УДК 811.11-112
DOI https://doi.org/10.32841/2409-1154.2019.39.2.20

Самаріна В. В.,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри прикладної лінгвістики
Національного аерокосмічного університету імені М. Є. Жуковського
«Харківський авіаційний інститут»

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Анотація. Незважаючи на те, що сучасні програми мовної освіти і підготовки викладачів іноземних мов значною мірою засновані на дослідженнях у галузі вивчення мови, залишається фактом, що мовні курси, підручники до них і огляд граматики, як правило, повільно приймають результати таких досліджень. Отже, мета статті – показати, що застосування когнітивної лінгвістики до вивчення і навчання мови є засобом для подолання розриву між цими дистанційованими дисциплінами, що в значному ступені зацікавлює. Розглядаються теоретичні основи викладання іноземних мов в аспекті когнітивної лінгвістики. Когнітивні методи належать до психологічних моделей, які пояснюють процес навчання і закріплення знань, отриманих в процесі формування, обробки і розглядаються як цілісна подія. Методи, що розширюють усвідомлення, включають такі методи, як пояснення і систематизація за допомогою аналізу і узагальнення (наприклад, класифікація, ієрархія). Отже, учень повинен отримати уявлення про закономірності, що вивчаються.

Для викладачів іноземних мов вибір методу є ключовим питанням їх практичної діяльності, який значною мірою визначає повсякденну рутину викладання. Тому вивчення і обговорення методів викладання є також одним з основних напрямів прикладних наук у галузі викладання і вивчення іноземних мов, що має далекосяжні наслідки не тільки для навчального процесу, а й для розроблення навчальних матеріалів і програм, зокрема для підготовки і підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов. У цьому контексті центральним явищем, яке ще не досить вивчено, є сфера напруженості між методами як науково обґрунтованої концепції, з одного боку, і застосуванням методів, процедур і повсякденної практики – з іншого. Якщо спробувати знайти розумний компроміс на тлі численних індивідуальних презентацій і відповідних критичних зауважень, складається враження, що сьогодні прийнятною є інтеграція певних елементів і принципів, які поширюються за допомогою так званих інноваційних альтернативних методів, в загальні навчально-методичні концепції вивчення і викладання іноземних мов.

Ключові слова: метод посередництва, метод граматичного перекладу, аудіолінгвальний метод, комунікативний підхід, асиміляція, адаптація, акомодація

Постановка проблеми. Історія викладання іноземних мов, а відповідно й наук, пов'язаних із викладанням і вивченням іноземних мов, супроводжується питанням щодо «найкращого» методу в аспекті співвідношення між витраченими зусиллями і досягнутими результатами для викладачів і, зокрема, учнів, щодо найбільш ефективного метода посередництва, на дане питання давалися або даються різні відповіді в залежності від епохи та культурних умов.

Історія дидактики іноземних мов показала, що застосування підходів закритого типу на практиці неодноразово терпіло невдачу. Спроби дослідити методи для визначення їх переваги над іншими методами також не увінчалися успіхом, почасти тому, що ні процеси, що відбуваються з учнем, ні взаємодія між учителем і учнем не становили інтересу в цих дослідженнях. Тому, на думку дослідників у галузі навчання мовам та суміжних дисциплін, зусилля із дидактичних досліджень іноземної мови повинні бути спрямовані скоріше на теоретичне і емпіричне вивчення цих процесів, ніж на подальше формулювання більш-менш ймовірних «методологічних» пропозицій без достатніх підстав. Якщо, проте, вони вважаються необхідними, вони повинні бути підкріплені відповідними застереженнями, а не просто декларуватися як істина.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Більш реалістичним підходом, тобто підходом, більш відкритим для наукового вивчення, вважається підхід, при якому порівнюються деякі обмежені і піддаються визначенню методики вивчення іноземних мов, які можна відстежувати на практиці і створювати проблеми. На основі цих оглядів, які повинні включати результати досліджень у галузі природничих наук, що мають стосунок до вивчення іноземних мов, а також результати цих оглядів, розробляються принципи, які можна розглядати як керівні принципи для підходів до викладання іноземних мов. Сюди належать такі: здатність до навчання, навички, потреби, реальність, роздуми, дії, орієнтовані на процес, співпрацю, інтерактивність, зміст, завдання, цілісний, свідомий і автономний характер [1, с. 290; 2, с. 80–83; 3, с. 423–427]. Перевага цих принципів полягає в тому, що вони можуть бути адаптовані до конкретних ситуацій навчання завдяки своїй високій мірі спільності. Той факт, що ці принципи повинні бути сформульовані в таких загальних виразах – дискусія про «принципи» і «методи» не нова [4; 5] – пояснюється тим, що дотепер майже немає інформації про те, що для окремих аспектів викладання іноземних мов було б більш-менш доцільно рекомендувати. Формулювання принципів також становить інтерес, оскільки вони відображають сучасний стан знань, що в основному визначається актуальними нині профільними науками.

Виклад основного матеріалу. У період саме з 1980-х років, визначений як постметод [6], переважає думка про те, що методи посередництва, як правило, не можуть бути визначені як ізольовані концепції, які замінюють одне одного в логічній послідовності. Навпаки, підкреслюється, що в головних напрямах паралельно використовуються методи посередництва (або їх компоненти), які сприймаються як щось таке, що суперечить одне одному. Наприклад, метод граматичного перекладу користувався великою популярністю в деяких частинах світу,

і в даний час прямий метод відіграє важливу роль як переважаючий метод посередництва в контексті Берлицьких мовних інститутів [7, с. 177].

Відповідно до цих міркувань, історія методів викладання іноземних мов представляється як поєднання різних методологічних аспектів [8, с. 192], які можна уявити собі як предметно-орієнтовану конкретизацію чотирьох широких базових педагогічних аспектів для укладання концепції методів посередництва [9, с. 23–64]. Отже, зрозуміло, що в методі посередництва, який акцентує увагу на мові як формі, навчальний план ґрунтується на використанні мовних систем, а аналітичне вивчення мови виходить на перший план. В індивідуальних методах посередництва один або декілька з цих (під-) аспектів проявляються різною мірою.

У XIX столітті в процесі впровадження сучасних іноземних мов у державну шкільну систему широко застосовувався так званий метод граматичного перекладу. Після вивчення класичних мов в цьому методі посередництва було формально сформульовано поняття «мова»; метою є точність (тобто формальна правильність) в розумінні і побудові власних речень і текстів. У межах методу граматичного перекладу велике значення надавалося написанню слів і аналітичному вивченню мови, яке виражається в максимально точному перекладі іноземною мовою або, навпаки, рідною мовою. Метод граматичного перекладу був провідним в підручниках як для французької мови, так і для англійської мови [10], тобто у викладанні двох найбільш широко вивчених іноземних мов в першій половині XIX століття. З появою в 1950–1960-х рр. нових підходів до досліджень мов і психології, особливо в США, в Західній Німеччині протягом 1960-х рр. стали очевидними нові очікування щодо ефективності методів посередництва, хоча на ранній стадії до них ставилися критично.

Пов'язаний із цим дискурс показує наукову обґрунтованість відображення питань щодо мови та її викладання [11, с. 142). Ці нові очікування знайшли своє відображення, зокрема, в методологічній концепції аудіовізуального методу і його подальший розвиток у методиці, який набув великого значення в Західній Німеччині під час дискусій щодо викладання англійської мови в початковій школі (з 1960 р). Спираючись на лінгвістичну теорію структуралізму, мова формально пояснювалася умовами, наявними в її специфічній системі форм (шаблони, наприклад, у словниковому запасі, звуковій системі, побудові речень). Навички слухання і усного мовлення мають пріоритет перед читанням і письмом, викладання повинно проводитись однією мовою, головним чином у формі ситуацій, властивих повсякденному життю.

Аудіолінгвальний метод отримав подальший розвиток у популярний первісно у Франції і США аудіовізуальний метод; значною мірою цьому сприяв наступний прогрес технічних, безпосередньо візуальних (слайди, кіноплівки, діапозитиви) і акустичних (магнітофонні плівки, касети, лінгафонні кабінети) засобів, що використовуються при викладанні іноземних мов. До комплексних компонентів аудіовізуального методу входить використання візуальних засобів навчання, а також ситуаційна та контекстуальна залежність мови, тобто подавлення аналітичних методик і когнітивних елементів.

Відтоді стає помітним плюралізм методологічних характеристик (а не цілісна наукова концепція методу навчання) під егідою так званого комунікативного підходу, орієнтованого на ключову мету комунікативного володіння мовою [12]. Насправді первісно це означало методично відкриту структуру вивчення іноземних мов з акцентом на вільне володіння ними, і так само відсутність формальної коректності (точності). Така переорієнтація була пов'язана з відходом від учень і предметів, але водночас зі зверненням до навчання. Так звані альтернативні методи, такі як, наприклад, метод «тихого» навчання, сугестопедія або метод повного фізичного реагування, також слід розглядати як прояв даного відкриття та переорієнтації. Такі методологічні концепції, часто розроблювальні у сфері освіти дорослих, мають тенденцію посилювати афективні компоненти порівняно з когнітивними компонентами і підкреслюють їх вирішальну роль в успіху вивчення іноземних мов [13]. Комунікативні методики в рамках комунікативного підходу, які досі домінують у навчанні іноземним мовам (включаючи практичне навчання іноземним мовам, міжкультурну дидактику, цільове навчання), об'єднує те, що вони розуміють мову функціонально і узгоджують навчальний план з мовними навичками; до основних характеристик відносяться орієнтація на продукт, колабораціонізм та індуктивні методики.

Для викладачів іноземних мов ключовим питанням їх практичної діяльності є вибір методу, який значною мірою визначає повсякденний розпорядок викладання [9, с. 93–98]. Відповідно, вивчення і обговорення методів викладання також складає основу прикладних наук, пов'язаних з викладанням і вивченням іноземних мов («ясна і класична прикладна лінгвістична проблема», [14, с. 38]), яка має далекосяжні наслідки не тільки для навчального процесу, а також для розроблення матеріалів і навчальних програм, зокрема для підготовки та підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов. У цьому контексті центральним, але поки ще не досить вивченим явищем є протиріччя між методом як науково обґрунтованою концепцією (методами), з одного боку, і застосуванням технік, методик і повсякденної практики – з іншого (методологія; [6, с. 84; 8, с. 195–196].

Одним з основних завдань підготовки і підвищення кваліфікації (майбутніх) викладачів іноземних мов є ознайомлення їх із максимально широким спектром методів діяльності, щоб вони могли критично проаналізувати свою власну методичну поведінку (рефлексивна практика) та відповідно до ситуації створити максимально можливе співвідношення змісту, мети і учасників за допомогою вибору і розроблення методу посередництва.

Процес розуміння – це процес обробки інформації, адже необхідно розуміти тільки інформацію. Щоб зрозуміти інформацію, її необхідно проаналізувати. Основна гіпотеза полягає в тому, що нова інформація стає зрозумілою, коли індивідууму вдається узгодити її зі своїми наявними когнітивними структурами. У свою чергу, індивідуум повинен адаптувати інформацію до своїх когнітивних структур, або змінити і розширити свої когнітивні структури на основі нової інформації [15].

На думку Піаже, для досягнення цієї адаптації, тобто для вміння пристосувати власні знання і досвід до нової інформації, а також для досягнення рівноваги людина має у своєму розпорядженні два взаємодоповнюючих процеси – асиміляцію та адаптацію. Обидва процеси обробляють інформацію на стороні стимулу, завдяки чому індивідуальне попереднє знання відіграє важливу роль у цій обробці [16].

Піаже розуміє асиміляцію як процес, за допомогою якого індивід обробляє інформацію так, що вона узгоджується з його вже наявними знаннями, тобто нова інформація розуміється і інтерпретується на основі минулого досвіду і попередніх знань. Отже, нове інтегрується в існуюче [17], що розширює наявні структури.

Однак якщо людина не в змозі асимілювати нову інформацію у вже наявних знаннях, то відбувається акомодація – процес, що доповнює асиміляцію. При цьому наявні структури будуть змінені відповідно до нової інформації та досвіду; тобто власні знання пристосовані до того, з чим стикається людина. Отже, те, що існує, змінюється, створюючи розуміння.

Отже, нові структури, що виникли, стають «матеріалом для асиміляції, які, тим не менш, постійно протистоять акомодації» [16, с. 340].

Як виявилося, два процеси асиміляції та акомодації ніколи не бувають повністю незалежними. Кожна асиміляція супроводжується акомодацією, тому що інтеграція нової інформації – навіть якщо вона може бути зрозуміла і інтерпретована на основі того, що вже існує – завжди означає, що наявні знання повинні хоча б розширюватися. Це, у свою чергу, дорівнює акомодації.

В аспекті теорії ментальних моделей [18] два взаємодоповнюючих процеси асиміляції і акомодації відбуваються через конструювання і маніпулювання моделей. Асиміляція згадується як обробка, що йде на спад, а акомодація – як висхідна обробка

Спільним для обох процесів є те, що на першому етапі інформація, що підлягає обробці, представлена в робочій пам'яті. Потім робиться спроба викликати блоки знань у довготривалій пам'яті, за допомогою яких може бути оброблена представлена інформація. У разі обробки зверху вниз це успішно виконується без опору, тобто нова інформація обробляється на основі наявних знань (див. асиміляцію).

З іншого боку, в разі обробки «знизу вгору» індивіду спочатку важко викликати відповідні одиниці знань; тому, як описано в акомодації, він повинен змінити свої наявні когнітивні структури, щоб створити розуміння для себе.

Під час розроблення і впровадження мультимедійних навчальних матеріалів одного лише розгляду принципів проєктування недостатньо для досягнення бажаної цінності навчання. Найімовірніше, необхідно зробити уточнення, наприклад: – На якій мові і культурі я базуюся? або – Як мені пояснити мову і культуру моїм учням? У цьому контексті когнітивно-лінгвістичні підходи мають великий потенціал для опису концептуальної мотивації мови і граматики. Відповідно до цього когнітивно-лінгвістичного розумінням мови, мова являє собою значиму систему, яка дозволяє мовцю осмислювати свій власний досвід про світ різними шляхами. Інакше кажучи, мовець є «концептуалізатором» у центрі лінгвістичних комунікаційних процесів. Проте форми подання в когнітивній лінгвістиці не можуть бути безпосередньо перенесені в навчальний контекст, оскільки вони часто є занадто абстрактними і, отже, не дають учням доступу до особливо легкого підходу до мови. Наприклад, учням може бути складно пов'язати щось з учасниками та діями певних сцен.

Висновки. Когнітивні лінгвістичні підходи мають великий потенціал, оскільки вони описують мову так, щоб учні змогли використовувати концептуально легший підхід.

Література:

1. Herlemann, Brigitte (1986): Semantisierungsprobleme im DaF/DaZ-Unterricht. Zum Beispiel Kontaktaufnahme – Kontaktbeendigung: Begrüßen – Verabschieden. In: Ralf Eppeneder (Hg.): *Routinen im Fremdsprachenerwerb.* München, 262–342. Nachtrag 1–37.
2. Brown, Douglas H. (1994): *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy.* Englewood Cliffs, N. J.
3. Wolff, Dieter (1994): Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik. In: *DNS* 93/5, 407–429.
4. Butzkamm, Wolfgang (1982): Methoden und Prinzipien. In: *PRAXIS* 29/3, 318–320.
5. Sauer, Helmut (1982): Eine neue Methode oder modifizierte Prinzipien für den Fremdsprachenunterricht: Review article zu W. Butzkamm: Praxis und Theorie der bilingualen Methode. In: *PRAXIS* 29/1, 15–22.
6. Kumaravadivelu, B. (2006): *Understanding language teaching. From method to post-method.* New York.
7. Larsen-Freeman, D. (2000): *Techniques and principles in language teaching.* 2. Aufl. Oxford.
8. Thornbury, S. (2011): Language teaching methodology, in: J. Simpson (Hrsg.): *The Routledge handbook of applied linguistics.* Abingdon, New York, 185–199.
9. Terhart, E. (2005): *Lehr-Lernmethoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen,* 4. erg. Aufl. Weinheim und München.
10. Fick, J. C. (1800): *Theoretisch-praktische Anweisung zur leichtern Erlernung der Englischen Sprache. Erster Theil,* 3. Aufl. (1. Aufl. 1793). Erlangen.
11. Hüllen, W. (2005): *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens.* Berlin.
12. Piepho, H.-E. (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht.* Limburg.
13. Ortner, B. (1998): *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung.* Ismaning.
14. Cook, G. (2003): *Applied linguistics.* Oxford.
15. Hilgard, Ernest R. & Bower, Gordon H. (1975): Theories of Learning. Pren-tice-Hall, Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
16. Piaget, Jean (1975): Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. Gesammelte Werke. Band 2. Studienausgabe. Stuttgart: Klett Verlag.
17. Buggle, Franz (1997): Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer. 3. Auflage.
18. Seel, Norbert M. & Dinter, Frank R. (1991): Induktives Denken und Analo-giebildung. Unterrichtswissenschaft 19, 98–110

Samarina V. Methodical concepts for German as a foreign language

Summary. Despite the fact that modern language education and language teacher training programs are well grounded in acquisition research, the fact remains that language classes, their textbooks, and review grammars tend to be slow in accepting such research findings. Therefore, the purpose of this article is to show that the application of cognitive linguistics to language acquisition and instruction offers an intriguing venue for bridging the gap between these estranged disciplines. It discusses the theoretical underpinnings of teaching foreign languages from the point of view of cognitive linguistics. Cognitive methods refer to psychological models that explain the learning and retention of what has been learned through creative, processing-oriented mechanisms and view the learning process as a holistic event. Methods that increase awareness include techniques such as explaining and systematizing through analysis and synthesis (e.g. classification, hierarchization). In this way the learner should gain insight into the regularity of the language to be learned.

For foreign language teachers, the choice of method is a core question of their practical actions, which to

a large extent determines the day-to-day routine of teaching. The study and discussion of teaching methods is therefore also a core content of the applied sciences concerned with teaching and learning foreign languages, which has far-reaching consequences not only for the teaching process, but also for the development of materials and curricula and, in particular, for the training and further training of foreign language teachers. In this context, a central phenomenon that has not yet been researched enough is the area of tension between methods as a scientifically comprehensive concept on the one hand and as the application of techniques, procedures and everyday practices on the other. If one tries to consider a cautious balance against the background of the many individual presentations and corresponding critical arguments, it meanwhile seems to be generally accepted to integrate certain elements and principles, which are propagated by the so-called innovative alternative methods, into the common didactic-methodical concepts of foreign language learning and teaching.

Key words: mediation method, grammatical translation method, audiolingual method, communication approach, assimilation, adaptation, accommodation.