

Tom 12/2020, ss. 149-165

ISSN 0860-5637

e-ISSN 2657-7704

DOI: 10.19251/rtnp/2020.12(8)

www.rtnp.mazowiecka.edu.pl

Татьяна Сергеевна Колышницyna

МОУ «Средняя школа №80 с углублённым изучением английского языка», Ярославль, Российская Федерация

РАЗВИТИЕ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING ME- THODS

Аннотация:

В статье раскрыты результаты историко-педагогического анализа процесса становления, развития и распространения методов обучения иностранным языкам. Представленный в статье опыт обобщения методов формирования иноязычных компетенций построен по хронологическому принципу: рассмотрены методы, возникшие в эпоху Древнего мира, период Средневековья, Нового и Новейшего времени. Пристальное внимание уделено систематизации общедидактических и частных методов обучения иностранным языкам. Интерес у польских исследователей и педагогов-практиков может вызвать описанный в статье методический потенциал российской школы преподавания. Результатом проведенного исследования является актуализация

исторически сложившихся, но редко применяемых в современном образовании методов.

Ключевые слова: метод обучения, методика преподавания, иностранный язык.

Abstract:

The article reveals the results of historical and pedagogical analysis of the process of formation, development and dissemination of methods of teaching foreign languages. The experience of generalization of methods for forming foreign language competencies presented in the article is based on a chronological principle: the methods that emerged in The ancient world, the Middle ages, the New age and Modern times are considered. Close attention is paid to the systematization of general didactic and private methods of teaching foreign languages. The methodological potential of the Russian school of teaching described in the article may be of interest to Polish researchers and practical teachers. The result of the research is the actualization of historically developed, but rarely used in modern education methods.

Keywords: teaching method, methodological tools, foreign language.

Методы обучения, под которыми понимаются способы взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, прошли длительный путь развития. Каждая историческая эпоха оказала влияние на развитие методики обучения неродной речи, обогащая её новыми инструментами и подходами. Результатом развития способов освоения иностранных языков было совершенствование процесса обучения, предполагающего овладение учащимися знаниями, умениями и навыками, формирование мировоззрения, развитие их способностей в данной области [10, с. 172].

Истории методов обучения иностранным языкам как научной проблеме уделили внимание такие российские ученые, как Н.И. Ахмедова, В.Т. Бабаева [2], Н.Ю. Гусевская [4], К.А. Демиденко [19], Е.А. Захарова [6], О.Ю. Левченко, Е.А. Подгорная [19], Л.П. Солонцова [21], В.С. Цетлин и др. Несмотря на весомый задел в науке, на наш взгляд, недостаточно комплексно и всесторонне

изучен процесс развития методов обучения иностранным языкам в исторической ретроспективе. Кроме того, в проведённых исторических обзорах заметен явный акцент на специальных методах, что привело к недостаточно глубокому осмыслению общедидактических методов в этой области.

Попытка осветить историческую обусловленность использования в ходе освоения неродной речи тех или иных способов позволит дополнить историографию [17, с. 128] проблемы исследования, обобщить представления об исторически сложившемся дидактическом опыте, актуализировать некоторые мало используемые в современной практике методы обучения иностранным языкам. Проследим процесс становления, развития и распространения отдельных методов обучения иностранным языкам в эпоху Древнего мира (включавшую в себя периоды первобытного общества и античности), длившуюся до V в. н.э., Средневековья (V в. – сер. XVII в.), Нового (сер. XVII в. – нач. XX в.) и Новейшего времени (нач. XX в. – настоящее время).

Знание языка другого племени, этноса, народа испокон веков служило развитию торговли, дипломатии и культурных связей. Изначально этим знанием обладали лишь избранные: лишь вожди и воины передавали его своим детям. Иногда для изучения языка соседнего враждебного племени использовали пленника. В целом же в эпоху первобытного общества преимущественно применялись репродуктивные методы, основанные на подражании. В данном случае, речь идёт о повторении отдельных слов, фраз и предложений за носителем чужеземного языка. Таким образом, самый древний метод подражания послужил истоком для развития всех остальных.

С момента зарождения письменности, а затем и школы как социального института (рубеж III-II тыс. до н.э.) в практику изучения неродной речи вошли словесные методы и обучение по книгам. Смысл первых заключался в передаче учителем и усвоении учениками «готовых» знаний, сущность вторых – в восприятии и отработке материалов, зафиксированных в знаковой форме. Слово стало важнейшим носителем информации, а работа с книгой – массовым способом взаимодействия учителя с воспитанниками. В качестве

учебников использовались рукописи, созданные носителями иноземной культуры.

На протяжении длительного времени овладение неродной речью было исключительной привилегией избранных. Образование в эпоху античности носило семейно-сословный характер, что определяло его содержание. Иностранные языки изучали члены царских семей и верхушка аристократии, - высшей власти, военной знати и часть купечества, занимавшаяся торговлей с чужестранцами. Так сложился феномен «дворцовых школ», примерами которых могут служить школы фараонов в Древнем Египте. Отсутствие коллективных форм работы в это время приводило к применению методов обучения, основанных исключительно на индивидуальном обучении. В качестве учителей привлекались наиболее талантливые и мудрые наставники. В Древнем Риме особенно ценились те из них, кто много странствовал, ведь они могли не только сформировать у воспитанников языковые навыки, но и познакомить с культурами соседних народов и их научными достижениями.

Причиной, по которой доступ к обучению иностранным языкам получили представители непривилегированных сословий, на наш взгляд, послужило создание крупных цивилизаций. Так, например, империя Александра Македонского, включавшая территории юга Европы, Севера Африки, Закавказья, Ближнего Востока и части Индии, основывалась на политике ассимиляции с коренными народами и распространения передовой эллинской культуры. Школы, создававшиеся на захваченных землях, включали в программу преподавания древнегреческий язык, который был необходим для коммуникации с окружающим миром.

В практику преподавания иностранного для большей части народов империи языка включались прогрессивные методы обучения, выработанные классической афинской системой образования. Для изучения азбуки языка, например, использовались дощечки с углублениями для воска, а также деревянные или костяные палочки, которыми выцарапывались буквы и слова. Возможность многократного использования таких дощечек (достаточно было стереть запись на воске, чтобы приступить к следующему заданию учителя) была

явным преимуществом перед глиняными орудиями письма государств Междуречья, дорогостоящими папирусом Древнего Египта и бумагой Древнего Китая. Применение навощённых дощечек свидетельствует и об обогащении технологий обучения иностранному языку, ведь с целью формирования навыков письма использовался метод упражнений. Сущность его заключалась в многократном повторении того или иного задания учителя.

При изучении неродной речи в эпоху античности использовался метод драматизации, представляющий собой театрализованные действия по материалам учебных занятий. Проигрывание ролей иностранцев позволяло закрепить лексику, применить теоретические знания на практике и, в целом, способствовало развитию разговорной речи. Другим прогрессивным методом обучения, выработанным в этот период, является майэвтика (сократовский метод). Его суть заключалась в диалоге учителя с воспитанником, в ходе которого последний самостоятельно постигал истину.

Последовавшая за периодом античности эпоха Средневековья, названная «тёмными веками» в истории человечества, наложила свой отпечаток на методику преподавания иностранных языков. Время, для которого было характерно подавляющее влияние христианского вероучения на все сферы жизнедеятельности, выдвинуло на первый план догматический и катехизисный методы обучения. Знания, передававшиеся ученику, считались неоспоримыми догмами, которые ему следовало выучить наизусть. Зубрёжка, или механическое заучивание религиозных текстов, лежала в основе обучения всех учебных предметов, включая иностранные языки. Разница догматического и катехизисного метода обучения состояла лишь в форме изложения материала. Первый состоял в получении «готовых» знаний от учителя или из книги. Второй заключался в «вопросании», т.е. базировался на вопросно-ответной форме обучения. Впрочем, в отличие от сократовской майэвтики (наводящие вопросы учителя), или диспутов в первых университетах (вопросы студентов преподавателю) катехизисный метод средневековых школ вовсе не предполагал живого общения учителя и ученика. Это означало то, что заранее продумывались и готовились не только ответы, но и вопросы.

Практика обучения древним и новым языкам в период Средневековья преимущественно касалась церковных школ, а именно, монастырских и кафедральных. Последние давали повышенное среднее образование, предполагавшее помимо древних языков овладение курсом «семи свободных искусств». Важно подчеркнуть, что в эпоху Средних веков древнегреческий и латинский языки стали «мёртвыми»: на них к этому времени уже не говорил ни один народ. В то же время они стали языками церкви, науки и школьного обучения. Большинство учёных сходятся во мнении, что обучение на этих языках усложнило задачу понимания и усвоения учениками научных знаний [4; 19; 21]. Соглашаясь с этим, всё же определим в качестве положительного влияния подобной практики усовершенствование методики обучения иностранным языкам. Необходимость освоения знаний на латыни или древнегреческом привела к распространению опыта изучения языков, в т.ч. новых: немецкого, французского, итальянского, английского и др.

В культурном отношении доминирование того или иного языка в различных частях европейской цивилизации (латинского – в западной части, древнегреческого – в восточной) определяло своеобразие политики государств, отношений с соседями и ментальные характеристики отдельных наций. Естественно, складывалась разница и в практике школьной организации. Как пишет российский историк образования А.Н. Джурицкий, выбор православия Киевской Русью повлёк «враждебную настороженность к западноевропейской педагогической традиции (латинской учёности)» [5, с. 148]. Так, тесные связи Руси и Византии, включавшей изначально в свой состав среди прочих территорий Грецию и большую часть славянских земель, повлияли на своеобразие русских программ школьного обучения. Они предполагали изучение именно древнегреческого, а также ряда славянских языков.

О значимости овладения неродной речью в системе обучения Древней Руси свидетельствует отрывок из «Поучения детям» Владимира Мономаха. Великий князь высоко оценивал тех, кто владел «учением книжным», и, ссылаясь на пример своего отца, знавшего пять языков, призывал в своем произведении изучать иностранные языки. Интересен один из методов обучения, который использовался в том

числе в ходе преподавания новых и древних языков в монастырских школах Руси. Речь идёт о переписывании «набело» учебных книг: ученики под руководством учителя составляли, переписывали слово в слово и переплетали книги, что способствовало отработке знаний, их запоминанию, а также воспитывало трудолюбие, кропотливость и аккуратность.

Для эпохи Возрождения с её гуманистическим мировоззрением и яркими открытиями характерно переосмысление методов и содержания школьного образования, в целом, и в области преподавания иностранных языков, в частности. Видное место стали занимать практические методы обучения, к которым можно отнести самостоятельную работу, наблюдение, упражнения. Выполнение учениками практических заданий способствовало более глубокому усвоению и закреплению учебного материала.

Развитие в это время такого философского направления, как сенсуализм (чувственное восприятие человеком окружающего мира), его влияние на педагогическую мысль привели к теоретическому обоснованию и использованию в образовательной деятельности наглядных методов обучения. Демонстрация, иллюстрация и показ прочно вошли в практику преподавания иностранных языков. Широкому распространению наглядных дидактических методов способствовал опыт основоположника педагогики как науки Я.А. Коменского. Именно он впервые сформулировал принцип наглядности обучения и издал первый иллюстрированный учебники «Мир чувственных вещей в картинках». Созданные основоположником педагогики учебники латинского языка «Открытая дверь языков» и «Новый метод языков» [12] отличались от остальных тем, что вместо грамматических правил предлагали параллельное изучение «вещей и слов» - лексики и реальных жизненных явлений.

Развитие торговли с другими странами в эпоху Возрождения обозначило потребность в толмачах (переводчиках), т.к. осуществлялись торговые сделки на латинском языке. В России, например, это вылилось в приглашение в страну известных педагогов (Е. Славинецкого, С. Полоцкого, братьев Лихуд). Симеон Полоцкий, например, по прибытии в Москву, давал «частные уроки латинского языка по Альвару» [7, с.

21]. Распространилась и практика отправки молодёжи для обучения за границу. «Юноши нации, – как указано у Н.Ф. Каптерева, – из царствующего града Москвы восхотеша отъити в Полское королевство, ради учения латинскаго, иже отшедше и учащеса в латинских училищах» [Там же, с. 23], заразились там латинскими воззрениями, которые потом и перенесли на Русь.

Еще одним следствием потребности в переводчиках в XVII в. стало создание специализированных языковых школ. Речь идёт об открытых в Москве греко-латинских школах и училищах, в числе которых были школы при Чудском, Андреевском, Спасском монастырях, а также греко-латинское училище при Печатном дворе. По свидетельству приходно-расходных книг приказа, греко-латинские школы учреждались для того, чтобы «учиться по-латыням» и «для граматичнаго ученья» [Там же, с. 38]. Окончившие школы нередко использовались на дипломатической службе, работали в Московской типографии, а также учителями греческого и латинского языков. Греко-латинские школы, использовавшие передовые методы обучения, вполне можно назвать элитными учебными заведениями своего времени, которые способствовали выделению высшего образования в России.

Колоссальный вклад в развитие методов преподавания языков внесли братские школы, открытые в некоторых славянских странах в XVII в. (к слову, Ян Амос Коменский, проживая в Польше, знакомился с опытом белорусских братских школ). Именно в них впервые начали использовать в учебном процессе печатные учебники. Изучение языков начиналось уже в братских школах элементарного типа: учащиеся осваивали латинский и древнегреческий, а также один славянский язык. В братских школах повышенного типа изучались 5 иностранных языков: помимо названных в программу обучения входили русский (белорусский) и польский. Особое внимание отводилось древнегреческому языку: на нём говорили, писали сочинения, произносили речи.

Любопытно, что названия классов в братских школах определялись учебным предметом, который был в нём основным. Так, первый класс, например, назывался классом русского (белорусского) языка, второй – классом славянского и греческого языков, третий, четвертый и пятый

– классами латинского языка (соответственно: инфима, грамматика и синтаксима). Данный факт, по нашему мнению, свидетельствует о весомой роли иностранных языков в системе обучения таких школ.

Прогрессивными для своего времени были следующие методы, использовавшиеся при организации обучения в братских школах. Во-первых, это метод диспутов, основанный на дискуссиях старших и младших учащихся, а также воспитанников с учителем. В старших классах диспуты проводились по субботам с целью проверки знаний. Во-вторых, метод «соревнования» (от праславянского – стремиться, становиться на чью-либо сторону [24, с. 539]), суть которого заключалась в написании стихов и сатиры, в т.ч. на древних и новых языках. В-третьих, «конкуренция», предполагавшая исправление ошибок одного ученика другим, с опросом его по грамматике. В-четвёртых, использовался такой передовой дидактический метод, как взаимообучение: один ученик спрашивал на греческом, другой отвечал на латыни. Учащимся вменялось в обязанность ежедневно спрашивать друг друга по-гречески и отвечать по-славянски, а также спрашивать по-славянски, а отвечать на родном языке. Уроки заучивались наизусть и ежедневно проверялись аудиторами – назначавшимися учителем воспитанниками старших классов, которых в братских школах называли «протосхолы».

В конце эпохи Возрождения и начале Нового времени в практику обучения европейских аристократов вошли образовательные путешествия – Гран-туры (от фр. Grand Tour – большое путешествие). Метод погружения в языковую среду позволял совершенствовать знания иностранных языков, изучать культуру и обычаи соседних народов. В светском обществе считалось правилом хорошего тона вести беседу с иностранцем на его родном языке. Учить же языки отпрыскам дворян было необходимо там, где на нём говорили правильно. Итальянский язык, например, рекомендовалось осваивать во Флоренции, а испанский – в Вальядолид [1, р. 265-272].

Одним из первых таких путешественников считается французский мыслитель Мишель де Монтень. Воспитательную и образовательную ценность Гран-тура детально проанализировал в своей работе «Мысли о воспитании» Дж. Локк. Помимо усвоения языка, значимым следствием

образовательных путешествий для джентльмена он считал «повышение умственного развития и обогащение практическим опытом благодаря наблюдению и общению с людьми разных нравов, обычаев и образа жизни, отличающихся между собою» [14, с. 221].

В школе XVIII – XIX вв. господствовал грамматико-переводной метод (В. Гумбольдт, Д. Гамильтон, Г. Оллендорф, Ж. Жакото, Ш. Туссен и др.), для которого характерно смещение центра тяжести на языковые знания и упражнения в переводе. Обучение языку носит общеобразовательное значение, которое сводится к гимнастике ума и развитию логического мышления, достигаемых в результате систематического изучения грамматики [21, с. 89]. Разновидностью данного способа стал разработанный в конце XVIII в. текстуально-переводной метод, в основе которого лежал аутентичный иностранный текст, а основным средством семантизации и усвоения языкового материала является перевод [Там же, с. 92].

Во второй половине XIX – нач. XX в. в результате победы сторонников практического обучения языкам над представителями классического образования распространение получили прямые и натуральные методы обучения иностранным языкам (В. Фиестер, П. Пасси, Г. Суит, О. Есперсен) [Там же, с. 79]. Первый получил такое наименование в связи со стремлением создать в учебном процессе непосредственные ассоциации между единицами языка и соответствующими понятиями, минуя родной язык учащихся. **Натуральный метод (М. Берлиц, М. Вальтер, Ф. Гуэн)**, напротив, предполагал овладение иностранным языком путём повторения пути освоения родного языка.

В конце XIX в. распространение получил эвристический (от греч. - находить, изобретать, открывать) метод обучения. Как разновидность словесного он предполагал проявление активности, творчества и инициативы ученика, а его важнейшими результатами можно назвать формирование и развитие творческого мышления и коммуникативной культуры обучающихся. Эвристическое обучение со временем вышло за рамки исключительно диалога между учителем и воспитанником, однако его главное предназначение осталось неизменным. Творчество

ученика может выражаться в виде идей, сочинений, исследований, поделок, конкурсов, художественных произведений [23, с. 30].

В начале Новейшего времени в дидактике утвердилась концепция Дж. Дьюи «учение через деятельность». Так стал распространяться дидактический метод действий, основное место в котором отводилось ручному труду, деятельности различного рода, а также самостоятельной работе учащихся с литературой. Последнее имело особое значение в изучении иностранных языков. В противовес «методу слушания» метод действий предполагал субъектную позицию, активность самого ученика, опору на его опыт [3, с. 50].

В первой половине XX столетия в дидактику и методику иностранных языков проникли исследовательские методы. Они предполагали высокую степень автономности учащихся в их учебной работе: от определения учебной проблемы до её решения. Учитель при этом выполнял роль куратора проектов, консультанта и наставника. Главным дидактическим результатом использования исследовательских методов можно считать формирование самостоятельности учащихся на основе использования их собственного опыта.

В 20-е гг. распространение получил прямой метод, который исходил из живого языка, из обучения речи как основного средства функционирования языка [21, с. 79]. В 30-е гг. на развитие методики преподавания сильное влияние оказал метод Г. Пальмера, ориентированный на обучение устной речи через диалоги, подстановочные таблицы и вопросно-ответные упражнения. В противовес этому подходу в России был предложен метод *И.А. Грузинской*, который был направлен на развитие монологической речи, введения и семантизации лексики. В конце 40-х - начале 50-х гг. утвердился сознательно-сопоставительный метод изучения иностранных языков с использованием чтения и перевода (*Л.В. Щерба* и др.).

Во второй половине XX века методическая база учителя иностранного языка была существенно дополнена. Благодаря развитию такого нового направления, как медиаобразование (свое начало оно берёт в 60-70-е гг. в США и Канаде), наглядные методы дополнились аудиовизуальным и аудиолингвальным, для которых

характерно использование технических аудиовизуальных средств. Так, например, в практике обучения иностранным языкам повсеместно стали применяться записывающие магнитофоны, благодаря которым можно было организовать аудирование – прослушивание учащимися учебных текстов для тренировки их восприятия и понимания на слух. К этой же группе методов (наглядных) можно отнести просмотр кино и телепрограмм, проникший в обучение благодаря развитию телевидения и киноиндустрии, позднее получивший наименование видеометода. Создание специализированных фильмов и мультфильмов было призвано на доступном ребёнку языке решить целый ряд дидактических задач при освоении иностранного языка: отработать лексику, познакомить с культурой носителей языка и т.д.

Вершиной развития аудиовизуального метода в изучении иностранных языков в это время можно назвать появление лингафонных кабинетов. Такие специализированные классы оборудовались целым комплексом звукотехнической, проекционной и кинопроекционной аппаратуры: магнитофонами, электрофонами, микрофонами и т.д. Возможности для педагога были широчайшими: организовать и контролировать самостоятельную работу каждого учащегося по выполнению индивидуальных заданий; соединять учащихся попарно для диалогов и самому включаться в их беседы; осуществлять работу в группах. С помощью программного обеспечения лингафонного кабинета производились записи и воспроизведение речи учащихся, комментировались звукозаписи, диа- и кинофильмы [15].

Значительно обогатились в указанный период словесные методы обучения. Помимо традиционных лекций и бесед стали применяться такие методы, как рассказ-вступление, рассказ-изложение, рассказ-заключение. Теоретическое обоснование получили индуктивные и дедуктивные методы обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин), которые основывались на выборе определенной логики изложения учебного материала: от частного к общему или от общего к частному. В середине 60-х гг. Б.В. Беляевым был выделен сознательно-практический метод, который предполагал **беспереводную и продуктивную иноязычно-речевую практику**.

Холодная война и противостояние западной и советской моделей общественного устройства повлияли на развитие методов обучения иностранным языкам. Речь идет о распространении опыта международных обменов, образовательных поездок и общения с носителями языка «дружественных» государств. В Западной Европе, например, начиная с 60-х гг. стал применяться тандем-метод как результат проведения встреч французской и немецкой молодежи [20, с. 243]. Он предполагал самостоятельное освоение неродной речи двумя работающими в паре партнерами с разными родными языками. Благодаря деятельности «клубов интернациональной дружбы» (КИДов) в странах социалистического лагеря распространение получила почтовая переписка между учащимися и студентами. Этот метод позволял развивать письменную речь в её рецептивном (чтение текста) и продуктивном (написание текста) видах.

Практические методы обучения во второй половине XX в. были дополнены деловыми играми, анализом ситуаций, индивидуальными заданиями, упражнениями по инструкциям. В это время выделился программированный метод, предполагавший разработку учителем набора операций, которые учащимся было необходимо выполнить в практической работе. Как правило, данный метод предполагал использование различных образцов обучающих машин и тренажеров [21, с. 92]. Развитие технической и информационной сфер в конце предшествующего столетия привело к распространению компьютеризированного обучения.

Утверждение субъект-субъектных отношений в педагогике привело к распространению интерактивных методов обучения. Они были ориентированы на широкое взаимодействие как педагога с воспитанниками, так и учащихся друг с другом. Результатом применения таких методов является повышение учебной мотивации и проявление инициативности обучаемых в учебном процессе.

Развитие во второй половине XX в. общей дидактики, тенденция к конвергенции наук привели к обогащению методики преподавания иностранных языков. Следует отметить в этой связи влияние психологической теории деятельности и психолингвистики на методическую концепцию 70-х гг. (И.А. Зимняя). Так, постепенно стал

распространяться коммуникативный метод обучения (Е.И. Пассов и др. [18]), основной доминантой которого является речевое общение. Исследователи увязывает интерес к данному методу с «социальным заказом на практическое обучение языку в сжатые сроки» [21, с. 94].

Особо следует отметить, что во второй половине XX столетия дидактами велись поиски новых методов, основанных не только на осознанном обучении и когнитивных методах. Эксперименты в области суггестопедии (от лат. суггестия – внушение), предполагавшие обучение в бессознательном состоянии сна или гипноза, были, в целом, неудачными. А вот метод обучения, предложенный болгарскими учёными Г. Лозановым и А. Новаковым в 50-70-е гг., считается эффективным. Суть его заключается в ускоренном обучении, увеличении темпов усвоения учебного материала при снятии внушения из психологических барьеров. Этот метод лёг в основу разработки целой серии авторских подходов к изучению неродной речи. Так, в 80-е гг. прошлого столетия российским ученым Г.А. Китайгородской был предложен метод интенсивного обучения иностранным языкам, который строится на большом объеме упражнений, выполняемых учащимися за короткий срок. Разнообразие упражнений – лексических, грамматических, фонетических – способствует повышению эффективности восприятия учебного материала, быстроте его запоминания (сверхзапоминанию), повышению точности воспроизведения [8, с. 254].

Выводы и заключение

Современная дидактика использует разнообразие методов обучения в их совокупности. Нет ни одного универсального метода, и только применение их многообразия может привести к значимым дидактическим результатам. Новые возможности для развития методов обучения иностранным языкам предоставляют информационные, цифровые и дистанционные технологии, играющие особую роль в период карантина. Благодаря этим технологиям совершенствуется процесс постижения неродной речи, пространство обучения расширяется за счёт виртуальных образовательных платформ, сферы дополнительного образования [11, с. 103; 16, с. 86].

Библиографический список

Parks G. «Travel as Education» in the seventeenth Century: Studies in the History of the English Thought and Literature from Bacon to Pope by Richard Foster Jones and Others Writing in his Honor. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1951. P. 265-272.

Бабаева В.Т., Ахмедова Н.И. История методов обучения иностранным языкам // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. 2014. С. 18-29.

Валеева Л.А. Логический метод обучения Джона Дьюи // Фундаментальные исследования. 2007. № 6. С. 50-52.

Гусевская Н.Ю. Эволюция методов обучения иностранному языку // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2013. С. 167-171.

Джуринский А.Н. История педагогики. Москва, 2000. 432 с.

Захарова Е.А. Методы обучения иностранному языку в историческом контексте и их значимость в современной практике иноязычного образования // Наука и школа. 2017. № 3. С. 174-183.

Каптерев Н.Ф. О греко-латинских школах в Москве в XVII в. / Речь, произнесенная на публичном акте Московской Духовной Академии 1 октября 1889 года экстраординарным профессором Н. Каптеревым Москва, 1889.

Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика: Монография. 2-е изд., перераб. и доп. Москва, 2009. 277 с.

Клыкова Ю.М. Авторские методики как инновационные методы обучения иностранным языкам / Роль инноваций в трансформации современной науки: сборник статей. Уфа, 2017. С. 76-81.

Кольшиницина Т.С. Организация внеурочной деятельности по изучению английского языка в соответствии с ФГОС начального общего образования / Опыт и перспективы реализации федеральных государственных образовательных стандартов в современной школе: Сборник научных статей II-й Всероссийской НПК / Под научн. ред. Е.В. Карповой. Ярославль: ЯГПУ, 2019. С. 171-175.

Кольшиницина Т.С. Технология «crafts» как средство интеграции учебной и внеучебной деятельности в начальной школе / Педагогическое мастерство: сборник статей Международного научно-практического конкурса. Пенза: Изд-во «Наука и просвещение», 2018. С. 102-105.

Коменский Я.А. *Избранные педагогические сочинения. В 2-х тт. Т. 1.* Москва: Педагогика, 1982. 656 с.

Кудрин С.А., Перминов В.О., Юдин Е.В. Роль сознания и подсознания в процессе обучения иностранным языкам: обзор основных методик преподавания / Научная сессия ГУАП: сборник докладов. Санкт-Петербург, 2015. С. 201-202.

Локк Дж. Мысли о воспитании / Дж. Локк Педагогические сочинения / Под ред. И.Ф. Свядковского. Москва, 1939.

Лингафонный кабинет / Большая Советская энциклопедия [Эл. ресурс]. Москва, 1969-1978 / <https://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/103681>, свободный.

Молоков Д.С. Тенденции развития дополнительного образования // Ярославский педагогический вестник. 2008. № 3 (56). С. 83-86.

Молоков Д.С. Теоретико-педагогические основы педагогической историографии // Rocznik Towarzystwa Naukowego Plockiego. 2013. № 5. С. 127-133.

Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Москва, 1985. 208 с.

Подгорная Е.А., Демиденко К.А. Эволюция методов интенсивного обучения иностранному языку в отечественной практике (нач. XX в. – 80-е гг. XX в.) // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2018. С. 135-145.

Содержание воспитания в немецкой школе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. Т. 23. № 4. С. 241-247.

Солонцова Л.П. История методов обучения иностранным языкам: Учебник для студентов языковых специальностей педагогических вузов и преподавателей иностранных языков средних и высших образовательных учреждений различного типа. Павлодар: ЭКО, 2009. 104 с.

Сравнительная педагогика / Молоков Д.С. Ярославль, 2007. 70 с.

Ставецкая С.В. Эвристическое обучение: его роль и место в изучении иностранных языков / Идеи. Поиски. Решения: сборник статей и тезисов / Редкол.: Н.Н. Нижнева (отв. ред.) [и др.]. В 6 ч. Ч. 3. Минск.: БГУ, 2015. С.24-31.

Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т.: Пер. с нем. / Перевод и дополнения О.Н. Трубачёва. 4-е изд., стереотип. Москва: Астрель, 2004. Т. 3. 830 с.

Сведения об авторе

Татьяна Сергеевна Колышницына, учитель английского языка, МОУ «Средняя школа №80 с углублённым изучением английского языка» г. Ярославля, 150044, Российская Федерация, г. Ярославль, ул. Елены Колесовой, д. 38, телефон +7 (4852) 550475, corazonx@mail.ru.