

условия для совершенствования общих коммуникативных умений, умения взаимодействовать друг с другом. Таким образом, используя элементы театрализации в обучении, можно говорить о расширении коммуникативного опыта студентов [Петрищева 2009: 52]. В итоге она способствует формированию не только учебных умений, но и общему развитию личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кусова М.Л., Пыркова Т.А. Театрализация как интегрированная педагогическая технология обучения иностранному языку в неязыковом вузе / М.Л. Кусова, Т.А. Пыркова // Педагогическое образование в России. – Екатеринбург, 2016. – № 2. – С. 115-120.
2. Петрищева Е.Ю. Театрализация как средство развития коммуникативной компетентности студентов – будущих учителей иностранного языка / Е.Ю. Петрищева // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 11. – С. 51-53.

THEATRICALIZATION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT HIGHER SCHOOL

L.P. Kuchukova

Tver State University, Tver

The article deals with elements of theatricalization in the context of their use in teaching a foreign language at higher school, describes different theatrical techniques at the practical lessons, analyzes the role of the teacher in the successful integration of theater technology in the educational process.

Key words: *teaching foreign language at higher school, communicative competence, theatricalization, dramatization, theatrical techniques*

Об авторе:

КУЧУКОВА Лариса Петровна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры немецкого языка Тверского государственного университета, *e-mail*: larissa_k@mail.ru

УДК 372.016:811

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИИ: QUO VADIS?

М.Л. Макаров

Ванкувер

В статье дан обзор исторических факторов, обусловивших современное состояние преподавания иностранных языков в России, проанализированы традиции и инновации в области лингводидактики; особое внимание уделяется проблемам и перспективам институ-

циональной эволюции изучения иностранных языков.

Ключевые слова: преподавание иностранных языков, лингводидактика, методы, традиции, инновации, коммуникация, проблемы, перспективы.

Для того, чтобы понять современное состояние преподавания иностранных языков в России (а здесь и ниже речь пойдёт именно о европейских языках), необходимо обратиться к истории вопроса.

Педагогика, в том виде, в каком мы её знаем сейчас, то есть объединяющая педагогическую мысль и педагогическую практику дисциплина, и дидактика, как наука об образовании и воспитании, возникли в Древней Греции. Оттуда же нетрудно проследить развитие главных образовательных парадигм. Так, важным и до сих пор актуальным остаётся предложенный Демокритом принцип *природосообразности* воспитания и обучения посредством организованного педагогического воздействия. От Сократа пошла «диалогическая» методика обучения, позволяющего ученику самому находить правильный ответ на умело поставленные наводящие вопросы. Древнегреческие *софисты* были по сути прагматиками, обучая сограждан ораторскому искусству для политической или судебной карьеры, снабжая их необходимым инструментарием языковых средств и речевых приёмов.

С момента завоевания Древним Римом Греции в 146 г. до н.э. древнегреческий язык стал первым широко преподававшимся иностранным языком, к тому же он стал сословным языком римской знати и приобрёл высокий социальный статус. Преподавали его носители языка – греки – в условиях создаваемой ими естественной языковой среды общения. Методика продвинулась до осознанного применения таких компонентов, как объяснение, подражание и упражнение (по Марку Фабию Квинтилиану).

Парадоксально, но падение Рима предопределило уникальную судьбу латинского языка, ставшего на 15 столетий языком международного общения, науки, литературы, религии, государственного администрирования, а также профессиональным и сословным языком. Можно сказать, что латынь – это главный иностранный язык новой эры, как по его значимости, так и по его распространению и небывалой «живучести». Латынь изучали с детства, на этом языке писали, говорили – даже слуги в домах знатных граждан Европы. Ньютон, Линней, Кеплер писали свои работы по-латыни. Писатель Мишель Монтень латынь выучил раньше, чем свой родной французский.

При обучении латыни сформировались три основные методики: натуральная, грамматико-переводная и смешанная, что отражает разные подходы, условия и задачи преподавания латыни как иностранного языка в Средние века.

Натуральная методика заключалась в воспитании через латынь в естественной языковой среде, достаточной для языковой и психологической адаптации в латиноязычной культуре. Иностранный язык становится не только целью, но и средством обучения, шире – социализации в целом.

Такое обучение не требует от ученика внутреннего перевода, так как процесс овладения иностранным языком мало чем отличается от овладения родным. Пожалуй, это направление стало предтечей современных коммуникативных методов.

Грамматико-переводный метод широко применялся *схоластами* – сторонниками религиозно-мистических и формально-рационалистических взглядов на обучение. Догматизм схоластов был основан на том, что в совершенстве овладеть иностранным языком можно, лишь усвоив определённый набор универсальных грамматических правил, а также определённый набор слов иностранного языка. Отстаивая универсальность главных грамматических категорий, схоласты требовали строить предложение в соответствии с нормами родного языка, одновременно проводя его грамматический анализ и трансформацию в предложение на иностранном языке. Методически это выливалось в механическое заучивание большого объёма текстов, слов и грамматических правил. Особую роль в развитии этого подхода начинает играть учебник: грамматики Доната (для начинающих) и Присциана (для «продвинутых»), выйдя в IV-VI вв. н.э., выдержали немало переизданий. Написанные гекзаметром «Doctrinale» Александра де Вилла-Деи издавались 100 раз вплоть до XV века. Латынь, однако, потеряла своё живое обаяние и стала не просто классическим языком, а *мёртвым* классическим языком.

Смешанный подход попытался объединить ряд приёмов и установок натурального обучения с грамматико-переводным методом. С одной стороны, на занятиях создавалась естественная языковая среда, с другой стороны, в обучении грамматике и лексике доминировало механическое заучивание, пословный перевод с грамматическим анализом брал верх над творческим использованием иностранного языка не только как цели обучения, но и его средства. Особого упоминания заслуживает методика *погружения*, в латинский язык, принятая на вооружение в иезуитских школах. В эпоху Возрождения, как известно, латынь оставалась главным предметом в образовательном пространстве Европы. По мере того, как латынь всё более становилась «мёртвым» языком, росла необходимость преподавания «живых» европейских языков как иностранных, но и по сей день основные методы их преподавания своими корнями безусловно уходят в античность.

Поскольку для обучения латинскому языку широко использовались переводные методы, то нетрудно догадаться, что именно они в дальнейшем оказали самое существенное влияние на методику преподавания новых западноевропейских языков – французского, немецкого и английского (в меньшей мере – испанского).

С XIV по XVI века в основном юго-западная Русь была центром учености, здесь были созданы Киевско-Могилянская академия и «братские» религиозные училища, которые назывались школами *греческого*,

славянского, русского, латинского и польского письма, откуда следует видное положение языков в этих школах.

В XVII веке иностранные языки преподавались в Московской Славяно-греко-латинской академии, здесь преподавали латинский и греческий языки. Другой аспект развития иноязычного образования в России обусловлен открытием иноверческих школ в Москве в XVII-первой четверти XVIII в. В католической и лютеранских школах изучались латинский, греческий и немецкий языки. В голландской школе велось преподавание родного языка.

Характерная черта русской школы петровского этапа состоит в том, что она не ставит своей задачей воспитание и общее образование, а имеет в виду, главным образом, выучку для профессиональных целей, как государственных, так и духовных. Вот почему правительство ограничилось на первых порах тем, что открыло ряд специальных школ, где, в частности, поспешно осваивали навыки разговорной речи на различных иностранных языках – латинском, греческом, немецком, шведском, голландском и французском.

Высшая школа в России начинает функционировать лишь во второй четверти XVIII века. В течение всего XVIII века и первой половины XIX века создается ряд специализированных и общеобразовательных учебных заведений: Императорский лицей, дворянские институты, кадетские корпуса, гимназии, коммерческие училища и другие. В них было введено преподавание европейских иностранных языков – как древних, так и новых – латинского, греческого, немецкого, французского, вводится обучение английскому (для военных, административных и коммерческих учебных заведений), итальянскому и датскому языкам (для военных и военноморских учебных заведений). В специальных закрытых и массовых учебных заведениях преобладало формальное образование. Квалифицированных преподавателей новых иностранных языков (немецкий, французский, английский) было мало. В последние десятилетия XIX века живые (**новые иностранные языки**) прочно занимали ведущее положение не только в системе высшего образования, но и в школах, а **древние языки** все более отходят на второй план.

Говоря о соотношении иностранных языков в образовательном пространстве, следует отметить, что начиная со второй половины XVIII века в российском обществе на «первое» место выходит французский язык, поскольку это было время становления национальных государств, а Франция играла при этом среди европейских государств ведущую роль. Весь XIX век «главным» был немецкий язык. После второй мировой войны в Европе это место «делили» английский и русский языки. В последние десятилетия английский язык становится, по сути, языком международного общения.

Исторически русская школа не имела определенного лица в отношении методики преподавания иностранных языков. В институтах для благородных девиц, в гимназиях, в кадетских корпусах, в дворянских пансионах

применялись различные методы, в том числе *грамматико-переводной* и *лексико-переводной*. *Метод погружения* и *натуральный метод* были свойственны обучению в дворянских семьях, где на рубеже XVIII-XIX вв. французский для многих был фактически первым языком.

В России методика преподавания неродного языка прошла долгий путь развития: от реформы конца XIX в. до реформ сегодняшнего дня. Отличительной чертой даже начального периода Реформы преподавания иностранных языков (1881 г.) в России является отсутствие того сугубого практицизма, который столь характерен для зарубежных методистов.

Древние языки олицетворяли собой старое, гуманитарное образование; новые языки должны были представлять собой реальное направление. За новыми языками признают не только практическое, но и образовательное значение. Новые иностранные языки занимают значительную часть учебного времени в учебных заведениях типа гимназий и лицеев.

Развитие в первой половине XIX века *грамматико-переводного метода* (в методической литературе он часто называется грамматическим или синтетическим), а также *текстуально-переводного метода* (иначе его называют аналитическим или лексико-переводным) обусловило изменения в преподавании иностранного языка.

Во второй половине XIX и, в особенности, в начале XX в., когда значительно возросла потребность в практическом владении иностранным языком, сторонники переводных методов старались адаптировать их к решению практических задач овладения коммуникативными навыками, но разработанные ими методические приемы не позволяли это сделать на желаемом уровне.

На основе анализа архивных данных можно сделать вывод, что наследие классической гимназии – налаженное преподавание древних языков, в частности, латинского языка, продолжало быть актуальным и для второй половины, и для конца XIX века, что сказывалось на успеваемости по предмету; в то же время преподавание новых (живых) языков находилось на среднем, а то и откровенно низком уровне, что свидетельствует о проблемах в становлении применяемых методов преподавания и педагогических кадров. В последние два десятилетия XIX века активизируется рост популярности новых иностранных языков, хотя по-прежнему сохраняется авторитет древних языков.

В начале XX века уровень преподавания новых иностранных языков – немецкого и французского – значительно вырос по сравнению с концом XIX века, о чем можно судить по методическим дискуссиям, изменению кадрового состава, введению новых учебников и т.д. К концу второго десятилетия XX века преподавание иностранных языков либо прерывается, либо ведется на низком уровне, в силу всем нам хорошо известных исторических обстоятельств, а также в связи с реформой школы 1918 года.

Одним из знаменитых тезисов 20-х и 30-х годов прошлого века, была

вариация Н.К.Крупской на тему Гёте о том, что «изучение иностранных языков обогащает родной язык, делает его более ярким, гибким и выразительным». В подобных высказываниях раскрывалось идеологическое содержание лингвистического образования, целью которого было развитие родного языка учащихся, патриотическое воспитание, а также формирование усидчивости, логического мышления и прилежания школьников. Для реального решения практических целей овладения иностранным языком просто не было условий.

В Советской России в 20-е годы в обучении иностранным языкам использовался грамматико-переводный метод, но уже в 30-е годы XX столетия в соответствии с постановлениями партии и правительства о начальной и средней школе утверждается *сознательно-сопоставительный метод*, лингвистическое обоснование которому дал в своих трудах Л.В.Щерба. В этот период создаются первые программы по обучению иностранным языкам, стабильные учебники и сопутствующие методические материалы для средней и высшей школы.

Идеи обучения иностранным языкам базировались на марксистско-ленинских догмах о «познании объективной действительности» и «сознательном усвоении знаний». Из научных дискуссий исключались культурно обусловленные, психологические, подсознательные, интуитивные, генетически объясняемые процессы овладения языком, считавшиеся буржуазными и чуждыми советской методике. Из трудов русских ученых отбирались такие положения, которые соответствовали сталинской концепции о влиянии социальной среды на формирование личности.

В 1932 году, после постановления советского правительства о необходимости обучения в школах одному иностранному (немецкому) языку, появляются первые научные методические труды, начинает издаваться журнал «Иностранные языки в школе», складывается методическая культура советского периода. Однако всякое проявление интереса к европейским и англо-американским педагогическим теориям рассматривалось как «низкопоклонство перед западом». Подозрительное отношение к «буржуазным педагогическим теориям» в России проявилось, например, в том, что в 1936 году вышло постановление народного комиссариата образования, запретившее тестирование в школах как «вредную буржуазную практику». Тестирование вернулось в 90-е гг., но время было упущено, а стойкое отрицательное отношение и даже неприятие языковых тестов как способа контроля знаний сохранилось.

В послевоенный период, во время «холодной войны», отношение к «буржуазной культуре» и нездоровому интересу к ней у отдельных членов советского общества оставалось негативным. Атмосфера недоверия и подозрительности затрудняла контакты с носителями английского языка, а сам язык по-прежнему изучался по учебникам, в которых главное внимание уделялось лексико-грамматическим структурам и специально отобранным тек-

стам. В центре внимания оказывались художественные тексты английских и американских авторов, «соответствовавшие советским идеологическим установкам, но малоизвестные и маловостребованные на родине их авторов» [Мильруд <http>].

Примат сознательно-сопоставительного метода определял методическую культуру СССР вплоть до 70-х годов XX века. Это не означало, что на страницах методической печати не обсуждались вопросы практического овладения иностранным языком, однако всякий диалог – и собственно языковой, и методический – сдерживался «железным занавесом».

После выхода в свет в 1961 году постановления правительства «Об улучшении преподавания иностранных языков» целью школьного обучения было объявлено практическое владение иностранным языком, для чего был разработан *сознательно-практический метод* А.П. Старкова.

В 80-е годы произошла еще одна «реформа образования»: стали разрабатываться теории развивающего обучения, активного учения, педагогики сотрудничества и другие инновационные идеи. Но здесь злую шутку сыграли мощная теоретико-лингвистическая база советской методики и её институциональная замкнутость. Это дает основание некоторым исследователям утверждать, что обучение иностранным языкам до «перестройки» (до 90-х годов XX века) было организовано по аналогии с обучением латыни, как если бы современные языки, включая английский, были «мертвыми» [Тер-Минасова 2005: 449]. Язык большинства учителей и учащихся не мог быть аутентичным в изоляции от естественной языковой среды. Но даже прогрессивные идеи коммуникативно ориентированного обучения в России не устояли под гнетом традиций сложившейся методической культуры.

Многие авторы единодушно выделяют «боязнь ошибки» как пережиток советского прошлого в российской методической культуре. В профессиональном сознании многих российских учителей академическая норма доминирует над «живым языком», полные грамматические структуры превалируют над эллиптическим языком, а отступление от грамматических правил среди носителей языка вызывает недоумение и даже возмущение. Чтение остаётся в центре обучения иностранному языку [Тер-Минасова 2015: 4], не случайно успешные ученики из России весьма достойно проходят фазу понимания текста и грамматического анализа стандартного экзамена, но испытывают проблемы с аудированием, говорением и творческим письменным заданием.

Другой особенностью преподавания иностранных языков в России остаётся высокая социальная и политическая значимость этого процесса. С одной стороны, язык неизменно рассматривается как оружие идеологического воздействия. С другой стороны, отечественная методика преподавания, изначально противопоставлявшаяся «чуждым и вредным буржуазным теориям», после непродолжительного, хоть и бурного обмена идеями на рубеже тысячелетий, сегодня испытывает всё больший крен в сторону

закрытости, замкнутости и этноцентризма – по мере утверждения всего иностранного, в том числе и языка, в статусе нежелательного и даже враждебного. В этом контексте отнюдь не случайными выглядят резко отрицательные заявления ряда российских политиков об обучении иностранным языкам.

Кратко о перспективах.

Во-первых, грядут серьёзные институциональные перемены. Профессиональное преподавание иностранных языков перестало быть монополией лингвистических и филологических вузов, факультетов и кафедр. Это ещё и невероятный по своим масштабам бизнес. А для успеха в бизнесе нужны другие стратегии: чтобы стать коммерчески желанной, лингводидактика – в самом широком смысле – должна подрасти и более не держаться за академическую мантию теоретического языкознания. Высокая иноязычная коммуникативная компетенция отнюдь не должна быть прерогативой только лингвиста или переводчика.

Во-вторых, общим местом стал тезис о взаимообусловленности изучения языков и культур, но без высокого уровня владения родным языком и культурой очень сложно обучать иностранному языку и культуре. Можно поддержать идею С.Г.Тер-Минасовой о необходимости параллельного обучения иностранным и родным языку и культуре. Но для этого надо радикально пересмотреть постоянно меняющиеся стандарты, поскольку ближе всего к этому идеалу было содержание филологического образования по иностранным языкам в 70-80-е гг. Как совместить его с постоянно сокращающейся аудиторной нагрузкой и Болонским прокрустовым ложем? Вот одно из решений:

Качественные изменения самой природы человеческой коммуникации – а это уже в-третьих – развитие электронных мультимедийных ресурсов и коммуникативных сетей, сегодня как никогда ранее способствуют созданию новой образовательной среды, в которой меняются традиционные жанры педагогического дискурса, роли ученика и учителя. От того, насколько быстро и точно отечественная методика, да и вся школа (как средняя, так и высшая, включая руководителей всех рангов) впишется в новые реалии, зависит её будущее. Что возможно только с изучением уже имеющегося опыта, как у нас, так и за рубежом, сколь ни хотелось бы нам слыть самобытными и самодостаточными.

В-четвёртых, не на словах, а на деле реализовать коммуникативный подход к изучению иностранного языка, правильно расставить приоритеты, поставить навыки общения во главу угла, пересмотреть в этом отношении ЕГЭ, добиться его соответствия критериям, предъявляемым современным рынком труда и признанными международными сертификационными центрами, изменить саму психологию методиста и преподавателя иностранных языков. Перейти от экстенсивного обучения к интенсивному. Это очень сложные задачи, и для их решения потребуются немалые ресурсы.

Но если этого не сделать, мы опять будем *знать язык*, но не сможем на нём *общаться*.

Наконец, в-пятых, изменить траекторию обучения иностранным языкам, ввести сертифицированные уровни владения коммуникативной компетенцией, не увязывая их жестко с уровнем подготовки, например, бакалавра или магистра. Развивать самообучение в сочетании с точно нацеленными занятиями с преподавателем. Это не только повысит эффективность педагогического труда, но позволит ученику или студенту осваивать курс иностранного языка в соответствии с его или её целями, задачами, жизненным ритмом, психологическими особенностями и т.п. Активно внедрять подобную схему обучения в профессиональную подготовку в рамках лингвистических направлений – там, где рынок труда жёстко ставит требование владения иностранным языком.

Иначе говоря, пора выбираться из *башины слоновой кости*, пока она не превратилась в *вавилонскую*.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мильруд Р. Языковая политика и преподавание английского языка [Электронный ресурс] / Р. Мильруд. – URL: <http://iyazyki.prosv.ru/2014/08/linguistic-policy/>
2. Тер-Минасова С.Г. Преподавание иностранных языков в современной России: прошлое, настоящее и будущее / С.Г. Тер-Минасова // Молодой ученый. – 2015. – №15.2. – С. 1-7.
3. Ter-Minasova S.G. Traditions and Innovations: English Language Teaching in Russia / S.G. Ter-Minasova. – World Englishes. – 2005. – Vol.24. – №4. – P. 445-454.

FOREIGN LANGUAGES IN RUSSIAN EDUCATION: QUO VADIS?

M.L. Makarov

Vancouver, Canada

The author summarizes historic factors that determine the contemporary state of affairs in foreign language education in Russia; linguodidactic traditions and innovations are analyzed with special emphasis on problems and perspectives of institutional evolution of foreign language learning.

Key words: *foreign languages teaching, linguodidactics, methods, traditions, innovations, communication, problems, perspectives.*

Об авторе:

МАКАРОВ Михаил Львович – доктор филологических наук, профессор, e-mail: mmakarov60@gmail.com