

## Филологические науки

УДК 371.215.

### **ИСТОРИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ<sup>1</sup>**

*В.Т. Бабаева, Н.И. Ахмедова, Бухарский государственный университет (Бухара, Узбекистан), e-mail: psixologiya\_jurnali@rambler.ru*

**Резюме.** Знание истории методики преподавания иностранных языков поможет начинающему преподавателю свободнее ориентироваться в выборе методов и приемов обучения, рационально их сочетать в своей работе, сознательно и творчески применять различные методы обучения. В статье говорится об истории методов и методологий изучения иностранных языков.

**Ключевые слова:** метод обучения, иностранные языки, методика преподавания, методология, прямые методы, переводные методы, смешанные методы, натуральный метод, метод пальмера, аудио-лингвальный метод, аудио-визуальный метод.

В современной методике так же, как и много лет назад, актуальной и нерешенной до сих пор остается проблема поиска и выбора наиболее эффективных и рациональных методов преподавания иностранных языков, соответствующих современным условиям обучения и отвечающих требованиям стандартов современного образования.

Сведения об изучении иностранных языков относятся к отдаленным временам: в эпоху расцвета культуры в Сирии, древнем Египте, Греции, Риме иностранные языки имели практическое и общеобразовательное значение в силу оживленных торговых и культурных связей между этими странами. Их роль не ослабевала также и в период средневековья, о чем свидетельствуют литературные памятники того времени и лексические заимствования, отмеченные словарями западноевропейских языков. Сначала греческий, а затем латинский языки были теми основными иностранными языками, которым обучали приватно и в школах. Однако, ни один иностранный язык на протяжении всей истории развития культуры стран Европы не играл такой исключительной роли, как латинский (в течение пятнадцати столетий). Лишь с развитием национальных языков в Западной Европе латинский язык теряет свою главенствующую роль, оставаясь, однако, в общеобразовательной системе обучения на долгие годы. Знание латыни было первым признаком учености. Еще в начале прошлого столетия в Германии на латинском языке писали и защищали диссертации. Для обучения латинскому языку использовались переводные методы, которые в дальнейшем оказали существенное влияние на методику преподавания западно-европейских языков — французского, немецкого и английского.

История методики преподавания иностранных языков знает многочисленные и многообразные попытки найти наиболее рациональный метод обучения иностранным языкам. Естественный метод, преследовавший чисто практические цели — обучение прежде всего умению говорить и читать легкий текст,— долго удовлетворял потребности общества, в котором продуктивное владение иностранным языком было привилегией его высших слоев.

С возникновением школ и введением в них иностранного языка как общеобразовательного предмета первое время также пытались обучать языку естественным методом, однако он вскоре был заменен переводным методом, который безраздельно господствовал вплоть до середины XIX в. На протяжении последующих ста лет происходила постоянная борьба между сторонниками натурального, впоследствии прямого, и переводного методов, и, хотя современные методы обучения иностранным языкам во многом иные, вопрос об использовании родного языка при обучении иностранному или об отказе от него и сейчас еще имеет большое значение при установлении методического кредо той или иной методической школы [2, с.253-254].

В современной науке утверждается подход, согласно которому методы обучения — это исключительно сложное, многоаспектное педагогическое явление.

Метод (от греч. *tethodos* — «исследование») — способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность; прием, способ или образ действия; совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности, подчиненных решению конкретной задачи. Существует много определений понятия «метод». Метод обучения представляет собой «систему целенаправленных действий учителя, организующую познавательную и практическую деятельность учащегося, обеспечивающую усвоение им содержания образования и тем самым достижение целей обучения». Методы

<sup>1</sup> Статью рекомендуют к публикации: Биляна Тодорова - к. филолог. н., член редколлегии серии «Филологические науки» (Благоевград, Болгария).

обучения есть “способы взаимодействия учителя и учащихся, направленные на решение комплекса учебно-воспитательных задач” [1, с.6].

В дидактических руководствах начала XIX века методу давалось такое определение: “Метод - искусство учителя направлять мысли учеников в нужное русло и организовывать работу по намеченному плану”. Многие ученые (И.П. Подласый, В.И. Загвязинский, Н.В. Басова и др.) считают, что метод – главный инструмент педагогической деятельности. Именно с его помощью производится продукт обучения, осуществляется взаимодействие учителя и учащихся.

Другими словами, метод обучения органически включает в себя обучающую работу учителя (преподавание) и организацию учебно-познавательной деятельности учащихся (учение) в их взаимосвязи, а также специфику их работы по достижению образовательных, развивающих и воспитательных целей обучения. Существенным в данных дефинициях является то, что, во-первых, это деятельность, цель которой – обучение индивида и решение учебно-воспитательных задач, а во-вторых, это всегда совместная деятельность обучающего и обучаемого. Отсюда следует, что основой понятия “метод обучения” выступает деятельность субъектов образовательного процесса [6, с.10-11].

С точки зрения руководящей роли учителя, методы обучения можно оценивать как способы организации учебно-познавательной деятельности учащихся и управления этой деятельностью. Подчеркивая познавательную направленность существующих методов, их можно определить как способы, с помощью которых учащиеся под руководством учителя идут от незнания к знанию, от неполного и неточного знания к более полному и более точному знанию.

С логико-содержательной стороны, методы обучения можно оценивать как применяемый логический способ, с помощью которого учащиеся сознательно овладевают знаниями, умениями и навыками. Желая подчеркнуть содержательно-методологическую сущность методов обучения, их можно определить как форму движения содержания обучения [1, с.8].

Появление в мировой теории и практике обучения ИЯ многочисленных методов и разнообразных названий методов приводит к необходимости их разграничения по наиболее важным компонентам и признакам. В целом функционировавшие в XX в. методы могут отличаться или совпадать: по общепедагогическим и частнометодическим целям и принципам обучения; по соотношению родного и иностранного языка и роли грамматики в обучении; по организации языкового и речевого материала ИЯ; по организации деятельности и роли учителя и учащихся в учебном процессе; по использованию раз личных психических состояний обучающихся и степени интенсивности обучения ИЯ; по использованию ТСО и другим признакам [3, с.23].

К основным признакам, по которым следует различать группы методов в конце XX в. можно отнести следующие:

- 1) наличие или отсутствие родного языка при обучении ИЯ; типичные названия методов этой группы: прямые, переводные, смешанные;
- 2) соотношение иноязычноречевой практики и теории языка: типичные названия методов: практические, сознательно-практические, сознательно-сопоставительные (где изучение грамматики и теории вообще играет большую роль);
- 3) использование или неиспользование особых психических состояний обучающихся, овладевающих ИЯ (состояние сна, релаксации, воздействия аутотренинга и пр.); типичные названия методов: альтернативные (или интенсивные, суггестивные и т. п.) и традиционные (обычные) [2, с.4-5].

Помимо указанных признаков системы (методы) обучения ИЯ отличаются по общим способам всей организации учебного процесса, в котором может доминировать либо управляющая деятельность учителя (управляемое изучение – other-directed learning), либо соответственно, деятельность самих учащихся (самоуправляемое изучение ИЯ – self-directed learning). [3, с.23]

На основании перечисленных признаков в работах по истории методики выделяются следующие методы:

- 1) переводные методы (грамматико-переводной и лексико-переводной);
- 2) прямой и натуральный методы и их модификации;
- 3) смешанные методы;
- 4) сознательно-сопоставительный и сознательно-практический методы;
- 5) современный метод преподавания определяют как коммуникативный системно-деятельностный метод обучения иностранным языкам. [2, с.5]

Охарактеризовав употребление термина “метод обучения” и выделив основные признаки классификации методов обучения иностранным языкам, рассмотрим историческую эволюцию методических систем, в том числе основных целей, принципов и средств обучения иностранным языкам; укажем также на те теоретические основы, на которых строились методические системы в разных странах и условиях учебного процесса:

Грамматико-переводный, или синтетический метод.

В основе этого метода — изучение грамматики. Фонетика не существовала как аспект, лексика изучалась бессистемно, в качестве иллюстраций к грамматическим правилам. Основным средством обучения языку был дословный перевод. Грамматика новых западноевропейских языков искусственно подгонялась под систему латинского языка. Обучение иностранному языку было направлено на развитие логического мышления, тренировку мыслительных способностей. Язык изучался формально, полусознательным, полумеханическим путем. Весь материал (правила и примеры к ним) заучивался наизусть, без предварительной аналитической работы, которая обеспечивает осознание материала. Предпочтение отдавалось форме в ущерб содержанию, что приводило к искажению смысла и нарушению норм родного языка, на пример: “Я имею одну добрую мать”. Представителями грамматико-переводного метода были Марго (Франция), Нурок, Оллендорф (Англия), Мейдинггер (Германия).

Несмотря на схоластический характер, грамматико-переводный метод давал положительные результаты в понимании читаемого и в переводе иностранного текста. Он был широко распространен в Германии и в царской России, где был основным, официально принятым, методом в учебных заведениях вплоть до Великой Октябрьской революции. Корни его уходят в средневековье, расцвет относится к XVIII—XIX вв. Использование данного метода на протяжении такого длительного периода объясняется традициями, унаследованными от латинских школ, формальными целями обучения, уводящими от действительности и от живого языка, возможностью использовать мало квалифицированных учителей.

Лексико-переводный или аналитический метод.

Метод применялся в разных странах Европы (Англия, Франция, Швейцария). В центре внимания этого метода была лексика. Словарный запас создавался путем заучивания наизусть оригинальных произведений. Применялся дословный построчный перевод. Грамматика была отодвинута на второй план и изучалась бессистемно как комментарий к тексту. Лексико-переводный метод преследовал, в основном, общеобразовательные цели и обеспечивал развитие навыков чтения и перевода. Представители лексико-переводного метода — Шованн (Швейцария), Жакото (Франция) и Гамильтон (Англия).

Лексико-переводный метод был более прогрессивным в сравнении с грамматико-переводным благодаря использованию литературных текстов, отражавших норму изучаемого языка, и отсутствию схоластического изучения грамматики [4, с.256-257].

Натуральный метод. В 70-х годах XIX века происходят серьезные экономические изменения в странах Западной Европы. Развитие капиталистических отношений, сопровождавшееся борьбой за рынки сбыта и сырье, потребовали от достаточно широких слоев общества владения устной речью на иностранных языках. В связи с этим меняется социальный заказ общества к школе в отношении обучения иностранным языкам. Бытовавшие тогда методы не отвечали этим требованиям. Не была подготовлена и педагогическая наука. В связи с этим новое направление в методике обучения иностранным языкам стали сначала разрабатывать практики и некоторые методисты без достаточного научного обоснования. Этот новый метод получил название “натуральный” [12, с.26].

Сущность натурального метода состояла в том, чтобы при обучении иностранному языку создавать те же условия и применять тот же метод, что и при естественном усвоении родного языка ребенком. Отсюда и название метода: натуральный, или естественный. Наиболее видными представителями этого метода были М. Берлиц, Ф. Гуэн, М. Вальтер и другие.

Главная цель обучения при натуральном методе — научить учащихся говорить на иностранном языке. Сторонники этого метода исходили из той предпосылки, что, научившись говорить, учащиеся смогут читать и писать на изучаемом языке, даже не будучи обучены технике чтения и письма. Они разрабатывали, главным образом, методику начального этапа и обучали учащихся преимущественно обиходному языку, преследуя исключительно практические цели.

М. Берлиц известен в истории методики преподавания иностранных языков как создатель курсов для взрослых, как автор учебников по изучению европейских и некоторых восточных языков. Его метод имел чисто практический характер. Учебники Берлица по разным языкам были построены на одинаковом материале и по одному образцу. В качестве методических положений Берлиц выдвигал следующее:

1. Восприятие языкового материала должно быть непосредственным, а не переводным: учащийся ассоциирует иностранное слово с предметом или действием, а не со словом родного языка; грамматические понятия воспринимаются интуитивно, из контекста, а не путем сравнения с известными формами родного языка.
2. Закрепление материала происходит путем подражания учителю при максимальном использовании аналогии.
3. Родной язык полностью исключается из преподавания.
4. Значение нового языкового явления раскрывается с помощью различных средств наглядности.
5. Весь новый языковой материал вводится устно.

6. Наиболее целесообразная форма работы — диалог между учителем и учащимися.

Исключение родного языка Берлиц мотивирует тем, что перевод не дает возможности развить чувство языка, несет всегда отпечаток искусственности. Устное введение нового материала связано с тем, что учащиеся должны слышать хорошее произношение и иметь перед собой правильный образец для подражания. Урок по методу Берлица включал следующие этапы: объяснение новой лексики с помощью наглядности; беседа преподавателя с аудиторией; описание картин учениками; чтение проработанной темы по учебнику и заключительная беседа.

Прямой метод.

Прямой метод возник на базе натурального. Такое наименование он получил потому, что его сторонники стремились слова иностранного языка и его грамматические формы ассоциировать прямо (непосредственно) с их значением, минуя родной язык учащихся. В разработке прямого метода принимали участие психологи и лингвисты — В. Фиетор, П. Пасси, Г. Суит, О. Есперсен, Б. Эггерт и другие, а также методисты Ш. Швейцер, Г. Вендт, Э. Симоно и др. Представители прямого метода ставили перед собой цель — обучить учащихся практическому владению иностранным языком. Поскольку переводные методы, антиподом которых был прямой метод, выдвигали на первый план образовательные цели, связывая их с необходимостью научить читать текст, то практическое владение иностранным языком сначала отождествляли с противоположной задачей — научить учащихся устной речи. [4, с.259-260]

Методические принципы обучения по прямому методу сводятся к следующему.

1. В основу обучения кладется устная речь, так как любой язык по своей природе звуковой.
2. Исключение родного языка и перевода.
3. Особое значение придавалось фонетике и постановке произношения, поскольку овладение звуковой стороной речи — непереносимое условие устного общения.
4. Изучение слова только в контексте, т. е. в составе предложений.
5. Изучение грамматики на основе индукции.

Несколько отличающуюся позицию занимал видный лингвист Г. Суит. Разделяя взгляд других представителей прямого метода о практической цели обучения, он полагал, что путь к этому в школьных условиях лежит через изучение текстов, отражающих живой разговорный язык — основу для обучения устной речи. Этому автору принадлежат требования, предъявляемые к текстам. К ним были отнесены следующие:

- 1) тексты должны быть разнообразны и содержать значительное повторение языкового материала, что содействует запоминанию;
- 2) тексты должны быть на самые разнообразные темы;
- 3) в начале рекомендуются описательные тексты — более легкие с грамматической стороны, а затем учащимся следует давать рассказы с вкраплением диалогов;
- 4) тексты должны подбираться с учетом постепенного усложнения трудностей.

Урок по прямому методу строился следующим образом: название предметов на картинке и повторение их учащимися, затем вопросы и ответы, описание картинок и лексические упражнения. Все заканчивается пересказом, диалогом на изученном материале. Если за основу брался текст, то сначала он читался три раза учителем и разъяснялись слова, затем делались упражнения, и только после этого текст читался в транскрипции и традиционном написании.

Анализ материалов свидетельствует, что прямой метод не был однородным методическим направлением на Западе. У разных авторов мы находим отличающиеся друг от друга приемы. Вместе с тем есть общие черты: отказ от родного языка, внимание к звуковому об разу, индуктивное изучение грамматики, изучение лексики в предложении, наконец, игнорирование мышления учащихся при обучении и опора исключительно на память и чувственное восприятие [13, с.15-16].

Метод Пальмера

После 1-й мировой войны возникают попытки модифицировать прямой метод. Ярким представителем такого направления стал английский педагог и методист Гарольд Пальмер (1877-1950), который сформулировал свое методическое направление, вошедшее в историю методики под названием «метод Пальмера». [11, с.47]

Г. Пальмер — автор более 50 теоретических работ, учебников и учебных пособий. Наиболее ценными методическими положениями Пальмера являются рационализация педагогического процесса и систематизация учебного материала. Основной целью обучения иностранному языку Пальмер считал овладение устной речью. Его метод именуется устным методом. Для овладения устной речью Пальмер предлагал следующие пути:

Расчленение языковых трудностей по аспектам (фонетический, орфографический, этимологический, семантический, синтаксический).

Обучение устной речи по двум направлениям : говорение и понимание.

3. Накопление пассивного материала, а затем активное воспроизведение его.

4. Использование для семантизации слов следующих приемов: наглядность, перевод, толкование, контекст.
5. Накопление образцов речи путем заучивания наизусть.
6. Рациональный отбор словаря на основе частотности, структурной сочетаемости, целесообразности.
7. Отбор текстов по темам, определение словаря-минимума и видов чтения.

Цель обучения, которая выдвигалась Г. Пальмером, сводилась к практическому свободному владению всеми видами речевой деятельности (устной речью, чтением, письмом). Первая попытка рационализировать процесс обучения состояла в четком раз делении всего курса обучения на три основные ступени: элементарную (1/2 года), промежуточную (1 – 3 года), продвинутую (1 – 3 года).

На первой ступени формируется подсознательное понимание на слух, элементы говорения и овладения основным языковым материалом. На промежуточной ступени обучающиеся овладевают умением понимать большую часть читаемого и слышимого, а также способностью владеть 75 % материала, характерного для обыденной жизни в устной и письменной речи, а последняя ступень, где преобладает самостоятельная работа, характеризуется совершенствованием и углублением умений во всех видах речевой деятельности.

Важной попыткой рационализации содержания обучения были принципы отбора текстов. Они отличались тем от аналогичных, предложенных представителями прямого метода, что подразделялись на требования к содержанию и требования к языковой стороне текстов. К первым были отнесены следующие:

- 1) тексты должны быть интересны и соответствовать возрасту обучаемых;
- 2) тексты должны содержать только известные учащимся реалии;
- 3) предпочтение следует отдавать сюжетным текстам, так как они более подходят для развития устной речи.

Требования к языковой стороне текста включали следующие:

- 1) тексты должны строится на строго отобранном словаре и содержать на начальном этапе до 90—95 %, а на конечном — до 65—70 % слов этого словаря;
- 2) при составлении текстов следует учитывать не только количество слов, но и их значения;
- 3) текст должен содержать незнакомые слова, о значении которых можно догадаться по контексту;
- 4) тексты для интенсивного чтения (с разбором) должны содержать новый материал, а тексты для экстенсивного (домашнего) чтения — только уже изученный, причем последние должны быть легче первых.

Таким образом, Пальмер значительно рационализировал процесс обучения иностранным языкам. Он признавал, как и представители прямого метода, что изучение иностранного языка должно уподобляться процессу обучения родному языку. Г. Пальмер внес в методику достаточно много, что осталось в ней по сей день. Прежде всего следует отметить отбор лексики на основе не только лингвистических, но и методических критериев. Идея подстановочных таблиц получила самое широкое распространение в практике обучения.

Аудио - лингвальный метод (метод Фриза – Ладо)

В конце 50-х - начале 60-х годов 20 века в США и за рубежом определенное распространение приобретает аудио-лингвальный метод, создателями которого были американский лингвист-структуралист Чарльз Фриз (1887-1967) и методист Роберт Ладо. Данный метод предназначался в основном для обучения взрослых. Однако идеи этого метода оказали существенное влияние и на школьную методику.

Изучение иностранного языка неразрывно связано с проникновением в культуру его народа. Независимо от конечной цели основу обучения составляет устная речь. Предварительное устное овладение языком обеспечивает в дальнейшем обучение чтению и письму [10, с.42].

Задачей начального этапа обучения является овладение основами языка, его звуковой системой и структурами, отражающими различные виды построения предложений. Материал отбирается на основе сопоставления изучаемого и родного языков и установления типологии трудностей, однако в процессе обучения сопоставление не проводится. Родной язык и перевод исключаются из процесса обучения из-за несовпадения как слов, так и понятий в разных языках.

Различаются продуктивные и рецептивные виды речи и соответственно этому производится научный отбор языкового материала. Для рецептивного усвоения структуры отбираются по принципу частотности, для продуктивного — на основе употребительности, типичности и исключения синонимов. Объектом изучения является предложение как минимальная единица устного общения. Ни словарный состав, ни грамматика не изучаются изолированно. Материал усваивается в результате подражания, многократного повторения, образований по аналогии, заучивания наизусть. Большая часть учебного времени (80—85%) отводится практике языка. Переводу обучают после того, как учащиеся овладеют языком [4, с.264].

Аудио - визуальный, или структурно - глобальный метод

Примерно в то же время, когда происходило оформление аудио-лингвального метода в США, во Франции

развивается методическое направление, получившее название аудио-визуальный метод. Аудио-визуальный, или структурно-глобальный, метод разработан научно-методическим центром при педагогическом институте в Сен-Клу и институтом фонетики в Загребе. Группа ученых под руководством известных лингвистов П. Ривана (Франция) и П. Губериной (Югославия), творчески применив по ложения американского структурализма и работы французских лингвистов Ж. Гугенейма и Р. Мишеа по синтаксису французского языка, создала устный метод обучения иностранцев французскому языку. Этот метод нашел распространение также в Англии, Канаде, Турции, Мексике, Польше. Он применяется главным образом на курсах иностранных языков. Язык по этому методу изучается в течение 3—3,5 месяцев при 20 часах занятий в неделю [4, с.266].

В качестве основной цели метода вы двигалось обучение устной разговорной речи. Задача метода состоит в том, чтобы включить обучаемых в повседневное общение, в ходе которого используется разговорный язык. Чтение и письмо рассматриваются как графическое отображение устной речи, а поэтому не могут быть основой обучения. Весь языковой материал воспринимается длительное время только на слух, а семантизируется почти исключительно на основе зрительной наглядности с помощью современной техники. Обратимся к рассмотрению основных принципов аудио-визуального метода. [9, с.22]

1. Основу обучения составляет устная речь. Чтение и письмо имеют второстепенное значение; в выборе и объеме материала ориентируются на устную речь.
2. Материалом для обучения служит разговорный язык в форме диалогов.
3. Восприятие нового материала происходит на слух. Большое внимание при этом уделяется единству звукового образа (звуки, интонация, ударение, ритм).
4. Семантизация происходит с помощью наглядных средств. Родной язык полностью исключается из процесса обучения.
5. Языковой материал усваивается на основе имитации, заучивания наизусть и образований по аналогии.
6. Обучение происходит по целостно (глобально) воспринимаемым структурам (отсюда название метода — структурно-глобальный).
7. Модели вводятся в виде комментариев к диафильмам. Показ диафильма сопровождается магнитофонной записью.
8. Учебный материал отражает темы быденной жизни: знакомство, путешествие, дом, квартира, семья, ориентировка на улице и т. д. [4, с.266]

Изложенные принципы обучения говорят о том, что, по сути дела, этот метод не отличается от других неопрямистских направлений. Однако рассмотрение содержания обучения показывает, что авторы использовали совершенно новые подходы. Представители этого методического направления предприняли впервые отбор языкового материала на основе анализа живого языка. В конце начального курса предлагались учащимся отрывки из произведений французских писателей для ознакомления их с культурой Франции.

Серьезным отличием этого метода являлось широкое использование звуковой и зрительной наглядности. Каждому диалогу, отрабатываемому с обучаемыми, соответствовали жизненные ситуации в звуковом и зрительном рядах. Кроме того, использовались и другие возможности зрительно - звуковой наглядности.

### Литература:

1. Банникова, Л.С. Методика преподавания иностранных языков и технические средства обучения: Курс лекций для студентов 4 курса специальности 1-02 03 06 01 – “Английский язык”, специальности 1-02 03 06 02 – “Немецкий язык”. В трех частях. Часть I. / Л.С. Банникова. – Мин-во обр. РБ. – Гомель: УО “ГГУ им. Ф. Скорины”, 2006. – 82 с.
2. Белогрудова, В.П. Об исследовательской деятельности учащихся в условиях проектного метода / В.П. Белогрудова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 8. – С. 6-11.
3. Витлин, Ж.Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке / Ж.Л. Витлин // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 23-29.
4. Демьяненко, М.Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам: теоретический курс / М.Я. Демьяненко, К.А. Лазаренко, С.В. Мельник. – Киев: Вища школа, 1984. – 280 с.
5. Душеина, Т.В. Проектная методика на уроках иностранного языка / Т.В. Душеина // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 5. – С. 38-40.
6. Коньшева, А.В. Английский язык. Современные методы обучения / А.В. Коньшева. – Минск: ТетраСистемс, 2007. – 352 с.
7. Леонтьев, А.А. Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / А.А. Леонтьев. – М.: Русский язык, 1991. – 338 с.

8. Мильруд, Р.П. Актуальные проблемы методики обучения иностранным языкам за рубежом / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 3. – С. 34-40.
9. Миролюбов, А.А. Аудио-визуальный метод / А.А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 5. – С. 22-23.
10. Миролюбов, А.А. Аудио-лингвальный метод / А.А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 4. – С. 42-44.
11. Миролюбов, А.А. Метод Пальмера / А.А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 1. – С. 47-49.
12. Миролюбов, А.А. Натуральный метод / А.А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 5. – С. 26-28.
13. Миролюбов, А.А. Прямой метод / А.А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 6. – С. 15-17.
14. Миролюбов, А.А. Смешанный метод / А.А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 3. – С. 32-33.
15. Миролюбов, А.А. Сознательно-сопоставительный метод / А.А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 6. – С. 39-41.
16. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
17. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3-10.

#### **Transliteracija:**

*Babaeva V.T., Ahmedova N.I. Istorija metodov obuchenija inostrannym jazykam /V.T. Babaeva, N.I. Ahmedova //JeNZh «Наука. Мысль»: jelektronnyj periodicheskij zhurnal». - № 3. - 2014.*

**HISTORY OF METHODS OF STUDYING TO FOREIGN LANGUAGES** (by V.T. Babaeva, N.I. Ahmedova)

**Abstract.** The knowledge of history of a technique of teaching foreign languages will help the beginning teacher to be guided more freely in a choice of methods and methods of training; it is rational to combine them in the work, consciously and creatively to apply various methods of training. In article it to be told to learning of foreign languages about history of methods and methodologies.

Keywords: a training method, foreign languages, a teaching technique, methodology, direct methods, translated methods, the mixed methods, a natural method, the Palmyra method, audio – a lingual method, audio – a visual method.

— ● —

#### **Сведения об авторах**

Бабаева Василя Ташпулатовна, Ахмедова Надыра Иззатовна - Преподаватели кафедры иностранных языков БухГУ (Бухара, Узбекистан).

© В.Т. Бабаева, Н.И. Ахмедова, 2014.

© «Наука. Мысль: электронный периодический журнал», 2014.

— ● —

Подписано в печать 30.12.2014.

© «Наука. Мысль: электронный периодический журнал», 2014.

Запрещается перепечатка статей без разрешения редакции.

При использовании материала ссылка на журнал обязательна.