

ENGLISH



И. В. ВРОНСКАЯ

МЕТОДИКА РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ **АНГЛИЙСКОМУ** ЯЗЫКУ

ИЗДАТЕЛЬСТВО
КАРО
Санкт-Петербург

*Допущено Учебно-методическим объединением
по направлению «Педагогическое образование»
Министерства образования и науки РФ
в качестве учебного пособия
для высших учебных заведений,
ведущих подготовку по направлению 44.03.01
«Педагогическое образование»*

УДК 372.8
ББК 74.202
В82

Рецензент

М. К. Алтухова, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры английского языка и лингвострановедения
института иностранных языков РГПУ им. А. И. Герцена

Вронская, Ирина Владимировна.

В82 Методика раннего обучения английскому языку / И. В. Вронская. — Санкт-Петербург : КАРО, 2015. — 336 с.

ISBN 978-5-9925-1035-5.

В учебном пособии освещаются основные проблемы методики раннего обучения иностранным языкам, рассматриваются современные подходы к формированию иноязычных коммуникативных навыков и умений обучения на примере английского языка. В книге обобщаются результаты научных теоретических исследований и опыт их практического применения в обучении детей старшего дошкольного возраста.

Учебное пособие призвано обеспечить становление профессиональной компетенции педагога в области раннего обучения иностранным языкам и адресовано преподавателям, студентам педагогических и лингвистических университетов, факультетов иностранных языков, средних специальных учебных заведений, учителям английского языка в дошкольных образовательных учреждениях.

УДК 372.8
ББК 74.202

ISBN 978-5-9925-1035-5

© Вронская И. В., 2015
© КАРО, 2015
Все права защищены

Оглавление

Предисловие	7
-------------------	---

Часть I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

<i>Глава 1.</i> Методика раннего обучения иностранным языкам как наука	11
<i>Глава 2.</i> Современный период развития методики раннего обучения иностранному языку	32
<i>Глава 3.</i> Основы теории речевой деятельности в методике раннего обучения иностранным языкам	47
Лингвopsихологическая характеристика речевой деятельности	—
Лингвopsихологическая характеристика коммуникативных умений и речевых навыков	56
<i>Глава 4.</i> Цели и задачи раннего обучения иностранным языкам	66

Понятие «цель обучения»	66
Виды целей обучения	67
Практическая цель и понятие «практическое владение ино- странным языком»	70
Цели как требования к уровню сформированности умений в видах речевой деятельности	73
Общеобразовательные, развивающие и воспитательные цели	76
<i>Глава 5. Содержание обучения.</i>	81
Компоненты содержания обучения	—
Общие принципы отбора содержания обучения	90
<i>Глава 6. Система упражнений в обучении иностранным языкам</i>	94

Часть II

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ НА РАННЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

<i>Глава 7. Обучение фонетике.</i>	111
Понятие «фонетика». Цель, задачи и содержание обучения фонетике	—
Место обучения фонетике в педагогическом процессе	116
Формирование фонетических навыков	119
<i>Глава 8. Обучение лексике</i>	135
Психологические основы обучения лексике иностранного языка	—
Формирование лексических навыков	140
<i>Глава 9. Обучение грамматике.</i>	153
Понятия «грамматика», «грамматический навык». Цель, задачи и содержание обучения грамматике	—

Отбор и организация грамматического минимума	157
Формирование грамматических навыков	162
Имитативное употребление речевых образцов	169
Продуктивное употребление речевых образцов.....	170
<i>Глава 10. Обучение диалогической речи</i>	<i>178</i>
Понятие устной речи	—
Особенности диалогической речи	179
Обучение умениям диалогического общения	181
<i>Глава 11. Обучение монологической речи.....</i>	<i>199</i>
Характеристика монологической речи	—
Формирование умений в монологической речи	201
<i>Глава 12. Обучение аудированию</i>	<i>213</i>
Понятие аудирования	—
Формирование умений в аудировании	219
<i>Глава 13. Обучение чтению</i>	<i>235</i>
Чтение как вид речевой деятельности	—
История развития методов обучения чтению	242
Трудности обучения технике чтения	247
Обучение алфавиту	250
Упражнения в обучении технике чтения	259
<i>Глава 14. Планирование процесса обучения иностранному языку</i>	<i>270</i>
Понятие планирования. Виды и условия планирования	—
Особенности занятия по иностранному языку	279
<i>Глава 15. Методика обучения дошкольников английскому языку</i> <i>в различных видах неречевой деятельности</i>	<i>289</i>
Теоретические основы методики обучения иностранному языку на основе деятельности	—

Формирование иноязычных речевых навыков в различных видах детской деятельности	296
Формирование иноязычных умений на занятиях по английскому языку	306
Подвижные игры и утренняя гимнастика в методике обучения иностранному языку на основе видов деятельности	322

Предисловие

В течение последних десятилетий обучение иностранным языкам детей дошкольного возраста вошло в жизнь и прочно утвердилось в системе дошкольного воспитания и образования. В ответ на изменения в образовательной системе и потребности в квалифицированных педагогах, не только хорошо знающих иностранный язык, но и способных ему обучать с учетом специфики раннего возраста, в средних специальных и высших учебных заведениях были разработаны программы подготовки студентов — преподавателей иностранных языков в дошкольных образовательных учреждениях. Появилось достаточно много литературы, посвященной вопросам раннего обучения иностранным языкам. Однако чаще всего имеющиеся пособия представляют собой методические разработки, которые педагог может использовать в работе с детьми и которые дают ему конкретные идеи приемов, форм, средств, путей планирования занятий. Вместе с тем формирование профессиональной компетентности педагога в области раннего иноязычного образования предполагает знание базовых теоретических основ предмета, позволяющих осмыслить потенциал науки, понять логику проектирования педагогического процесса в соответствии с закономерностями овладения иностранным языком. В данном учебном пособии представлены наиболее значимые методические темы, необходимые для понимания перспективы обучения и природы формируемых речевых явлений — результатов обучающего процесса.

Следует отметить, что методика раннего обучения иностранным языкам как наука возникла и развивается на основе общей методики. Поэтому общеметодические закономерности обучения

иностранным языкам лежат и в основе работы с детьми дошкольного возраста, получая особое преломление с учетом возраста обучаемых. В связи с этим данное пособие содержит фундаментальные знания о теории формирования иноязычных коммуникативных навыков и умений, а также описание алгоритмов и приемов работы с детьми-дошкольниками. Автор раскрывает вопросы, связанные с проблемами определения целей и задач, содержания обучения, методов и приемов раннего обучения аспектам иностранного языка — фонетике, лексике, грамматике, формирования умений в аудировании иноязычной речи, говорении и чтении. Понимание структуры педагогического процесса и взаимосвязей между его компонентами является ключевым моментом грамотного и результативного обучения, позволяет педагогу осознанно и грамотно проектировать образовательный процесс, отбирать те способы достижения планируемых результатов, которые в наибольшей степени адекватны этапу обучения и возрастным особенностям ребенка-дошкольника.

Автор выражает надежду, что обобщение теории и практики раннего обучения на примере английского языка позволит всем интересующимся данной наукой получить полное представление о ее основных положениях и реализовать полученные знания в практической работе с детьми-дошкольниками.

Часть I

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Глава 1

МЕТОДИКА РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК НАУКА

Методика раннего обучения иностранным языкам как наука прошла долгий путь становления. Изначально она неразрывно связана с общей методикой обучения иностранным языкам, в русле которой происходит первоначальное накопление наблюдений, связанных с обучением иностранному языку маленьких детей. Истоки возникновения науки следует искать в педагогическом опыте прошлых столетий, когда обучение детей гувернерами — носителями языка позволяло владеть им на уровне, не уступающем родному. Знание иностранных языков являлось особым социальным маркером принадлежности к высшему обществу, и потому необходимость его изучения среди представителей дворянства не подвергалась сомнению. По свидетельству современников, в России в XIX в. изучение иностранных языков детьми из зажиточных семей было широко распространено, и ребенок, владеющий несколькими языками, был не редкостью. Как отмечает Н. А. Горлова [6], в России, как ни в одной другой стране, был накоплен большой опыт обучения в этой области, поэтому неслучайно *методика раннего обучения иностранным языкам как отрасль общей методики* обучения иностранным языкам первоначально зарождается именно здесь. Вопросы обучения иностранным языкам начиная с детского возраста находились в фокусе общественной педагогической мысли и обсуждались как в научной литературе (К. Д. Ушинский, Е. Водозова, Е. И. Тихеева), так и на страницах русских журналов.

Впоследствии целый ряд серьезнейших политических и социальных событий в жизни страны, произошедших на рубеже веков и сопровождавшихся изменением устройства всего государства, почти на полвека отодвинул изучение проблематики овладения иностранными языками в дошкольном возрасте. Возобновление научных изысканий стало возможным спустя годы, после окончания революционных преобразований обществе, при этом вектор исследований сместился в сторону школьного периода обучения иностранным языкам.

Наметим сначала те основные вехи, которые на пути становления и обретения самостоятельности прошла общая методика обучения иностранным языкам как наука, «изучающая цели, содержание, средства, методы, организационные формы обучения иностранному языку, знакомящая с культурой страны изучаемого языка, а также изучающая способы учения, воспитания и овладения языком в процессе его изучения» [39, с. 11]. В 30-х гг. XX в. методика активно развивается в русле сравнительного языкознания (Рыт Е. М. Основы методики преподавания иностранных языков. 1930).

В 40–50-х гг. прошлого столетия выдающиеся отечественные ученые Л. В. Щерба, И. В. Рахманов, В. Д. Аракин, О. С. Ахманова и др. также рассматривают общую методику в качестве «приложения» к различным частям языкознания и в своих работах развивают идею о том, что теория обучения иностранному языку может быть обоснована, исходя из всестороннего анализа понятия «язык» [39]. Эта точка зрения, получившая обоснование в научных трудах середины прошлого века, позволила считать методику *прикладной лингвистикой*.

В 60-е гг. методика рассматривается как *прикладная психология*. Основными сторонниками этой точки зрения были известные психологи Б. В. Беляев [2] и В. А. Артемов [1]. В исследовании «Очерки по психологии обучения иностранным языкам» Б. В. Беляев определяет психологические составляющие процесса обучения иностранному языку, в частности содержание и структуру психических явлений и процессов, обеспечивающих усвоение лексики, грамматики и других аспектов изучаемого языка, рассматривает процесс овладения иной знаковой систе-

мой с позиции индивидуально-психологических особенностей обучаемых.

В это же время отечественные дидакты Ю. К. Бабанский, В. С. Цетлин, А. В. Текучев, Е. И. Перовский и др. считали методiku разделом *педагогической науки* в силу наличия и использования общих для этих областей знания дидактических принципов.

В настоящее время методика обучения иностранным языкам рассматривается как самостоятельная научная дисциплина. Из общих методик, характеризующих современное состояние преподавания иностранных языков, А. Н. Шукин выделяет в первую очередь работы Н. Д. Гальсковой «Современная методика обучения иностранным языкам» (М., 2000), Е. Н. Солововой «Методика обучения иностранным языкам» (М., 2006), Я. М. Колкера и др. «Практическая методика обучения иностранному языку» (М., 2002) [39].

В научно-методической литературе наряду с термином «методика обучения иностранным языкам» широко используется термин «лингводидактика». Этот термин, введенный в научный обиход академиком Н. М. Шанским в 1969 г., на современном этапе получил свое развитие в трудах И. И. Халеевой, Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез. **Лингводидактика** рассматривается как общая теория обучения иностранным языкам, разрабатывающая основы методологии обучения данному предмету [4, 39]. Как отмечает Н. Д. Гальскова, «дихотомия “лингводидактика-методика” не умаляет статуса и самостоятельности методики как науки. Эти две научные области не противопоставляются друг другу, не взаимозаменяют, а взаимодополняют друг друга» [4, с. 5]. Если **методика** вырабатывает подходы к обучению иностранным языкам и выстраивает определенную методическую систему — модель обучения, то **лингводидактика** дает ответы на вопросы о том, что представляет собой общая способность человека осуществлять социальное взаимодействие с помощью языка, способность овладеть языком, какие закономерности лежат в основе формирования этой способности, каковы механизмы и процессы владения и овладения иностранным языком.

Следует отметить, что кроме **общей методики**, которая занимается изучением «закономерностей и особенностей

процесса обучения иностранному языку независимо от того, о каком языке идет речь» [37, с. 5; 5], существуют и так называемые **частные методики**, исследующие обучение специфичным для каждого конкретного языка языковым и речевым явлениям.

Наряду с методиками отдельных языков существуют частные методики, учитывающие условия обучения языку, в том числе *особенности возрастной категории обучаемых*, например: методика раннего обучения иностранному языку, методика обучения иностранным языкам в начальной школе, в средней школе и методика высшей школы. Таким образом, методика раннего обучения иностранным языкам на основании условий обучения, как одной из важнейших педагогических категорий, может быть определена как частная методика или, по мнению Н. А. Горловой [6, с. 11], как отрасль общей методической науки.

Отправным моментом становления и развития методики раннего обучения иностранным языкам, изучающей весь спектр вопросов, связанных с овладением иностранным языком в период дошкольного детства, можно считать начало 60-х гг. В 1961 г. вследствие огромного интереса общественности и педагогов выходит постановление Совета министров, где с учетом пожеланий родителей и за их счет разрешалось организовать группы для занятий по иностранным языкам в детских садах и в начальной школе. Так начался широкий общесоюзный эксперимент по обучению дошкольников иностранному языку [16]. В РСФСР обучение иностранному языку велось более чем в 300 детских садах. Научным центром первого опытного обучения иностранному языку детей дошкольного и младшего школьного возраста стал Ленинград.

Анализ и обобщение данных, полученных в процессе педагогической деятельности, привели к появлению в 60-х гг. ряда диссертационных исследований (Е. С. Царапкина (1964), Т. А. Чистякова (1965), Н. Д. Какушадзе-Мдинарадзе (1967), Н. Ф. Колиева (1968) и методических пособий, написанных на основе экспериментальной апробации теоретических положений (Т. А. Чистякова, Е. М. Чернушенко, Г. И. Солина [36]; О. С. Ханова [30]; Е. С. Царапкина [32]).

Научные исследования и практическое обучение позволили доказать возможность раннего обучения иностранным языкам в процессе специально организованных занятий и в условиях отсутствия языковой среды. Кроме того, был определен оптимальный возраст обучаемых. Авторы исследований практически единодушны в том, что обучение иностранному языку следует начинать приблизительно с пятилетнего возраста (старшая группа), когда речь ребенка на родном языке уже более или менее оформлена и он говорит хотя и короткими, но правильными предложениями, а к новому языку относится сознательно. Этот вывод в настоящее время подтверждает и Е. Ю. Протасова, по мнению которой именно в этом возрасте еще мало штампов речевого поведения, легко по-новому «кодировать» свои мысли, нет больших трудностей при вступлении в контакт на иностранном языке [26]. Таким образом, пяти-шестилетний возраст был определен как наиболее сензитивный период, обуславливающий легкое и быстрое запечатление усвоенного материала в памяти детей.

Несмотря на то что в 60-е гг. выдвигается цель овладения детьми устной речью в процессе обучения иностранному языку, возможность ее достижения связывается не с формированием речевой деятельности и речевого поведения, а прежде всего с усвоением фонетического, лексического и грамматического материала [9] и, следовательно, с определением наиболее рациональных путей «овладения ребенком словарным фондом, усвоения грамматических категорий, специфических для данного языка форм (моделей)...» [8, с. 5].

Основной задачей разрабатываемых в этот период методических пособий являлось: оказание помощи преподавателям иностранного языка в детском саду в отборе языкового материала и его организации для овладения фонетической стороной речи, закрепления лексики и различных грамматических моделей, а в целом — в проведении занятий, в выборе приемов и форм работы, в планировании работы на первом и втором годах обучения.

Результатом проведенных исследований стало определение лексического и грамматического минимумов — объема языко-

вого и речевого материала, который должен быть усвоен детьми к концу первого и второго годов обучения, а также принципов отбора языкового материала [35]. Организацию учебного материала предлагалось осуществлять в соответствии с тематическим принципом — был обозначен круг тем, доступный для детей дошкольного возраста. Все это позволило заложить основы для дальнейшего изучения вопросов, связанных с содержанием обучения детей-дошкольников.

Важное значение для методики раннего обучения иностранным языкам имела разработка содержания занятий в соответствии с дидактическими принципами и изучение вопроса о том, как эти принципы преломляются в процессе обучения иностранному языку. В исследовании Т. А. Чистяковой дается содержательная интерпретация дидактических принципов наглядности, доступности, посильности, прочности и сознательности с позиции учета специфических особенностей иностранного языка [35].

В ходе экспериментальной апробации комплексов занятий удалось определить основное направление обучающего процесса и путь усвоения языка — от подражания и имитации слова или фразы к включению слова в контекст предложения, построению разнообразных высказываний по аналогии [31, 35], а впоследствии — к развитию несложных форм диалогической речи и аудирования (понимание рассказов и сказок с опорой на наглядность) [35].

Учитывая особенности дошкольного возраста, авторы указывали на необходимость широкого использования игровых приемов — подвижных игр (тематических, творческих), игры в сказку и др. Значительное место в обучении в это время занимает разучивание песенок, стишков, рифмовок, считалок, участие детей в коротких инсценировках. Эти приемы, как указывается в работах, необходимы для закрепления навыков правильного произношения, освоения новой лексики или отработки уже знакомых детям слов, грамматических структур и т. д. Игра и игровые приемы используются столь широко не в ущерб обучению и не с целью превращения занятий в развлечение, а, как отмечает О. С. Ханова, «с целью прочного усвоения материала в обстановке, приближающейся к естественной»

[30, с. 6]. Такое всестороннее использование игр и игровых приемов было обусловлено утвердившимся в те годы представлением в отечественной детской психологии об игре как ведущем виде деятельности ребенка, позволяющем приблизиться к познанию особенностей мира взрослых и к усвоению социальных связей и отношений этого мира.

Таким образом, в данный период впервые были предприняты попытки создать стройную систему обучения и обеспечить качественное овладение иностранным языком детьми-дошкольниками, были определены основные компоненты процесса обучения, разработаны приемы, учитывающие возрастную специфику. Вместе с тем ориентация на усвоение языкового материала, зачастую подменявшая реальное коммуникативное взаимодействие, значительное количество заданий на имитацию и воспроизведение заученных песенок и стишков — это также наиболее характерные черты методики обучения детей иностранному языку в 60-е гг.

Существенные изменения в методических концепциях авторов исследований по проблеме обучения дошкольников иностранному языку отмечаются в диссертационных работах 70-х гг.

Данный период отличается некоторым снижением общественного интереса к раннему изучению иностранных языков. В качестве одной из основных причин можно назвать отсутствие преемственности обучения на разных этапах системы образования. В частности, в процессе обучения существовал пробел: начиная изучать язык в дошкольном учреждении, дети имели возможность продолжить лишь в 5-м классе школы, когда появлялся предмет «Иностранный язык».

Однако в 70-е гг. происходит дальнейшее развитие концепции раннего обучения иностранным языкам. Анализируя теоретический и экспериментальный материал, нетрудно отметить основные глобальные проблемы, которые интенсивно исследуются в этот период в отечественной методике преподавания иностранных языков в школе:

— разработка и конкретизация теории речевой деятельности на основе положений общепсихологической теории деятельности;

— формирование речевых умений и навыков в различных видах речевой деятельности;

— коммуникативная направленность всего процесса обучения иностранным языкам.

Новые направления в методике обучения иностранным языкам детей дошкольного возраста связаны не только с взаимопроникновением идей из «школьной» методики, психологии и др., но и с осознанием необходимости интенсифицировать, преобразовать педагогический процесс в соответствии с нуждами общения: «проблема сближения и совмещения активизации материала и речевой практики стоит сейчас на повестке дня советской методики» [14, с. 12]. Выполнение этого требования нашло свое отражение в активной разработке проблемы учебно-речевых ситуаций, призванных моделировать общение в учебном процессе, приблизить учебную коммуникацию к реальным условиям.

Учебно-речевые ситуации определяются в этот период как «совокупность искусственно созданных обстоятельств, стимулирующих мышление и деятельность нервной системы к осознанному действию или осознанному высказыванию на иностранном языке» [10, с. 14], «как модель естественной жизненной ситуации» [17, с. 5], как совокупность обстоятельств, «речевых и неречевых... стимулирующих высказывание» [7, с. 6].

Понимание значения учебно-речевой ситуации для эффективной организации коммуникативного взаимодействия приводит к изучению ее структуры и компонентного состава в соответствии со структурой речевого акта. Устанавливается тесная взаимосвязь между особенностями ситуации и способами реализации коммуникативных намерений партнеров по общению.

По мнению авторов исследований, изучение учебно-речевых ситуаций с точки зрения их эффективности, степени эмоциональной насыщенности и способов предъявления позволяет:

— обосновать педагогические требования, предъявляемые к ситуациям [10];

— обосновать возможность реализации важного методического принципа — координации в ситуации двух действий речевого и неречевого характера [7];

— определить пути воссоздания условий для ситуаций в учебной деятельности;

— выявить их место и роль на разных этапах формирования речевых умений [17].

Авторы по-разному интерпретируют возможности применения учебно-речевых ситуаций. Так, например, А. И. Космодемьянская видит учебно-речевую ситуацию как основу для отбора содержания обучения, под которым пока понимается только языковой материал. По мнению автора, прогнозируемый результат ситуативного взаимодействия заключается в осуществлении определенного речевого акта, который справедливо считается возможным при условии усвоения языкового материала в ходе учебных занятий [10].

Е. И. Матецкая рассматривает учебно-речевую ситуацию «как модель естественной жизненной ситуации, т. е. речевого акта, происходящего в условиях, типичных для человека, изучающего иностранный язык» [17, с. 5]. Автор также изучает «закономерности, управляющие координацией речевых и неречевых действий в детской деятельности», и полагает, что для решения данного вопроса должна быть получена «характеристика учебно-речевых ситуаций, в которых воссоздаются естественные условия речевого общения детей» [17, с. 1–2]. Е. И. Матецкая считает, что обучение речевой деятельности на иностранном языке в детском саду следует проводить на основе и в органической связи с игровой деятельностью детей, и разрабатывает систему речевых игр, в которых, по ее мнению, учебно-речевые ситуации могут быть воссозданы в наибольшей степени.

Таким образом, проблема ситуативного обучения иностранным языкам в этот период уже активно исследуется в научной литературе, однако остается пока далекой от окончательного решения.

В исследовании Р. А. Дольниковой подчеркивается, что использование учебно-речевых ситуаций в обучении детей иностранному языку эффективно и оправданно только в том случае, если оно согласуется с возрастными потребностями и интересами дошкольного возраста [7]. Автор уделяет особое внимание проблеме создания значимой для дошкольников мотивации и

исследованию видов мотивов детей-дошкольников. По мнению Р. А. Дольниковой, формируя определенные мотивы, можно вызвать у ребенка «потребность в общении с использованием чуждой для него лексики как средства общения» [7, с. 8].

Таким образом, можно утверждать, что в научных работах 70-х гг. большое внимание уделяется поиску путей создания коммуникативных основ общения, в частности содержанию и характеру предлагаемых детям ситуаций, заданий и упражнений, и, конечно же, приемам, учитывающим специфику дошкольного возраста: стихотворным произведениям, музыке и песням, разнообразным играм и др. Работы этого периода продолжают развивать идеи, заложенные в ходе эксперимента 60-х гг.

Следующий этап развития методики обучения детей дошкольного возраста иностранному языку — 80-е гг. По мнению специалистов, главным событием, придавшим значительный импульс развитию методики в этот период, можно считать Международное совещание экспертов ЮНЕСКО — МАПРЯЛ (Москва, 1985). В ходе этой встречи «было отмечено, что изучение языков положительно влияет на развитие языковых, познавательных и коммуникативных способностей ребенка, позволяет расширить его кругозор, познавать через язык страну, ее народ и культуру; и были определены основные направления в обучении второму и иностранному языкам детей: учет родного языка, лингвострановедческий и коммуникативно-деятельностный подходы» [6].

В этот период расширяются рамки этапа раннего обучения иностранному языку за счет включения младшего дошкольного возраста. Таким образом, под «ранним обучением» теперь понимается обучение не только детей дошкольного возраста. Следует отметить, однако, что в настоящее время термин «раннее обучение» обретает первоначальное содержание и обучение иностранному языку младших школьников часто обозначается термином «начальное обучение».

С 1987-го по 1991 г. в 22 регионах страны проводится широкомасштабный эксперимент по обучению иностранному языку детей на базе детских садов и младших классов средней школы. Необходимо было подтвердить развивающее значение иностран-

ного языка, в частности его влияние на языковые и интеллектуальные способности ребенка, эмоциональные и другие психические процессы и явления. В ходе данного эксперимента также были доказаны целесообразность и эффективность раннего обучения иностранным языкам. Большая научно-методическая работа в этой области проводилась в НИИ содержания и методов обучения АПН СССР. Значимым стало диссертационное исследование сотрудника Академии Е. И. Негневицкой, в котором научное обоснование получили практически все важные аспекты обучения иностранному языку на раннем этапе [21].

Так, изучая процесс усвоения родного языка, Е. И. Негневицкая и А. М. Шахнарович иллюстрируют тот путь, который продельвает ребенок, овладевая речью, анализируя, обобщая и систематизируя воспринимаемое, выводя собственную систему правил употребления языковых явлений [22]. По их мнению, для формирования умения детей общаться на изучаемом языке мало закрепить какое-либо количество слов и дать знания о правилах их сочетания. В первую очередь необходимо сформировать навыки использования языковых явлений в речи и умения передавать мысль на изучаемом языке, что возможно в том случае, если язык усваивается ребенком как средство общения и все компоненты процесса обучения подчинены коммуникативной цели.

Проблема усиления коммуникативной направленности обучения иностранному языку продолжает в эти годы рассматриваться через призму ситуативного подхода и получает свое дальнейшее развитие.

В работе С. А. Натальиной отмечается, что речевая или коммуникативная деятельность развивается на основе предметной и параллельно с ней, причем на ранних этапах онтогенеза развитие предметно-практической деятельности несколько опережает развитие речевой деятельности [19]. Автору удалось определить место пересечения линий развития мотивационно-потребностной сферы речевого общения и операционно-технических возможностей речевого общения и квалифицировать эту точку как элементарный уровень овладения языком, т. е. минимальный

коммуникативный уровень. Выделение такого уровня дало возможность описать количественные и качественные параметры речевых умений и навыков, зафиксировать языковой минимум, обеспечивающий продуктивную речевую деятельность.

В. С. Красильникова считает, что научение иноязычной речи необходимо проводить прежде всего в речевых ситуациях, так как развитие родной речи осуществляется в многочисленных, разнообразных ситуациях общения [11]. Поскольку у детей ситуативная речь имеет, как правило, характер беседы, т. е. принимает форму диалога, то именно *диалогические единства, определенные на основе ситуаций общения, должны стать основой отбора и организации языкового и речевого материала*. Автор предлагает *систему константных и аналогичных ситуаций*, отражающих особенности общения детей в повседневной жизни и обеспечивающих динамику в формировании иноязычных диалогических умений.

Проблемы, поставленные в данных исследованиях, являются во многом сходными. Однако изучаются ли психологические и лингвистические предпосылки формирования речевых умений и навыков, реализуются ли коммуникативные задачи обучения детей иностранному языку [22] или же делается попытка определить содержание, соответствующее потребностям коммуникации детей дошкольного возраста, — все эти проблемы предлагается решать за счет использования ситуаций. А учитывая специфику раннего возраста, эти ситуации должны носить игровой характер.

Важной тенденцией 80-х гг. стало *признание приоритета образовательно-воспитательных задач*. На первый план выдвигается знакомство с культурой, традициями и обычаями стран изучаемого языка, воспитание интереса и уважения к культуре своей страны и к культуре других народов, поддержка и взаимопомощь в ходе игровых коммуникативных ситуаций. Это позволило наметить наиболее важные направления дальнейших исследований.

Можно утверждать, что данный период развития методики раннего обучения иностранным языкам стал своего рода «системообразующим», когда окончательно выкристаллизовывалось

понимание всего спектра взаимосвязей языка, общения и речевой деятельности, речевых навыков и умений, сущности коммуникативного подхода к обучению иностранному языку, к способам его применения в условиях раннего обучения в образовательных учреждениях.

В период 90-х гг. появляются разнообразные практические методики, спектр которых чрезвычайно широк и охватывает наиболее значимые проблемы раннего обучения. Как показывает анализ диссертационных исследований, теория и практика обогащаются оригинальными авторскими идеями и педагогическими находками, в значительной степени способствующими оптимизации процесса обучения и повышению его эффективности.

В эти годы в фокусе внимания ученых находится проблема *моделирования*. Моделирование рассматривается как в контексте иноязычного общения в целом (А. П. Пониматко, 1991), так и в плане формирования его составляющих — речевых навыков (Е. О. Алексеева, 1997). В частности, предлагается моделировать структуру речевых образцов и их лексическое наполнение, с тем чтобы визуализировать овладение английской лексикой и грамматикой — сделать процесс наглядным и понятным для дошкольников. В работе Т. П. Блудовой (1997) в этой связи изучаются вопросы использования средств обучения — *экстралингвистических условных знаков* (символов и жестов). Они выступают в качестве заместителей письменной формы иноязычных слов и основы так называемого «условного письма» и «условного чтения», что позволяет доступным для детей образом записать и прочитать высказывание, увидеть и осознать особенности входящих в его состав компонентов.

Исследование Е. А. Воронцовой (1999) посвящено определению роли и места средств *синтетической и аналитической наглядности* в формировании навыков и умений в устных видах речевой деятельности у детей пяти и шести лет. Его результатом также явилось создание классификации наглядных средств, системы приемов и технологии использования данных видов наглядности для более эффективного усвоения детьми учебного материала. Разработанные Е. А. Воронцовой «грамматические

игрушки» и методика «Picture Making» обрели популярность и широкую известность среди педагогов-практиков.

Использование *невербальных средств* в процессе обучения иноязычной лексике на этапе начальной школы получило раскрытие в работе С. Т. Оганесян (1996). Создание системы средств и приемов, которая будет способствовать оптимизации процесса формирования лексических навыков и умений, по мнению автора, стало возможным на основе комплексного, интегративного и синтетического подхода к проблеме использования знаний о закономерностях мышления и памяти в процессе обучения иноязычной лексике. Установление взаимосвязей между психологическим и методическим подходами к активизации мыслительной и мнемической деятельности учащихся действительно делает обучение развивающим и ведет к всемерному усилению творческих возможностей детей.

90-е гг. отмечены разработкой проблематики, связанной с использованием *произведений детской литературы* в раннем обучении английскому языку (О. А. Денисенко, 1995). В силу специфики детского возраста наибольшее освещение получили вопросы организации обучения на основе английской сказки (С. В. Снегова, 1994; Н. А. Малкина, 1996). Н. А. Малкина обосновывает ценность сказки как феномена культуры, ее влияние на эмоциональное, когнитивное и речевое развитие ребенка. Рассмотренные в работе психологические и психолингвистические закономерности восприятия и понимания детьми сказочных текстов позволили включить сказку в содержание обучения иностранным языкам детей дошкольного возраста. По мнению автора, сказка становится неотъемлемым его компонентом при условии, если овладение устной речью детьми 5–6 лет осуществлять с помощью методических приемов *рассказывания, со-рассказывания и драматизации*.

Организация процесса обучения с опорой на сказочные персонажи, сказочный сюжет раскрывается в исследованиях Н. В. Рыбаковой (1995), Ф. Р. Хабибрахмановой (1997), а несколько позже, в 2003 г., и в работе К. К. Остапенко, которая, обобщив имеющиеся методические наработки, обосновала модель обучения иностранному языку учащихся начальной школы, ориенти-

рованную на использование аутентичного художественного произведения, которое выступает в качестве *компонента содержания обучения и сюжетной основы педагогического процесса*.

Одной из наиболее характерных примет периода 90-х гг. становится проблема интеграции. Первоначально Н. А. Яценко (1994) поднимает ее в плане необходимости равноправного и согласованного изучения родного и иностранного языков, способствующего формированию у ребенка единой языковой картины мира, целостного представления о европейской культуре и в итоге — становления языковой личности. В дальнейшем *интегративное обучение* английскому языку (Е. Ю. Бахталкина, 1998) и иноязычной культуре детей дошкольного возраста (В. Н. Шацких, 1995, на материале французского языка) предусматривает широкое включение в занятия музыки, рисования, ритмики и физических упражнений.

В исследовании И. В. Вронской (1999) использование различных видов детской деятельности (рисования, лепки, аппликации, конструирования, игровой, трудовой деятельности, включая ручной труд, и физической деятельности) рассматривается с позиций *деятельностного подхода*, основы которого были заложены в работах А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др. Согласно принципу единства сознания и деятельности, психика человека не только проявляется, но и формируется в деятельности. Формирование любых психических феноменов, в частности речи и общения, не может быть рассмотрено вне их обусловленности развитием внешней материальной предметно-практической деятельности, поэтому и в разработанной методике она выступает в качестве основы отбора содержания и организации обучения иноязычному общению.

Палитра изучаемых проблем не исчерпывается указанными. Так, разрабатываются *пропедевтический курс* (В. Н. Симкин, 1993) и *методики обучения выразительности речи* (Н. А. Тарасюк, 1993), *понимания и воспроизведения иноязычного текста* (А. В. Белокурова, 1998), чтения на основе *метода персонификации букв* (И. Н. Борисенко, 1993). Продолжаются исследования в области *формирования иноязычной речевой деятельности* (В. В. Григорьева, 1998) и *становления речевого общения на*

втором языке у дошкольников (Н. М. Родина, 1998). Глубокое научное обоснование психолого-педагогические, лингводидактические основы двуязычного воспитания в детском саду и преподавания родного языка как второго за границей получают в докторской диссертации Е. Ю. Протасовой, которая рассматривает широкий спектр вопросов, также связанных с особенностями речевого поведения детей, моделированием процесса обучения, организацией работы педагогического коллектива детского сада в условиях двуязычия.

1990-е гг. отмечены глобальными изменениями в жизни страны и общества. Увеличившаяся открытость государства способствовала росту международного экономического сотрудничества расширению международных связей культурного и научного обмена. Все эти причины обусловили актуальность владения иностранным языком, и в первую очередь английским, как средством международного общения. Однако установлено, что хорошее знание языка не может полностью предотвратить неудачи в коммуникации. Непонимание, неверное толкование смысла устной или письменной речи может быть связано с отсутствием знаний о реалиях страны изучаемого языка.

Важной тенденцией общей методики обучения иностранным языкам в 90-е гг. является увеличение внимания специалистов к лингвострановедческому и культурному компонентам в содержании обучения, направленным на ознакомление с культурой страны, ее традициями, историей, современной жизнью. В этот период выходит ряд исследований, ориентированных на приобщение дошкольников и школьников к культуре стран изучаемого языка: О. М. Осияновой [23], Р. К. Миньяр-Белоручева, О. Г. Обременко [18], Г. Д. Томашина [28], В. П. Фурмановой [29] и др. Перед методистами встает необходимость разработки вопросов, связанных с определением элементарных лингвострановедческих знаний, приемов обучения языку в контексте культурных реалий. Однако данный этап характеризуется преимущественно постановкой проблематики, практическое воплощение этих идей становится задачей будущего.

Другим достижением 90-х гг. явилась возможность изучать иностранный язык на протяжении всего периода дошкольного

детства и младшего школьного возраста. Как отмечает М. М. Лукина, в эти годы «находит свое решение проблема преемственности между детским садом и школой в системе непрерывного образования» [16, с. 17]. Обучение иностранным языкам не получило статуса обязательного компонента в образовательной системе дошкольных учреждений, однако появилось большое количество детских садов, обеспечивающих общегуманитарную подготовку и качественное языковое развитие ребенка-дошкольника. Возможность продолжить изучение иностранного языка в 1-м классе школы способствовала в дальнейшем непрерывности учебного процесса.

Изменения в образовательной парадигме поставили общество перед необходимостью решать вопросы подготовки профессиональных кадров в области раннего обучения иностранным языкам. В 90-е гг. вводится новая специальность «учитель иностранного языка в детском саду/начальных классах», в высших учебных заведениях создаются кафедры, углубленно занимающиеся исследованиями в данной области и обеспечивающие профессиональную подготовку специалистов [24]; ведется научный поиск, результатом которого становится разработка широкого спектра учебных дисциплин: «Теоретические основы раннего обучения иностранным языкам», «Методика раннего обучения иностранному языку», «Детская литература Великобритании и США», «Детское лингвострановедение» (СПб, РГПУ им. А. И. Герцена), «Детские игры и фольклор англоязычных сверстников», «Организация общения взрослого с ребенком на английском языке», «Проблемы изучения иностранного языка в истории педагогической мысли», «Изготовление и методика применения на занятиях по английскому языку с детьми дидактического раздаточного материала» [16] и др.

В целом 90-е гг. характеризуются всплеском общественного интереса к иностранным языкам, который особенно наглядно проявляется в области дошкольного и начального образования. Взаимовлияние социальных потребностей и тенденций развития методической науки огромно и находит свое отражение в углублении теории и практики раннего обучения иностранным языкам, а также в формировании системы профессиональной под-

готовки специалистов, работающих в данной области. Все эти факторы, безусловно, усиливают научно-практическую базу методики раннего обучения иностранным языкам, делая весомым ее вклад и в систему общей методики обучения иностранным языкам.



ЛИТЕРАТУРА

1. *Артемов В. А.* Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1969.
2. *Беляев Б. В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам: Пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1965.
3. *Вронская И. В.* Методика обучения дошкольников английскому языку в различных видах речевой деятельности: Дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 1999.
4. *Гальскова Н. Д.* Еще раз о лингводидактике // Иностранные языки в школе. 2008. № 8. С. 2–10.
5. *Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролюбов А. А.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1982.
6. *Горлова Н. А.* Состояние методики раннего обучения иностранным языкам на пороге третьего тысячелетия // Иностранные языки в школе. 2000. № 5. С. 11–17.
7. *Дольникова Р. А.* Обучение детей английской речи в детском саду (виды упражнений): Дисс. ... канд. пед. наук. Л., 1975.
8. *Какушадзе-Мдинарадзе Н. Д.* Метод обучения иностранному (английскому) языку детей дошкольного возраста: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Тбилиси, 1967.
9. *Колиева М. Ф.* Английский язык дошкольника. Орджоникидзе, 1968.
10. *Космодемьянская А. И.* Проблема учебных речевых ситуаций в дидактике телевидения (На материале обучения дошкольников иностранному языку): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1971.
11. *Красильникова В. С.* Ситуативно-направленное обучение английскому языку учащихся младших классов в школе продленного дня (пропедевтический курс): Дисс. ... канд. пед. наук. Л., 1981.
12. *Красильникова В. С.* Организация внеурочного обучения английскому языку младших школьников в условиях продленного дня: Учеб. пособие по спецкурсу. Л.: ЛГПИ, 1985.

13. Красильникова В. С., Чайникова Т. Н. Лингвострановедческий подход в определении содержания обучения английскому языку дошкольников и младших школьников // *Иностранные языки в школе*. 1993. № 1. С. 11–18.
14. Липидус Б. А. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи. М.: Высшая школа, 1970.
15. Леонтьев А. А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком // *Иностранные языки в школе*. 1985. № 5. С. 29.
16. Лукина М. М. Становление и развитие теории и методики раннего обучения иностранным языкам в отечественной педагогике во второй половине XX века: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Мурманск, 1999.
17. Матецкая Е. И. Речевая игра на занятиях английским языком в детском саду: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1971.
18. Миньяр-Белоручев Р. К., Обременко О. Г. Лингвострановедение или «иноязычная культура»? // *Иностранные языки в школе*. 1993. № 6. С. 54–56.
19. Натальина С. А. Содержание обучения английскому языку детей дошкольного возраста (минимальный коммуникативный уровень): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1983.
20. Негневицкая Е. И., Протасова Е. Ю. Проектирование игровых ситуаций в обучении дошкольников второму языку // *Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду*: Сб. М., 1987. С. 100–108.
21. Негневицкая Е. И. Психологические условия формирования у дошкольников речевых навыков и умений на втором языке: Дисс. ... канд. псих. наук. М., 1986.
22. Негневицкая Е. И., Шахнарович А. М. Язык и дети. М.: Наука, 1981.
23. Осянова О. М. Национально-культурный компонент содержания обучения английскому языку в начальной школе: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 1993.
24. Погосян В. А. Специальная профессиональная компетентность специалистов в области раннего обучения иностранным языкам // *Актуальные проблемы модернизации российского образования: обучение иностранным языкам*: Сб. СПб., 2004. С. 3–12.
25. Пониматко А. П. Обучение дошкольников иностранному языку на основе игрового моделирования иноязычного общения (на материале англ. яз.): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1991.
26. Протасова Е. Ю. Обучение иностранному языку дошкольников: (Обзор теоретических позиций) // *Иностранные языки в школе*. 1990. № 1. С. 38–42.
27. Рыбакова Н. В. Обучение общению на сюжетно-ситуативной основе учащихся 1 класса средней школы: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 1995.
28. Томахин Г. Д. Лингвострановедение: что это такое? // *Иностранные языки в школе*. 1996. № 6. С. 22–27.

29. *Фурманова В. П.* Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. Саранск: изд-во Мордов. ун-та, 1993.
30. *Ханова О. С.* Занятия по английскому языку в детском саду: Пособие для преподавателей и воспитателей. М.: Просвещение, 1965.
31. *Царапкина Е. С.* Отбор языкового материала и обучение немецкой устной речи в детском саду: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Л., 1964.
32. *Царапкина Е. С.* Немецкий язык в детском саду. 3-е изд. М.: Просвещение, 1965.
33. *Целенко З. С.* Общение старших дошкольников в условиях совместной деятельности: Дисс. ... канд. пед. наук. Л., 1986.
34. *Часнок С. С.* Ситуативно-игровое обучение иноязычному устному общению на начальном этапе средней школы: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1989.
35. *Чистякова Т. А.* Методика обучения французскому языку в детских садах: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1965.
36. *Чистякова Т. А., Чернушенко Е. М., Солина Г. И.* Обучение иностранным языкам в детских садах. М.: Просвещение, 1964.
37. *Шатилов С. Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.». 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1986.
38. *Шерба Л. В.* Преподавание иностранных языков в средней школе // Общие вопросы методики. М., 1947.
39. *Шукин А. Н.* Обучение иностранным языкам: Теория и практика. М.: Филоматис, 2004.



ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. В русле каких наук происходило становление методики обучения иностранным языкам как самостоятельной научной дисциплины?
2. Какие общественные процессы послужили началом для развития методики раннего обучения иностранным языкам в середине XX в.?
3. Охарактеризуйте основные результаты, достигнутые в научных исследованиях, проведенных на начальном этапе становления методики раннего обучения иностранным языкам.