964; Бим, 1977; Бабанский, 1983; 1985; Пидкасистый, 2000; Подласый, 2001; Садовская, 2011].

Разное понимание метода обучения в научных трудах создает неудобства и для преподавателей, и для исследователей, так как любой педагогической действительности свойственны и методы, связанные с действиями учителя на уроке, и методы, связанные с целостным учебным процессом. Именно поэтому в дидактике и лингводидактике имели место попытки устранить эти неудобства.

Одной из них является формулирование определения метода обучения, которое не содержит указаний на его связь ни с целостным процессом обучения, ни с фрагментами урока. Метод обучения определяется как способ совместной или взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленный на решение задач образования, воспитания и развития учащихся [Верзилин, 1957, с. 93; Голант, 1957, с. 5; Бабанский 1985, с. 24 и др.]. Однако это определение, хотя и наиболее распространено в современных дидактических трудах, не может быть принято по ряду причин.

Во-первых, в научной литературе отмечалось, что опреде-

ление метода через способ представляет собой пример логического или семантического круга [Кзакевич, 1998, с. 43]. Содержание понятий «метод» и «способ» по сути одно и то же, что позволяет в ряде случаев использовать термины «метод» и «способ» как взаимозаменяемые [Казанский, Назарова, 1970, с. 101]. Понятие «способ» не выступает в качестве родового по отношению к «методу» [Ительсон, 1970, с. 116]. Его объем не больше объема понятия «метод»; наоборот, в ряде методических трудов способ обучения рассматривается как компонент метода обучения (см., например: [Азимов, Щукин, 2009, с. 290]).

Во-вторых, это определение, производное от другого, известного в педагогике: обучение – это взаимосвязанная (или совместная) деятельность учителя и учащихся, направленная на решение комплекса задач образования, воспитания и развития учащихся (см., например: [Подласый, 2001; Бордовская, Реан, 2006]). Оно не вскрывает сущности понятия «метод обучения», будучи абсолютно неинформативным, пустым, как были бы пустыми аналогичные определения: содержание обучения – это содержание взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся; средство обучения – это средство взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся; результаты обучения – это результаты взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся и т. д.

Другой попыткой решить проблему полисемии термина «метод обучения» можно считать подход А. Н. Щукина, ко-

торый, описывая методы преподавания русского языка как иностранного, выдвинул компромиссное решение: оставить для обеих групп «метод обучения», но при этом в каждом конкретном случае давать уточнение: «общедидактический метод» или «частнометодический метод». Общедидактический метод обучения определялся им как совокупность способов взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленных на достижение целей образования, воспитания и развития учащихся; частнометодический – как направление в обучении языку, реализующее цели, задачи и содержание обучения языку и определяющее пути и способы их достижения [Капитонова, Щукин, 1979].

Однако это решение тоже нельзя признать удачным. Во-первых, однозначное отнесение общедидактических методов к дидактике, а частнометодических к методике обучения неродному языку абсолютно неправомерно: выше мы показали, что обе интерпретации понятия «метод обучения» характерны и для дидактики, и для лингводидактики. Во-вторых, этот подход не соответствует методологическим требованиям отсутствия полисемии научного термина, обеспечения единства категориального аппарата в разных педагогических науках и опоры методических исследований на данные дидактики. В-третьих, компромиссный подход А. Н. Щукина устанавливает довольно странную иерархию этих понятий: общедидактический метод оказывается компонентом частнометодического.

Вместе с тем идея А. Н. Щукина терминологически развести две разных интерпретации метода обучения, несомненно, заслуживает внимания. Метод обучения, связанный с целостным процессом обучения, и метод обучения, связанный с фрагментами урока, – это два разных педагогических явления, и они должны называться разными терминами.

Эти явления обладают разной структурой. Метод, связанный с целостным процессом обучения, включает представления не только о действиях учителя, но также о целевых установках в обучении, о принципах обучения, об основных единицах обучения и способах их усвоения учащимися, об организационных формах и средствах обучения, о моделях обучения. Примером могут послужить описания такого рода методов в методике обучения неродному языку [Рахманов, 1947; 1972; Раушенбах, 1971; Капитонова, Щукин, 1979; Larsen-Freeman, Anderson, 2011; Richards, Rodgers, 2001; Serra Borneto, 2005; Гез, Фролова, 2008; Капитонова и др., 2008 и др.]. К ним традиционно относили грамматико-переводной, текстואльно-переводной, прямой, аудиолингвальный, аудиовизуальный, сознательно-сопоставительный, сознательно-практический и другие методы обучения.

Методы, связанные с действиями учителя на уроке, имеют другую структуру: они включают наборы приемов обучения [Рубинштейн, 1927; Александер, 1934; Данилов, 1956; Верзилин, 1957; Голант, 1957; Лемберг, 1958; Бабанский, 1985; Лордкипанидзе, 1985; Садовская, 2008; 2011 и др.]. Так, И.

Л. Садовская определяет метод обучения как «конструктивное единство методических приемов, реализация которых в деятельности учителя и ученика обеспечивает и обслуживает эффективную передачу социального опыта» [Садовская, 2011, с. 151]. Это приемы введения учебного материала, закрепления и совершенствования знаний и умений. Иногда к ним добавляют приемы формирования мотивов учебной деятельности и приемы контроля.

В методике обучения неродному языку И. Д. Салистра, вероятно, был первым, кто поставил вопрос о том, что представления о действиях учителя на уроке и о целостном процессе обучения должны называться разными терминами. Он рекомендовал методистам использовать термин «метод обучения» только для обозначения представлений о деятельности учителя на уроке. Для методов-концепций он предложил термин «методическая система» [Салистра, 1959]. Это его предложение пропагандировала И. Л. Бим [1977], но оно все же не получило поддержки методистов, о чем свидетельствует дискуссия о методах обучения, проходившая в журнале «Русский язык в национальной школе» на рубеже 1970–1980-х гг. Причина, возможно, была в том, что понимание метода как направления в обучении иностранному языку сложилось еще в XIX в. и получило широкое распространение не только в российской, но и в зарубежной методике.

Вместе с тем начиная с 1970-х гг. идея о терминологическом разведении двух разных интерпретаций понятия «ме-

тод обучения» вызывает интерес специалистов в области дидактики. Большая их часть использует термин «метод обучения» для обозначения представлений о действиях учителя на уроке. Для обозначения методов, связанных с целостным видением процесса обучения, предлагаются другие термины.

Ю. К. Бабанский называл их видами обучения, понимая под этим синтетическое целостное образование, возникающее на основе системного сочетания определенных форм и методов обучения, функционирующих в рамках той или иной дидактической концепции. Он описал два вида обучения (объяснительно-репродуктивный и проблемно-поисковый), установил их положительные и отрицательные черты и сделал вывод о том, что наиболее эффективным будет компромиссный вариант (репродуктивно-поисковый) вид обучения [Бабанский, 1977, с. 8]. В настоящее время в дидактике выделяют следующие виды обучения: объяснительно-иллюстративное, догматическое, проблемное, развивающее, эвристическое, личностно ориентированное, компьютерное, модульное, дистанционное, межпредметное обучение.

А. М. Новиков, как когда-то И. Д. Салистра и И. Л. Бим, называл методы-концепции методическими системами [Новиков, 2006]. К ним он относил сократический метод (маевтику), репродуктивное, догматическое, сообщающее, развивающее, программированное, проблемное, задаче-

ное (поисково-исследовательское), продуктивное (критериально-ориентированное), проективное, контекстное, имитационное (моделирующее), информационное обучение.

К таким системным образованиям относятся и так называемые технологии обучения. В научной литературе существует множество их определений. Приведем определение Г. К. Селевко, одного из наиболее компетентных специалистов в этой области: педагогическая (образовательная) технология – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам. Г. К. Селевко описывает множество существующих педагогических технологий. Среди них технологии проектно-созидательные, развивающего обучения, компьютерные, дистанционного обучения, мультимедиа, модульные, интегральные, графического сжатия информации и др. [Селевко, 1998].

Сравнивая конкретные виды обучения, методические системы и педагогические технологии, мы видим, что это разные названия одних и тех же педагогических явлений. Каждое из них представляет собой определенную систему дидактических и методических взглядов, поэтому вполне может быть названо методической концепцией. Равным образом в методике обучения неродному языку к методическим концепциям относится то, что традиционно называется сознательно-практическим, сознательно-сопоставительным, пря-

мым, коммуникативным методами и пр.

В настоящей монографии, исходя из базового положения о необходимости опоры методических теорий на достижения дидактики, мы будем соотносить методы обучения с деятельностью учителя на уроке, а сложившуюся у учителя, методиста, автора учебника систему представлений о том, как следует обучать учащихся неродному языку в данных конкретных условиях организации учебного процесса, будем называть методической концепцией. В дальнейшем в этой же главе книги мы покажем, что методы обучения выступают как компоненты методических концепций.

Так как определения методов обучения, связанных с деятельностью учителя на уроке, как мы показали выше, несовершенны, а в ряде научных работ они вообще отсутствуют, перейдем к выделению существенных признаков понятия «метод обучения» и построению его определений.

## **§ 2. Метод обучения как родовое и как видовое понятие**

Как уже указывалось, определение понятия – это раскрытие его содержания с тем, чтобы отличить предмет, отражаемый этим понятием, от сходных с ним предметов. Для этого в определении отражают существенные признаки этого понятия.

Для того чтобы новое понятие было правильно понято, необходимо, чтобы было понятным то, через что его определяют (нельзя определять неизвестное через неизвестное). Это означает, что любое определение понятия – это установление связи между новым (определяемым понятием) и старым (известными ранее понятиями).

Связи между научными понятиями, которые используются в качестве основы для их определения, разнообразны. Чаще всего при определении научных понятий актуализируются отношения между общим и единичным, родовым и видовым понятиями.

Определение родового понятия через видовые (общего через единичные) предполагает наличие некоторой совокупности видовых понятий, каждое из которых обладает определениями и описаниями. Анализ этих определений и описаний позволяет выявить набор признаков, характерных для каждого видового понятия. Их сравнение приводит к выде-

лению общих для всех и специфических для каждого понятия признаков. Совокупность общих признаков видовых понятий характеризует родовое понятие.

Выше, говоря о понятии «метод», мы уже выделили два общих признака метода любой деятельности. Это изоморфизм (структурное подобие) метода и исполнительских действий и его идеальный (ментальный) характер. Анализ определений и описаний различных методов обучения в дидактических и методических трудах [Автухов, 1928; Шульман, 1929; Чистяков, 1941; Рахманов, 1947; Рахманов, 1972; Голант 1956; Лордкипанидзе, 1957; Витлин, 1958; 1978; 2001; Махмутов, 1981; Лернер, 1981; Вятютнев, 1982; Бабанский, 1985 и др.], их сравнение и обобщение показали, что те же самые признаки характерны для метода обучения как родового понятия.

*Изоморфизм (структурное подобие) метода обучения и действий учителя в процессе обучения.*

Изоморфизм метода обучения и действий учителя в процессе обучения объясняется тем, что методы обучения характеризуют эти действия (отвечают на вопрос «как делать?»). Разнообразие методов обучения предполагает, что существуют различные, соответствующие этим методам, варианты исполнительских действий учителя. Эта особенность служит причиной того, что метод обучения и процесс обучения иногда неправомерно смешиваются исследователями.

Признание структурного подобия метода обучения и дей-

ствий учителя предполагает признание того, что в структуре метода обучения могут отражаться особенности этих действий:

- характер взаимодействия учителя и учащихся;
- способ фиксации учебной информации (аудиальный, визуальный, кинестетический, полимодальный);
- стадии обучения (относительно автономные блоки действий);
- последовательность действий учителя и учащихся в процессе обучения;
- степень творческой активности учащихся и т. д.

*Идеальный (ментальный) характер метода обучения.*

Методы обучения, будучи связанными с действиями учителя, являются отражениями этих действий в сознании учителя. И. Л. Садовская справедливо пишет о методе обучения: «...его нельзя наблюдать с помощью органов чувств ни прямо, ни опосредованно. Метод обучения, по сути, такая же логическая научная абстракция, как и естественный отбор или язык. Знание об их существовании не дается нам в непосредственных ощущениях, мы можем судить о том, что они есть, только по их проявлениям» [Садовская, 2011, с. 34–35].

Два общих признака, которые выявляются при сравнении методов обучения как видовых понятий, могут получить отражение в определении метода обучения как родового понятия: *метод обучения – это дидактическое явление, изо-*

*морфное действиям учителя в учебном процессе и обладающее идеальным характером.*

Обратимся теперь к определению метода обучения как видового понятия через родовое с указанием его специфических признаков. Специалисты в области формальной логики считают, что это наиболее корректный и точный вид определений. Д. А. Гусев называет его классическим [Гусев, 2015].

Выше мы пришли к выводу о том, что метод существует в сознании человека в виде знаний и представлений, то есть некоторых образов его действий. Перенос этого вывода в сферу обучения позволяет сформулировать следующее определение метода обучения как видового понятия через родовое: *метод обучения – это сложившийся в сознании учителя образ его обучающих действий в ходе педагогического процесса.*

Определение метода обучения через понятия «знание», «представление», «образ» не является новацией настоящей монографии. А. Н. Алексюк отмечал, что метод обучения представляет собой «обобщенное знание о внутренних существенных связях объективного бытия – педагогического процесса» [Алексюк, 1979, с. 4]. И. Я. Лернер указывал, что метод обучения можно рассматривать как некую совокупность знаний. Кроме того, он писал о том, что метод – это представление о реализуемом объекте [Лернер, 1981, с. 29].

## **§ 3. Метод обучения как компонент системы и как система**

Второй линией отношений между научными понятиями, которые могут послужить основой для их определения, являются отношения между понятиями, обозначающими целостную совокупность каких-либо явлений, и понятиями, обозначающими часть этого целого. Построение определений понятия «метод обучения» в контексте отношений между философскими категориями «часть» и «целое» требует системного подхода к исследованию, то есть рассмотрения метода обучения, во-первых, как компонента некоторой системы, а во-вторых, как некоего целого, состоящего из ряда компонентов.

Системный подход в отечественных исследованиях по педагогике и методике обучения неродному языку широко применяется с 1960-х гг., после появления общей теории систем. Формулируются понятия «педагогическая система», «методическая система», «система обучения», «система воспитания» и т. д., определяется их компонентный состав [Беспалько, 1977; Бим, 1977; Кузьмина, 2002 и др.]. Наиболее широкое из них – понятие «педагогическая система», которая обычно включает процесс взаимодействия учителя и учащихся, то, что ему предшествует, то, что за ним следует, и то, что обеспечивает его протекание. В рамках этой системы

можно выделять относительно автономные систему обучения и систему учения. Теоретически возможно их раздельное рассмотрение и описание, несмотря на то что они тесно связаны. Мы будем рассматривать систему обучения неродному языку как относительно автономное образование, тем более что в научной литературе это делалось уже неоднократно, хотя и исходя из разных теоретических оснований.

И. Л. Бим, в 1970-е гг. описавшая систему обучения иностранным языкам в средней школе, включила в нее методику обучения иностранным языкам, цели обучения, содержание учебного предмета «Иностранный язык», методы, программу, учебники, учебные пособия, учебно-воспитательный процесс [Бим, 1977, с. 28–29]. В дальнейшем в методических трудах появились другие интерпретации понятия «система обучения», причем в ее состав иногда включались как равнозначные компоненты все известные категории методики: подходы к обучению, цели, задачи, содержание, процесс, принципы, методы, средства, организационные формы обучения [Щукин, 2003, с. 69; Азимов, Щукин, 2009, с. 275]. Проведенный нами анализ различных описаний систем обучения неродному языку позволил сделать вывод о неравнозначности их компонентов и об иерархичности строения этих систем. Так как обучение – это деятельность, то возникла необходимость его представления в виде деятельности и его анализа с позиций деятельностного подхода [Московкин, 1999].

В отечественной психологии существует несколько моделей деятельности [Леонтьев, 1975; Гальперин, 1959; Рубинштейн, 2013 и др.]. В каждой из них выделяются инвариантные компоненты, к которым следует отнести цели, планы и исполнительские действия. Кроме того, одни ученые подчеркивают значение мотивов деятельности [Леонтьев, 1975], другие – особую роль контроля [Талызина, 1969]. Обобщенная модель деятельности, несомненно, должна включать каждый из них. Рассмотрение системы обучения с позиций деятельностного подхода позволяет выделить на ее первом, системообразующем уровне следующие пять взаимосвязанных компонентов:

- мотивационный (учет социального заказа, индивидуальных запросов, интересов, склонностей и потребностей учащихся);
- целевой (знания или представления о возможных результатах обучения);
- планирующий (методическая концепция учителя);
- исполнительский (процесс обучения);
- контрольный (результаты обучения).

Методы обучения относятся к планирующему компоненту деятельности – к методической концепции учителя, который можно рассматривать и как относительно автономную систему (второй уровень системы обучения). Методическая концепция учителя – это совокупность его знаний и представлений о процессе обучения: о целях, содержании обуче-

ния и о том, как учащиеся усваивают различные его компоненты, о методах обучения, подходах к обучению, принципах, организационных формах и средствах обучения.

# Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.