

УДК 37

DOI 10.34670/AR.2019.45.4.008

## Исторический экскурс становления и развития методики преподавания иностранных языков в российских университетах

**Колобкова Анастасия Анатольевна**

Кандидат педагогических наук

Доцент

Кафедра гуманитарных дисциплин и иностранных языков

Российский университет кооперации

141014, Российская Федерация, Мытищи, ул. Веры Волошиной, 12/30;

e-mail: akolobkova@yandex.ru

### Аннотация

Актуальность статьи определяется необходимостью рассмотрения развития методов, которые использовались при обучении студентов иностранным языкам. Представлен анализ исторического процесса становления методики, определяется эволюция и возможность применения результатов исторического анализа на современном этапе. Каждый из методов, анализируемый в работе находит свое отражение в современном процессе преподавания и способствует формированию отдельных компетенций. Становление методики преподавания иностранного языка в вузе рассматривается в исторической перспективе XVIII–XX веков. Практическое применение результатов исследования возможно при прогнозировании дальнейшего развития методики преподавания иностранного языка.

В заключении работы показано, что история развития современных методов обучения иностранным языкам берет начало с 1970-х годов XX века, когда активно начали развиваться такие науки, как психолингвистика, нейролингвистика, социолингвистика, этнолингвистика, эколингвистика, кибернетическая лингвистика, математическая лингвистика, то есть междисциплинарные науки, возникшие на стыке языкознания и других наук, что дает возможности для дальнейших успешных поисков наиболее эффективных методов обучения иностранным языкам. Анализ эволюции методики обучения иностранным языкам в российской высшей школе в XVIII–XX веках показывает зависимость обучающих методов от социально-культурных особенностей рассматриваемого периода, от уровня развития технического прогресса, от результатов психологических, культурологических, дидактических исследований.

### Для цитирования в научных исследованиях

Колобкова А.А. Исторический экскурс становления и развития методики преподавания иностранных языков в российских университетах // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4А. С. 73-88. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.008

### Ключевые слова

Методика обучения иностранным языкам, подход в обучении, анализ методики преподавания иностранных языков.

## Введение

Разнообразие, чередование, сменяемость подходов и методов, используемых в обучении иностранным языкам со времен возникновения первых высших учебных заведений в России, определялось многими факторами: общественными отношениями в стране, доступностью аутентичных источников письменных, визуальных, позднее аудио и видеозаписей, медиапродукции, обучающих компьютерных программ, иных иноязычных ресурсов, а также личными качествами и способностями субъектов образовательного процесса, их готовностью к участию в иноязычной коммуникации и т. д.

Каждый исторический период развития общества диктовал свои требования к обучению иностранному языку, обуславливая существование различных подходов, методик его освоения. Ретроспективный взгляд на проблемы разработки, становления и развития методов обучения иностранному языку, их выбора в том или ином историческом периоде, безусловно, интересен и продуктивен для преподавателей с точки зрения понимания причин, возникновения, целесообразности, эффективности и недостатков каждого метода. Глобализация, охватившая сферы деятельности представителей разных профессий, разных социальных групп, разных возрастов придает все большее значение проблеме обучения иностранным языкам. Усиленный спрос на их изучение требует, в свою очередь, выбора наиболее адекватного метода обучения для успешного обучения для конкретного запроса, то есть универсальность метода уже не является единственным решением вопроса. Методика должна быть адаптирована для каждой учебной ситуации, что требует от преподавателя определенной гибкости в выборе методических средств. Таким образом, генезис методологии обучения иностранным языкам должен быть осознан преподавателями высшей школы, эти знания актуальны и важны, поскольку являются прочной основой для организации собственной методической работы, дают возможность определить способ организации и введения материала, его актуализации для каждой конкретной ситуации обучения.

## Основное содержание

Рассмотрение проблематики исследования целесообразно начать с общей характеристики методов обучения владению иностранными языками в XVIII–XIX веках, которые повторяли методы обучения латыни как мертвого языка, и были основаны на переводе текстов. Ведущими зарубежными учеными, которые внесли большой вклад в методику преподавания иностранных языков, являются Луис Келли (Louis G. Kelly), Готтлиб Генес (Gottlieb Heness), Клод Марсель (Claude Marcel), Франсуа Гуэна (François Gouin), Максимилиан Берлицц (Maximilian D. Berlitz), Вильгельм Виетор (Wilhelm Viëtor) и другие [Wieczorek, www...].

Начиная свой анализ с грамматико-переводного метода обучения иностранному языку, отметим, что в XIX в. доминировал принцип формального образования, по которому тренировка памяти и развитие мышления осуществлялось с помощью математических наук и изучения древних языков. Как пример, латинский язык, благодаря своему логическому строению, служил образцом для изучения других, новых иностранных языков, при этом ставил выше всего изучение грамматики и ограничивал устное общение. В работе Луиса Келли (Louis G. Kelly) «25 веков изучения языков» высказывалось предположение, что грамматико-переводной метод обучения иностранным языкам отражал древнейшую модель урока иностранного языка [Филиппов, Фирсова, Никшикова, 2007].

В конце XIX в. происходила революция в философии преподавания иностранного языка, ученые все больше высказывались о необходимости активизации деятельности во время обучения устной речи. Эксперименты ученых, которые хотели перемен в преподавании, привели к такой форме урока, которая ориентировалась на более естественное освоение иностранного языка. Так, в 1867 г. Готтлиб Генес (Gottlieb Heness) в своей научной работе «Рекомендации для занятий по немецкому языку» назвал коммуникацию основной деятельностью при изучении иностранного языка. Уже много позже французский ученый Клод Марсель (Claude Marcel) в 1967 г. подчеркивал, что обучение языку может осуществляться во время аудирования и восприятия текста без перевода, «прямым путем», без помощи родного языка [30]. В 1880 г. французский педагог Франсуа Гуэн (François Guoin) выразил свои убеждения относительно освоения иностранного языка без грамматических правил и перевода, делая акцент на живом общении посредством использования ассоциаций, наглядности, игровых методов, – *l'approche naturelle* (естественный подход) [François, 1880]. Перевод его трудов позволил найти единомышленников в Англии, Германии и США, и его прогрессивные идеи стали источником для разработки прямого метода обучения.

Весомый вклад в развитие прямого метода внес также немецкий профессор Вильгельм Виетор (Wilhelm Viëtor), когда в 1882 г. опубликовал свой труд с кричащим лозунгом «Необходимы изменения в преподавании языков», подвергнув критике грамматико-переводной метод, который так далек, по его словам, от реальности [Wilhelm, 1882]. В. Виетор способствовал развитию реформ в изучении иностранных языков, призвав также отказаться от упражнений на перевод.

На основе прямого метода в США начинает свое развитие аудиolingвальный метод (Роберт Ладло, Чарльз Фриз) [Lado, 1964], появление которого объясняется сугубо прагматичными причинами. В период второй мировой войны становится понятно, что людям не хватает знаний иностранных языков, особенно «экзотических», таких как китайский, японский и др. С 1941 по 1943 по заказу военных разрабатывались языковые программы, которые способствовали возникновению новых тенденций в преподавании иностранных языков. Во время интенсивных языковых курсов и аудиально направленных занятий по подготовке военных переводчиков языковеды показали, что обучение можно осуществлять и в больших группах, с людьми разного уровня одаренности и за значительно более короткое время, чем считалось до этого [Palea, www...].

Аудиolingвальный метод придавал огромное значение развитию разговорной речи, овладению языком в связи с элементом привыкания к нему, дал начало эпохе подходов, связанных с «погружением» в среду иноязычного общения. Тем не менее, исключение когнитивного и креативного потенциала обучающихся не способствовали рецептивной и репродуктивной учебной деятельности: ограничение учебного процесса только бихевиористской концепцией, негибкая схема этапов хода занятия, ограниченная роль преподавателя, несовершенство учебников с их банальными, часто лишенными смысла диалогами через доминантность грамматических образцов, – всё это снижало эффективность метода.

В СССР сразу после революции 1917 г. педагогическое наследие царской России было объявлено реакционным. В 20–40-е годы развивались новые методы и подходы, в частности, социально-педагогическое и когнитивное направления [Богуславский, Богуславская, Милованов, Никитина, Овчинников, Половецкий, 2019, с. 243]. В обучении иностранным языкам начиная с 1920-х годов в высшей школе стремительно развивался сознательно-

сопоставительный метод, который получил такое название в связи с тем, что изучение иностранного языка предполагалось на основе сопоставления с родным. Появление этого метода было обусловлено марксистской материалистической теорией познания объективной действительности. Материалистические взгляды К. Д. Ушинского [Ушинский, 1861], Н. Г. Чернышевского [Чернышевский, 1940], Н. А. Добролюбова [Смирнов, 1957], И. М. Сеченова [Сеченов, 1902] «о детерминированности индивидуально-психического общественно-социальным, о связи речи и мышления, слова и понятия, о роли речи в формировании сознания, о зависимости познавательных возможностей человека от его сознания» [Филиппов, Фирсова, Никшикова, 2007] стали психологической основой данного метода. Его лингвистическое обоснование осуществил Л. В. Щерба. В частности, в работе «Как надо изучать иностранные языки» [Щерба, 1929] он описал эффективные приемы работы с текстом с опорой на понимание особенностей лексики и грамматики родного и осваиваемого языка. «Основной принцип сознательно-сопоставительного метода заключался в осмыслении правил, а не механической выработки навыков, осознанного овладения языком» [Филиппов, Фирсова, Никшикова, 2007]. Особое внимание уделялось тому, чтобы в процессе выполнения упражнений не возникала интерференция с родным языком. Усвоение языкового материала происходило через решение проблемной ситуации.

Основными средствами обучения студентов, как и ранее были: учебники, тематические картинки, грамматические таблицы, проигрыватель и даже учебное кино. Опора на учебник на протяжении всего XX века была обязательной, это «самый массовый педагогический продукт», и его воздействие на учебный процесс значительно [Безрогов, 2019, с. 247]. Вместе с тем в этот период принцип политехнизации прочно вошел в обучение. Для студентов были предусмотрены учебные телепрограммы, хотя качество таких телеуроков, по сравнению с современным уровнем развития технических средств, было невысоким.

Роль сознательно-сопоставительного метода в развитии отечественной методики преподавания иностранных языков была, безусловно, положительной. «Необходимость дальнейшего совершенствования этого метода диктовалась общественно-политическими реалиями, поскольку именно в этот период происходит установление тесных экономических и культурных связей с зарубежными странами, выходит постановление Совета Министров от 25 мая 1961 года «Об улучшении изучения иностранных языков», где в качестве ориентира определялось практическое владение иностранными языками (понимание на слух, выражение своих мыслей), что привело к созданию сознательно-практического (иначе самоактивного) метода обучения.

Стоит отметить, что в 60-х годах XX в. появилось еще несколько новых методов обучения иностранному языку. Это релаксопедия и гипнопедия, связанные с получением информации на подсознательном уровне и повышении активности нервной деятельности. Однако они так и не нашли широкого распространения в советских вузах, поскольку не обеспечивали овладения языком, а лишь служили средством запоминания информации.

Осмелимся предположить, что одной из причин появления коммуникативного метода в обучении иностранным языкам в 60–70 г. XX в. послужила смена контингента обучающихся, среди которых появились взрослые люди разных профессий, которым, в целях приобретения дополнительных профессиональных компетенций, нужно было овладеть иностранным языком. Ориентация на потребности и желания студентов требовало поиска метода, который бы обеспечил эффективный результат обучения иностранному языку. Несомненным преимуществом коммуникативного метода является то, что приоритетом обучения является

развитие устной речи, лишение страха ошибок. Здесь все же необходимо говорить о недостатках – изначально совершенно не придавалось должного внимания качеству речи, а коммуникативная компетенция довольно быстро достигала своих пределов.

Методика преподавания иностранных языков развивалась в общем русле советской педагогики как наука и практическая деятельность, направленная на формирование советского человека – строителя коммунизма. Указателем развития процессов обучения в высшей школе в этот период стали исторические решения XXV (1976 г.), XXVI (1981 г.), XXVII (1986 г.) съездов Коммунистической партии Советского Союза и принятые на их основе правительственные постановления. Перед методической наукой и педагогической практикой были поставлены ответственные задачи:

- практическое овладение иностранным языком как средством общения в устной и письменной формах как средством получения новой информации;
- расширение образовательного кругозора и повышение культурного уровня учащихся и студентов за счет информации, полученной на иностранном языке;
- идейно-политическое и нравственное воспитательное воздействие на учащихся и студентов средствами иностранного языка.

Для высшей школы рассматриваемого периода характерны все достижения и недостатки, существовавшие в системе высшего образования конца 1970-х годов. Требовала совершенствования языковая подготовка студентов. В документах отраслевых министерств констатировалось, что воспроизведение заученного текстового материала не развивает речь будущих специалистов, не способствует умению высказаться в любой ситуации, создавшейся, согласно реальным фактам действительности, особенно в условиях динамичного развития действия. На занятиях много времени отводилось отработке чтения вслух. Методической ошибкой можно считать использование в то время одних и тех же приемов обучения в старших классах и в высшей школе. Поэтому ставилась задача совершенствовать учебный процесс за счет повышения профессионального мастерства педагогов, обогащения их арсенала эффективными методическими приемами, освоение и использование в учебном процессе более совершенной теории обучения иностранным языкам.

Приобретала значимость самостоятельная работа студентов. Идеологические установки ориентировали на развитие умений самостоятельно получать новые знания, «ориентироваться в стремительном потоке научной и политической информации» [Китайгородская, 1986]. При решении проблем интенсификации учебного процесса и развитию самостоятельной работы студентов важную роль должны были играть специально создаваемые лингафонные кабинеты (кабинеты иностранных языков) и различные технические средства обучения. В учебный процесс высших учебных заведений внедрялись учебно-методические комплексы. Началось введение тестовой методики контроля знаний и установление степени сформированности речевых, грамматических, лексических навыков и умений. Обращалось серьезное внимание на повышение качества обучения иностранным языкам студентов в педагогических институтах, на факультетах иностранных языков. Создавались условия для повышения квалификации учителей и преподавателей высших учебных заведений.

Развитие методики обучения иностранным языкам происходило достаточно интенсивно. Продолжалась разработка теоретико-методических задач, выдвинутых на предыдущих этапах развития высшей школы. В это время был проведен ряд фундаментальных методических исследований по разработке базовых принципов методики преподавания иностранных языков, методики работы в условиях кабинетной системы обучения, использовании технических

средств обучения. Это позволило создать серьезную базу для дальнейшего развития методики, научного осмысления обучения иностранным языкам и их изучения, более совершенной организации педагогического процесса.

Основным подходом к изучению иностранных языков в высшей школе в 1976–1986 гг., на который опирались и преподаватели, и студенты, был структурно-функциональный подход, который предусматривал целостное изучение иностранного языка. Понятие «структура» подразумевает здесь компоненты целостной системы, в первую очередь лексико-грамматические, а «функция» – это все взаимосвязи компонентов при конкретном применении иностранного языка обучающимся. Обучение стало являться активным процессом, осуществляемым посредством привлечения студента к разным видам речевой деятельности. Таким образом, обучающийся становится активным участником, субъектом процесса обучения и получения образования. В своей совокупности методы работы преподавателя уже были призваны стимулировать изучение иностранного языка, вести обучающегося по пути овладения этим предметом. В деятельности преподавателя и студента выделялись основные и сопутствующие методы. «К основным методам следует отнести: 1) ознакомление; 2) тренировку; 3) применение. В рамках каждого из этих основных методов применяется контроль как сопутствующий метод, который подразумевает исправление ошибок и оценку.

Аудио-лингвальный метод, созданный в США ещё в 1940–1950-х годах, в СССР получил развитие только в 1970-х. Началом развития современных методов обучения можно считать именно 1970-е годы прошлого века, собственно, после возникновения суггестивного метода (метода внушения) Г. Лозанова, исследований Г.А. Китайгородской (эмоционально-смысловой метод), И.Ю. Шехтера (синтез суггесто-педагогического и сознательно-сопоставительного методов), Л.Ш. Гегечкори (суггесто-кибернетический метод) [Гегечкори, 1975], В.В. Петрусинского (интегральный метод ускоренного обучения) [Петрусинский, 1987].

Основной принцип применяемого в те годы суггестивного метода – возможность использования в процессе обучения иностранных языков неосознанных резервных возможностей личности. При этом осуществляется внушение как непосредственное воздействие на личность, которая в это время находится в состоянии псевдо-пассивности: исчезают замкнутость, скованность, боязнь возможных ошибок, страх, помехи, вызываемые языковым барьером, – психотравмирующие факторы, при устранении которых раскрываются резервные возможности обучающихся, их памяти, воображения. Этот метод получил дальнейшее осмысление и продуктивное развитие с мощным включением эмоционального компонента благодаря усилиям Г.А. Китайгородской в активном продвижении методологии интенсивного обучения иностранным языкам [Китайгородская, 1986]. Плановая работа над развитием умений аудирования, применение интенсивных методик, появление лингафонных классов, – всё это значительно повысило уровень преподавания иностранных языков в вузах.

В начале 70-х годов была основана кабинетная система изучения иностранных языков в учебных заведениях. Значение ее для развития методики и внедрение новых технологий трудно переоценить. Изучение иностранных языков происходило в специально оборудованных кабинетах, где сосредотачивалась вся «методическая начинка» курсов. Был разработан стандарт оборудования типового лингафонного кабинета в школе и вузе. Во взаимосвязи с кабинетной системой и новыми техническими средствами обучения (ТСО) разрабатывались методические проблемы активизации и интенсификации обучения студентов. Использование технических средств обучения достигло в 1976–1983 гг. широкого размаха: они централизованно изготавливались, поставлялись в учебные заведения, кабинеты иностранных языков были

оборудованы проекционными аппаратами, снимались кинофильмы самой разнообразной тематики. Прорабатывались и внедрялись совершенные методики использования ТСО на всех этапах изучения иностранных языков и на всех уровнях обучения.

Аудио-лингвальный метод базировался на основе аудирования и устного общения при изучении иностранного языка, готовых образов без опоры на языковой опыт, причем основными элементами были носитель языка и механические тренировки. Эта методика включала два этапа: на первом осуществлялся анализ образа, а на втором – его запоминание. Обучение концентрировалось вокруг коротких диалогов объемом 5–7 реплик, включающих грамматические структуры, необходимые для усвоения. Упражнения выполнялись в быстром темпе, устно, без опоры на печатный текст. Темп выполнения упражнений очень высокий: 20–25 предложений в минуту, 1000–1500 предложений за полуторачасовое занятие.

Основной целью обучения было формирование умений аудирования, что осуществлялось с помощью тщательно отобранного речевого материала. Применение этого метода требовало наличия сложных средств обучения: лингафонных кабинетов или же проигрывателя, магнитофона. Конечно, аудиолингвальный метод в чистом виде не мог использоваться в вузах, поскольку работа с учебником, чтение и переводы текстов занимали 90% времени учебного занятия.

С развитием технических средств обучения возникают новые методы, среди которых аудио-визуальный, который был построен уже не на восприятии языка на слух, а на использовании видеоаппаратуры как основного средства обучения. Этот метод обучения являлся довольно прогрессивным, поскольку имел целью развитие устной речи. Весь учебный материал был организован в диалоги, которые произносились носителями языка. Различные виды диалогических реплик рассматривались как структуры моделей предложений, а они, в свою очередь, воспринимались уже как одно целое и составляли основной скелет обучения языку.

Однако применение этого метода в условиях высшей школы было все же минимизировано не только ввиду отсутствия необходимого видеооборудования, трудностей в создании языковой среды (отсутствие стимулов к овладению устной речью), но и в связи с возможными негативными последствиями полного исключения родного языка из процесса обучения.

После 1976 г. методика обучения иностранному языку претерпела значительные изменения в сторону улучшения. В то же время успехи студентов в овладении иностранным языком оставались скромными. Положительные теоретические сдвиги, с одной стороны, и недостаточные практические результаты в овладении иностранным языком, с другой, заставляли методистов постоянно обращаться к глубинным теоретическим и методологическим основам методики преподавания иностранных языков. Структурно-функциональный подход был в центре взаимоотношений студента и преподавателя. Свою задачу методисты видели в том, чтобы процесс овладения языком сделать более управляемым. Поскольку усвоение знаний – результат умственной деятельности, то надо опираться на становление мышления и его связь с языком. Однако среди ученых-методистов, филологов и преподавателей-практиков не было единодушного мнения о том, какая роль в овладении иностранным языком принадлежит устной речи. Говоря об устной речи, они видели в ней только цель обучения и отвергали ее значение как средства обучения. При обучении иностранному языку предмет обучения становится также и средством обучения, в том числе и средством наглядного обучения. На таких теоретических и методических принципах выстраивались методики изучения иностранных языков в средней и высшей школе. Оценивая их общий уровень, следует отметить, что на то время они были лучшими в мире. Зарубежная теория и методика изучения иностранных языков безусловно

отставали от советской.

Дальнейшему развитию коммуникативного метода в Германии в 80 годах XX ст. способствовали исследования таких ученых как Герхард Бах (Gerhard Bach), Михаэль Легутке (Michael K. Legutke), Ренате Лефнер (Renate Löffler) и Иоганнес Петер Тим (Johannes-Peter Timm), в Австрии Герберт Пухта (Herbert Puchta) и Михаэль Шратц (Michael Schratz) [29; 31], которых можно считать представителями конструктивизма. Главные идеи конструктивной дидактики состоят в том, чтобы побуждать учащихся к самостоятельности, вызвать интерес и реализовывать идеи на практике.

Относительно положительного опыта конструктивизма следует отметить деятельностно-ориентированный метод обучения иностранному языку, который направлен на развитие способности поддерживать коммуникацию на иностранном языке и, при этом, достигать определенных целей, а именно: завязывать отношения с собеседником; передавать эмоции, опыт, знания, желание; вызвать реакцию у собеседника.

Недостатком конструктивных методов, по нашему мнению, может являться та самая свобода, которая предоставляется обучающимся, эта свобода несет определенный риск, поскольку может быть использована деструктивно. Необдуманное использование конструктивных методов: непродуманные игры, неструктурированный материал и свобода, с которой непонятно, что делать, нивелирует результаты обучения.

В середине 80-х годов для интенсификации изучения иностранного языка в высших учебных заведениях начали применять персональные компьютеры (ПК), оборудованные специальными обучающими программами. Персональные компьютеры используются на всех этапах обучения и для решения разнообразных задач – предъявления материала, тестирования достижений и тому подобное. Среди методических приемов достижения активизирующего влияния компьютерного обучения видное место уделялось созданию коммуникативной ситуации, где учитывались место действия, динамика происходящих событий, характеристика персонажей, тип общения и тому подобное. Исследованиями было доказано, что задача повышения эффективности обучения можно решать с помощью ПК, используя при этом технологию интенсивного обучения. Совершенные компьютерные программы с использованием мощностей машинной графики уже могли обеспечить запоминание до 80-90% учебного материала за два спаренных занятия.

Коммуникативный подход стал основой технологий интенсивного изучения иностранным языкам в высшей школе. Он учитывал идеи педагогики сотрудничества, получившей распространение и признание среди преподавателей, т. к. учитывала новые тенденции и основывалась на принципах гуманизма и демократии. Коммуникативный подход, который назывался также принципом коммуникативности, как основа построения процесса обучения иностранному языку, стал общепризнанным и активно пропагандировался методической наукой. Этот принцип предполагает овладение языком в учебной среде, максимально приближенной к реальной коммуникации. Впервые было предложено использовать в коммуникативной деятельности проблемные задачи. С его помощью одновременно происходит как стимулирование умственной деятельности и познавательный поиск говорящего, а также становление собственно речевого умения. Было подтверждено, что чем активнее студент в учебе, тем быстрее и крепче формируются его речевые умения. Задача преподавателя состояла в том, чтобы правильно управлять становлением языка как мыслительным процессом и тем самым совершенствовать этот процесс.

В 1988 г. в связи с усилением психологической составляющей содержания наук, которые



занимались анализом языковой коммуникации, одним из основных принципов обучения в школах стал принцип личностно -ориентированного обучения. В работах Л. С. Выготского [Выгодский, 1982], И. А. Зимней [Зимняя, 1985], и А. Н. Леонтьева [Лекторский, 2001], С. Л. Рубинштейна [Рубинштейн, 1934], были заложены основы личностно-деятельностного подхода в обучении иностранным языкам. Этот подход основан на принципах равноправного учебного сотрудничества студента и преподавателя в совместном, дидактически организованном преподавателем и студентами решении учебных коммуникативно-познавательных задач. Практическая цель занятия формулируется для каждого конкретного студента или группы студентов. Учебная, воспитательная и развивающая цели заключаются в формировании многосторонне развитой, гармоничной, социально активной личности средством активизации ее внутренних резервов.

В конце 1980-х – начале 1990-х годов акцент методических исследований смещается на практическое овладение иностранными языками для деловых целей. Вследствие глобальных изменений в политике, экономике, общественных отношениях изучение делового языка приобретает приоритетное значение – большее внимание уделяется формированию умений чтения текстов разного типа, содержащих деловую информацию. В отличие от прошлых методических подходов, согласно которым считалось, что студентов необходимо главным образом научить читать оригинальные тексты по их специальности, подход изменился. Хотя первая задача не утратила своей актуальности, изменившиеся экономические, политические и социальные условия сделали чтение деловых текстов во всех сферах практически значимым. Среди методик, которые были предложены для решения проблемы интенсификации изучения иностранных языков, внимание преподавателей привлекла методика взаимосвязанного обучения, когда в основу ставится чтение для деловых целей, а соответствующие этому умения и навыки формируются в тесной взаимосвязи с говорением, аудированием, письмом. Этим сочетанием обеспечивается одновременное развитие всех составляющих речевой деятельности [Миролюбов, 2002].

После распада СССР произошли кардинальные изменения целей и ценностей вузовского образования. Изменялись и педагогические ориентиры. Бесспорно, такие изменения коснулись и сферы иноязычного образования, именно в этот период происходит внедрение нового коммуникативного метода обучения в высшей школе. Вместо повторения фраз хором и зубрежки грамматики предлагаются задания на освоение разговорного языка. Меняются приемы обучения: студент становится активным участником речевого процесса, теперь активная речевая роль принадлежит обучающимся. Роль преподавателя тоже меняется: он превращается в советника, помощника, организатора деятельности. Учебный материал избирается преподавателями из реальных или возможных ситуаций – встреча с зарубежным партнером, беседа по телефону, выступление на конференции. Моделирование ситуаций общения стало одним из основных приемов обучения. При этом темы должны быть связаны со знакомой для студентов сферой, актуальными проблемами. Больше времени на занятиях предусматривалось для развития продуктивных видов речевой деятельности (устная речь, письмо). Преподаватель говорит меньше, его задача слушать и направлять ход занятия.

В начале 90-х годов в методической литературе стало употребляться понятие «технология обучения». К основным признакам технологии обучения относятся стандартизация, унификация процесса, возможность его эффективного и экономического воспроизведения в соответствии с заданными условиями. «Технологический процесс предусматривает четкую последовательность операций с использованием необходимых средств при определенных

условиях» [Заец, 2017]. Технология подразумевает научный подход к содержанию обучения. «Это лингвистическое содержание, содержащее отобранный речевой материал – фонетический, лексический, грамматический, представляемый в единицах языка (типовых предложениях, языковых образцах или структурах, в образцах диалогических выражений и различных по виду, характеру и тематике текстах), психологическое содержание (речевые, лексические, грамматические навыки, актуализируемые в речевых умениях – понимании речи на слух, собственных выражениях, в чтении и письме), а также овладение действиями и операциями, составляющие суть речевого акта и обеспечивающие рождение речевого выражения, осуществление языкового поступка» [Артемьева, 2005].

Содержание языкового образования определяется достижениями лингвистики, психологии и психолингвистики. Технология обучения подразумевает научный подход к содержанию обучения и к тому, как учить: на основе каких принципов, посредством каких методов и методических приемов, каких средств обучения (технических и нетехнических), какова должна быть организация обучения, какие факторы нужно учитывать, как их учитывать при обучении иностранному языку, чтобы получить наилучший педагогический эффект в определенных конкретных условиях [Буданова, 2001]. «В теоретико-методических исследованиях начала 90-х годов установлено, что организация и осуществление педагогического процесса происходят: 1) с помощью методов обучения, реализуемых в методических приемах; 2) с помощью разнообразных средств обучения; 3) при использовании различных организационных форм работы; 4) с учетом возраста студентов, уровня их подготовки по иностранному языку и общего развития» [Артемьева, 2005], ступени обучения, степени обученности, характера учебного материала и времени, отводимого на изучение иностранного языка. Все выделенные части входят как компоненты в технологию обучения и непосредственно связаны с проблемой, как учить [Костера, 1986].

Основные направления методических исследований в 1991–1995 гг. существенно не изменились. Активно исследовались проблемы организации обучения студентов на всех этапах педагогического процесса. Взаимодействие педагогов и студентов осуществляется с помощью технологий, форм, методов, методических приемов. Специфика изучения иностранного языка заключается в том, что в овладении языком наибольшую роль играют наработка навыков с применением изученного в непосредственном общении, для чего необходимо время. Практика и специально проведенные наблюдения показали, что наиболее активным на занятии является педагог. Его деятельность занимает иногда до 75% времени учебного занятия. Такое распределение времени можно считать непродуктивным для обучающихся, они мало общаются на иностранном языке. Чрезвычайно важным фактором при реализации методов обучения была признана организация самостоятельной работы студентов [Артемьева, 2001].

Исследованиями было подтверждено, что обучение иностранным языкам невозможно без широкого использования новейших средств обучения. Проведенные исследования подтвердили также, что овладение иностранными языками в условиях массового обязательного изучения их в высшей школе невозможно без серьезного пересмотра методики обучения; обучение иностранным языкам должно осуществляться на основе научно обоснованной методической теории.

Объектом интенсивных исследований в высшей школе стало аудирование, где ведущим признан метод направления. Для аудирования как процесса смыслового восприятия характерно три уровня: побудительный, формирующий и реализующий; в организационном плане – три стадии работы: 1) до слушания; 2) во время слушания; 3) после слушания текста.

Рекомендации методистов при презентации аудиотекста таковы: предусмотреть количество прослушиваний; оптимизировать темп предъявления; предусмотреть источник презентации; предусмотреть зрительную опору. После прослушивания текста выполняются упражнения, цель которых – обсудить содержание услышанного, сформулировать основную мысль, выразить свое отношение к нему.

Еще одним из важных направлений исследования методики преподавания иностранных языков в 1990–1999 гг. стала монологическая и диалогическая речь студентов как специально организованный вид устной речи. Исследованиями выявлены основные условия эффективности монологической речи и пути улучшения этого процесса в высшей школе. Исследованы виды и характер упражнений, среди которых преобладают подготовительные и речевые упражнения. Еще один из важных моментов, выявленных в исследованиях – обеспечение посильности обучения для студентов. Несмотря на достаточно низкий уровень речевой подготовки выпускников высшей школы, преподаватели должны обращать серьезное внимание на обеспечение выполнения требований принципа посильности.

Интенсивно определялись новые методические подходы обеспечения адекватности речевой подготовки. Исправляя ошибки в процессе речевого акта, преподаватели побуждают студентов переносить центр внимания с содержательной, смысловой программы высказывания на чисто языковую. Доказано, что выход в речь может осуществиться лишь в том случае, когда языковой материал, необходимый для обеспечения языковой ситуации, был доведен до хорошего уровня, то есть, у студентов сформированы необходимые навыки владения достаточным объемом лексико-грамматического материала.

Одной из практических целей обучения иностранному языку в высшей школе является овладение диалоговой речью как видом речевой деятельности. Эффективность развития диалогической речи определяется следующими условиями и факторами: тщательно отобранный учебный материал, подборка упражнений для обучения диалогической речи, использование микродиалога как образца для обучения, необходимым условием эффективного обучения является прослушивание, комментариев и оценки качества диалогов. Упражнения могут выполняться в виде ролевых игр.

Обучение профессиональному чтению и письму как методической проблеме также исследовалась достаточно интенсивно [Серова, 1988]. Рационально построенная система обучения чтению на иностранном языке развивает мышление, помогает осознать особенности структуры конкретного иностранного языка, а также глубже понять особенности родного языка. Исследователи единодушно признают, что чтение является важнейшим средством обучения иностранному языку. Исследования в аспекте обучения техники чтения показали, что процесс и результат зависят от ряда условий и факторов. Показателем сформированности техники чтения является высокий автоматизм операций. Скорость чтения зависит от целого ряда факторов: этапа обучения, цели чтения, сложности текста, индивидуального темпа чтения на родном языке. Многое зависит также от методики, которую использует преподаватель для развития скорости чтения, от эффективности упражнений и использования вспомогательных средств, отношения самого преподавателя к задачам, связанным с обучением чтению. Развитие скорости чтения на иностранном языке можно обеспечить интенсификацией самостоятельного обучения. В комплекс упражнений по технике чтения следует включать специальные упражнения на увеличение объема кратковременной памяти, уменьшение количества фиксаций глаз и их регрессивных движений, расширение поля чтения, повышение скорости зрительного восприятия.

Большую роль на этапе овладения, например, вторым иностранным языком, играют письменные лексические и грамматические упражнения.

Практика показывает, что навыки иноязычного чтения развиваются успешнее, если слуховой образ слова немедленно подкрепляется его графическим образом, другими словами, параллельное обучение аудированию, говорению и письму обеспечивает лучшие результаты, чем постепенное, разделенное во времени обучения, видам речевой деятельности. В обучении лексики, грамматики письменная фиксация материала способствует созданию дополнительных ассоциаций, необходимых для запоминания; развитию навыков пользования лексическими и грамматическими явлениями; повторять материал, который зафиксирован в конспектах.

Таким образом, можно констатировать, что развитие технологий изучения иностранных языков в высшей школе 1991–2000 гг. базировалось на достижениях методики предыдущего (советского) периода, имело целью дальнейшее развитие методических подходов, направленных на достижение традиционных целей – обеспечения высокой эффективности изучения иностранных языков.

Этот процесс продолжается и сегодня, набирая темпы. Главные поиски методистов сосредоточены вокруг центральной проблемы – обеспечение активного изучения иностранных языков. Только собственная активная познавательная деятельность студента обеспечивает высокую эффективность обучения. Поэтому ставится задача существенно увеличить долю самостоятельной работы студентов (дистанционное обучение иностранным языкам). Использование мультимедийных комплексов значительно способствует повышению эффективности обучения прежде всего через новые средства мотивации и стимулирования познавательной деятельности студентов.

### Заключение

В качестве вывода можно указать тот факт, что история развития современных методов обучения иностранным языкам берет начало с 1970-х годов XX века, когда активно начали развиваться такие науки, как психолингвистика, нейролингвистика, социолингвистика, этнолингвистика, эколингвистика, кибернетическая лингвистика, математическая лингвистика, то есть междисциплинарные науки, возникшие на стыке языкознания и других наук, что дает возможности для дальнейших успешных поисков наиболее эффективных методов обучения иностранным языкам. Анализ эволюции методики обучения иностранным языкам в российской высшей школе в XVIII–XX веках показывает зависимость обучающих методов от социально-культурных особенностей рассматриваемого периода, от уровня развития технического прогресса, от результатов психологических, культурологических, дидактических исследований.

### Библиография

1. Артемьева О.А. Подходы к организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации / О. А. Артемьева // Монография. Тамбов: ТГТУ, 2005. – 160 с.
2. Безрогов В.Г. Учебник среди историко-педагогических источников // Источники исследования о педагогическом прошлом: интерпретация проблем и проблемы интерпретации: Сборник научных трудов международной научно-практической конференции. – Москва, 20-21 сентября 2019 г. Издательство: Московский педагогический государственный университет (Москва), 2019. – 246–252с.
3. Богуславский М.В., Богуславская Е.Н., Милованов К.Ю., Никитина Е.Е., Овчинников А.В., Половецкий С.Д. Методологические и идеологические основы трактовки процесса развития отечественного образования и педагогики первой половины XX века // Образовательное пространство в информационную эпоху – 2019: Сборник научных трудов. Материалы Международной научно-практической конференции. Под редакцией С.В.

- Ивановой. – М.: Издательство: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2019. – 243–254 с.
4. Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. - Т. 2: Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1982. - 504 с.
  5. Гегечкори Л.Ш. К проблеме интенсификации процесса обучения взрослых иноязычной речи. — Тбилиси: изд-во Тбл. ун-та, 1975.— 297 с.
  6. Заец О.Н. Игровые технологии развития геометрических представлений у детей старшего дошкольного возраста // Форум молодых ученых. – Саратов. Издательство: ООО "Институт управления и социально-экономического развития", 2017. № 4 (8). – С. 265–268.
  7. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. 2-е изд. — М.: Просвещение, 1985. — 160 с.
  8. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – Москва: Издательство Московского университета, 1986. –176 с.
  9. Костера П. Обучение иностранному языку в языковой лаборатории [Текст] / П.Костера; под ред. А. С. Лурье. – М.: Высшаяшкола,1986.–151с.
  10. Лекторский В.А. Деятельностный подход: смерть или возрождение? // Вопр. филос. 2001. J№ 2. С. 56-65.
  11. Методика интенсивного обучения иностранным языкам : [под ред. Бухбиндера и Китайгородской]. – К.: Вища школа, 1988.
  12. Методика обучения переводу на основе лингвокогнитивных моделей (начальный этап, языковой вуз) / Е. А. Буданова // дис. канд. пед. наук. М., 2001. – 211 с.
  13. Миролюбов А.А. Прямой метод /А.А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. – 2002. – No 6. – С. 15-17.
  14. Петрусинский В.В. Автоматизированные системы интенсивного обучения. М.: Издательство «Высшая школа», 1987.
  15. Рубенштейн С.Л. Проблемы психологии в трудах Карла Маркса (1934) // Советская психотехника. – 1934. - Т.VII. -. №1. – С. 3–21.
  16. Серова Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе [Текст] / Т.С. Серова. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 232 с.
  17. Сеченов И. М. Предметная мысль и действительность. — 1902.
  18. Смирнов В. З. Педагогические идеи Н. Г. Чернышевского и Н. А. Добролюбова -М.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1957.
  19. Сорокина К.О. Специфика содержания профессиональной подготовки учителя английского языка начальной школы средствами фольклора // Симбирский научный вестник. – Ульяновск: Ульяновский государственный университет, 2012. – С. 220–224.
  20. Суггестология = Суггестология. — София: Наука и искусство, 1971. — 518 с.
  21. Ушинский К.Д. Родное слово: Книга для учащихся: Советы родителям и наставникам о первоначальном преподавании вообще и первоначальном преподавании родного языка по учебнику «Родное слово»: Год первый / К.Д. Ушинский. 1861.
  22. Филиппов Ю.В., Фирсова А.М., Никшикова Л.Ю. Лингвокультурные аспекты исторического развития методики преподавания иностранных языков // Мир психологии. – № 2 (50), 2007. – С. 180–191.
  23. Чернышевский Н. Г. Избранные педагогические высказывания. -М.: Государственное учебно-педагогическое издательство наркомпроса РСФСР, 1940.
  24. Шарая В.В. Активизация познавательной деятельности слушателей вузов МВД России : На прим. обучения иностр. яз. : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. - Б. м., Б. г. - 140 с.
  25. Шехтер И. Ю. Живой язык. — М.: Ректор, 2005.
  26. Щерба Л.В. Как надо изучать иностранные языки. – Л.: Госуд. изд-во, 1929. – 54 с.
  27. Экспериментальное изучение педагогического внушения / Науч. ред. доц. И.Е. Шварц. – Пермь: Перм.гос.пед.ин-т, 1973. – 152 с.
  28. Palea L. L. Die audiolinguale und audiovisuelle Methode / Lucia Larissa Palea. [http://langed.wiki.educ.msu.edu/file/view/For+the+Germans\\_AUDILIN\\_GUALE.pdf](http://langed.wiki.educ.msu.edu/file/view/For+the+Germans_AUDILIN_GUALE.pdf)
  29. Wiczorek B. Die wichtigsten Methoden im Fremdsprachenunterricht / Bogdan Wiczorek. <http://zozimek.wodip.opole.pl/german/artykuly/metoden.htm>
  30. Wilhelm M. Die direkte Methode Geschichte, Merkmale, Grundlagen und kritische Würdigung / Marco Wilhelm. <http://www.daf.uni-mainz.de/Texte/lb-wilhelm.pdf>
  31. Zagler A. Die Geschichte der Fremdsprachendidaktik / Adrian Zagler. [http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten\\_details.php?nid=6166](http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=6166)
  32. Viëtor, Wilhelm. Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem. – Heilbronn: Gebr.Henninger, 1882.
  33. Lado R. Language Teaching. New York. 1964.
  34. Gouin François. Essai sur une réforme des méthodes d'enseignement. Exposé d'une nouvelle méthode linguistique. L'art d'enseigner et d'étudier les langues. Paris, éd. Fishbacher, 1880.

---

35. Simon C.W., Emmons W.H. Learning during sleep // Psychological Bulletin. 1955, v. 52.

## **Historical excursus of the formation and development of foreign language teaching methods in Russian universities**

**Anastasiya A. Kolobkova**

PhD in Pedagogical Sciences,  
Associate Professor,  
Department of Humanities and Foreign Languages,  
Russian University of Cooperation,  
141014, 12/30, Very Voloshinoi st., Mytishchi, Russian Federation;  
e-mail: akolobkova@yandex.ru

### **Abstract**

The relevance of the article is determined by the need to consider the development of the methods that were used in teaching students foreign languages. The analysis of the historical process of the formation of the method is presented, the evolution and the possibility of applying the results of historical analysis at the present stage are determined. Each of the methods analyzed in the work is reflected in the modern teaching process and contributes to the formation of individual competencies. The formation of the methodology of teaching a foreign language at a university is considered in the historical perspective of the 18th – 20th centuries. The practical application of the research results is possible in predicting the further development of the methodology of teaching a foreign language.

In the conclusion of the work, it is shown that the history of the development of modern methods of teaching foreign languages dates back to the 1970s, when such sciences as psycholinguistics, neurolinguistics, sociolinguistics, ethno-linguistics, ecolinguistics, cybernetic linguistics, mathematical linguistics, i.e. interdisciplinary, began to actively develop. sciences that arose at the intersection of linguistics and other sciences, which provides opportunities for further successful searches for the most effective methods of teaching foreign languages. An analysis of the evolution of foreign language teaching methods in Russian higher education in the 18th – 20th centuries shows the dependence of teaching methods on the socio-cultural characteristics of the period in question, on the level of development of technological progress, on the results of psychological, cultural, didactic research.

### **For citation**

Kolobkova A.A. (2019) Istoricheskii ekskurs stanovleniya i razvitiya metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov v rossiiskikh universitetakh [Historical excursus of the formation and development of foreign language teaching methods in Russian universities]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (4A), pp. 73-88. DOI 10.34670/AR.2019.45.4.008

### **Keywords**

Foreign language teaching methods, teaching approach, analysis of teaching foreign languages.

---

## References

1. (2005) Artemyeva O.A. Approaches to the organization of specialist training based on intercultural communication O. A. Artemyev Monograph. Tambov: TSTU, 160 p.
2. Bezrogov V.G. (2019) A textbook among historical and pedagogical sources Sources of research on the pedagogical past: interpretation of problems and problems of interpretation: Collection of scientific papers of the international scientific and practical conference. - Moscow, September 20-21, (2019) Publisher: Moscow State Pedagogical University (Moscow), 246–252p.
3. Boguslavsky M.V., Boguslavskaya E.N., Milovanov K.Yu., Nikitina E.E., Ovchinnikov A.V., Polovetsky S.D. (2019) Methodological and ideological foundations of the interpretation of the process of development of domestic education and pedagogy of the first half of the XX century Educational space in the information era - 2019: Collection of scientific papers. Materials of the International scientific-practical conference. Edited by S.V. Ivanova. - M.: Publisher: Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education, 243–254 p.
4. Vygotsky L. S. *Sobr. Op.*(1982) 6 vols. - Vol. 2: Problems of general psychology. - M.: Pedagogy, 504 p.
5. Gegechkori L.Sh. (1975) To the problem of intensification of the adult learning process of foreign language speech. - Tbilisi: Publ. University, 297 p.
6. Zayets O.N. (2017) Game technologies for the development of geometric representations in children of preschool age Forum of young scientists. - Saratov. Publisher: LLC "Institute of Management and Socio-Economic Development", No. 4 (8). pp. 265–268.
7. (1985) Winter I.A. Psychological aspects of teaching speaking a foreign language. 2nd ed. - M.: Education, 160 p.
8. (1986) Kitaygorodskaya G. A. Methodological foundations of intensive teaching of foreign languages G. A. Kitaygorodskaya. - Moscow: Publishing house of Moscow University, 176 p.
9. (1986) Costera P. Teaching a foreign language in a language laboratory [Text] P.Coster; under the editorship of A. S. Lurie. - M.: Higher School, 151s.
10. Lecturer V.A. (2001) A proactive approach: death or rebirth? Q. Philos. № 2. C. 56-65.
11. (1988) Methods of intensive teaching of foreign languages: [ed. Bukhbinder and Kitaygorodskoy]. - K.: Vishka school,.
12. (2001) Methods of teaching translation based on linguistic-cognitive models (initial stage, language university) E. A. Budanova dis. Cand. ped sciences. M., 211 p.
13. Miroljubov A.A. (2002) Direct method A.A. Miroljubov Foreign languages at school. No 6. - S. 15-17.
14. Petrusinsky V.V. (1987) Automated systems of intensive training. M.: Higher School Publishing House,
15. Rubenstein S.L. (1934) Psychology problems in the works of Karl Marx (1934) Soviet psychotechnics. VII. -. No. 1. - S. 3–21.
16. Serova T.S. (1988) Psychological and linguodidactic aspects of teaching professionally oriented foreign language reading at a university [Text] TS Serova. - Sverdlovsk: Publishing House Ural. University, 232 p.
17. (1902) Sechenov IM Subjective thought and reality.
18. (1957) Smirnov V. Z. Pedagogical ideas of N. G. Chernyshevsky and N. A. Dobrolyubov -M.: State educational and pedagogical publishing house of the Ministry of Education of the RSFSR.
19. Sorokina K.O. (2012) The specifics of the content of vocational training of an English teacher of primary school by means of folklore Simbirsky Scientific Herald. - Ulyanovsk: Ulyanovsk State University, S. 220–224.
20. (1971) Suggestology Suggestology. - Sofia: Science and Art, 518 p.
21. (1861) Ushinsky K.D. Mother tongue: A book for students: Tips for parents and mentors about the initial teaching in general and the initial teaching of the mother tongue in the textbook "Mother tongue": Year one K.D. Ushinsky.
22. (2007) Filippov Yu.V., Firsova A.M., Nikshikova L.Yu. Linguocultural aspects of the historical development of the methodology of teaching foreign languages World of Psychology. - No. 2 (50), S. 180–191.
23. (1940) Chernyshevsky N. G. Selected pedagogical statements. -M.: State educational and pedagogical publishing house of the People's Commissariat of the RSFSR,
24. Sharaya V.V. Activization of cognitive activity of students of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia: At approx. foreign training lang : dissertation ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01. - B. m., B. g. - 140 p.
25. (2005) Shekhter I. Yu. Living language. - M.: Rector.
26. (1929) Shcherba L.V. How to learn foreign languages. - L.: State. Publishing House, 54 p.
27. (1973) An experimental study of pedagogical suggestion Scientific. ed. Assoc. I.E. Schwartz. - Perm: Perm.gos.ped.in-t, 152 p.
28. Palea L. L. Die audiolinguale und audiovisuelle Methode Lucia Larissa Palea. [http://langed.wiki.educ.msu.edufileviewFor+the+Germans\\_AUDILIN\\_GUALE.pdf](http://langed.wiki.educ.msu.edufileviewFor+the+Germans_AUDILIN_GUALE.pdf)
29. Wiczorek B. Die wichtigsten Methoden im Fremdsprachenunterricht Bogdan Wiczorek. [http://zozimek.wodip.opole.plgerman\\_artykulymethoden.htm](http://zozimek.wodip.opole.plgerman_artykulymethoden.htm)
30. Wilhelm M. Die direkte Methode Geschichte, Merkmale, Grundlagen und kritische Würdigung Marco Wilhelm. <http://www.daf.uni-mainz.de/Textelb-wilhelm.pdf>
31. Zagler A. Die Geschichte der Fremdsprachendidaktik Adrian Zagler.

[http://erwachsenenbildung.ataktuellnachrichten\\_details.php?nid=6166](http://erwachsenenbildung.ataktuellnachrichten_details.php?nid=6166)

32. (1882) Viëtor, Wilhelm. Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem. - Heilbronn: Gebr. Henninger.
33. (1964) Lado R. Language Teaching. New York.
34. (1880) Gouin François. Essai sur une réforme des méthodes d'enseignement. Exposé d'une nouvelle méthode linguistique. L'art d'enseigner et d'étudier les langues. Paris, éd. Fishbacher.
35. (1955) Simon C.W., Emmons W.H. Learning during sleep Psychological Bulletin. P. 52.