

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВАЛЬДОРФСКИХ ШКОЛАХ

Е.В. Конева

Аннотация. Проанализированы различные методы преподавания иностранных языков на протяжении становления и развития школьной системы Германии. Подчеркнуто, что выбор того или иного метода зависит от целей, преследуемых при изучении иностранных языков, которые, в свою очередь, зависят от потребностей общества. Установлено, что вальдорфские частные школы при обучении иностранным языкам используют элементы грамматико-переводного, натурального и смешанного методов, но инновацией этих школ является использование метода предварительных рассказов, который особенно развивает чувство языка. Выявлено стремление вальдорфских школ опираться не столько на внешние факторы, сколько на соответствие учебного плана психическому и физическому развитию обучающихся, что позволяет учитывать их возрастные особенности. Установлено, что в младших классах вальдорфских школ иностранные языки, в том числе и грамматика, изучаются подобно родному языку через устную речь, и только в средних классах осуществляется переход к аналитическому изучению языка и формулированию грамматических правил. Самостоятельное выведение грамматических правил учениками на основе многочисленных примеров, предлагаемых учителем, – особенность вальдорфской педагогики. При этом отмечено, что учебный план в вальдорфских школах построен таким образом, чтобы грамматика родного языка опережала ее изучение в иностранном языке. Предоставлена информация о практическом опыте использования различных методов преподавания на уроках иностранных языков в вальдорфских школах. Исследована роль учителя в образовательном процессе и проведены параллели между вальдорфскими методами обучения и идеями современных исследований.

Ключевые слова: методы обучения иностранным языкам; грамматика; вальдорфские школы; родной язык; аналитическое мышление; рубикон; вальдорфская педагогика; метод погружения; иностранные языки; роль учителя.

Введение

На протяжении становления и развития школьной системы Германии при обучении иностранным языкам конкурировали различные методы, которые появлялись и исчезали, трансформировались и взаимодополняли друг друга. Выбор того или иного метода обучения в каждый временной период зависел от потребностей общества, от преобладающих межкультурных и экономических связей.

На протяжении нескольких веков в преподавании иностранных языков в Европе доминировал грамматико-переводной метод. Это было

связано с тем, что в школах той поры акцент делался на изучении древних языков (сначала греческого, затем латинского). Знание латинского языка в Германии было признаком учености; диссертации защищались именно на этом языке [1].

С появлением и усилением культурных и экономических взаимоотношений между народами, говорящими на разных языках, возникла необходимость в устном общении. Это обусловило постепенное введение в практику, помимо изучения древних языков, обучение и другим языкам, характерным для того времени. Соответственно, стали появляться и развиваться новые методы преподавания, такие как прямой, натуральный и смешанный [Там же].

Дальнейшее развитие школьной системы Германии привело к ее дифференциации на государственную трехступенчатую систему образования и альтернативную сеть реформаторских школ. В числе последних, т.е. среди образовательных учреждений частного характера, зародились и начали активно развиваться вальдорфские школы [2]. Эти школы особое внимание уделяют изучению иностранных языков, при этом используя не какой-то отдельный метод преподавания, а комбинацию из разных методов, выбор которых зависит от возрастных особенностей обучающихся. Кроме общепринятых, в этих школах используется собственный метод преподавания, получивший название метода предварительных рассказов [3]. Выявление и анализ эффективности использования различных методов преподавания иностранных языков в вальдорфских школах Германии являются целью данного исследования.

Историография вопроса

В истории и методике преподавания иностранных языков предпринималось большое количество попыток найти наиболее подходящий метод обучения иностранным языкам. Долгое время потребности общества удовлетворял естественный метод, направленный на практическое владение языком и рассчитанный на привилегированные слои общества [1].

С появлением школ и введением в них уроков иностранного языка естественный метод был вскоре заменен грамматико-переводным. Свое распространение грамматико-переводной метод получил в XVI–XVII вв. и просуществовал вплоть до середины XIX в. Изначально он применялся для преподавания древних языков (греческого и латинского), а позже был перенесен и на современные языки (немецкий, английский, французский).

Немецкий лингвист В. фон Гумбольдт считал, что целью преподавания языка является сообщение знаний о его общей структуре [4]. Считалось, что именно письменная речь отражает подлинный язык. Само понятие «грамматика» происходит от греческого слова γράφειν – писать.

Отечественные и зарубежные ученые (Миролюбов, 2002; Гез, Фролова, 2008 и др.), анализирующие использование грамматико-переводного метода, отмечают, что вплоть до конца XIX в. главным объектом изучения языков была сама языковая система. Ученики должны были овладевать языковой системой посредством изучения грамматики и заданий по переводу с родного языка на иностранный. Г. Оллендорф и другие представители данного метода считали, что целью иностранных языков является развитие логического мышления [4].

Грамматико-переводной метод, базирующийся на письменной речи, удовлетворял потребности общества, пока не возникла необходимость в овладении устной речью. Конец XIX в. был временем значительных экономических перемен в странах Западной Европы. По ряду экономических, социальных и политических причин основное внимание стало уделяться речевому действию на иностранном языке и, следовательно, появилась потребность разработать подходящие методы обучения. Лингвисты открыли для себя живой язык, с его особенностями, и усилия методистов были направлены на разработку новой методики обучения иностранным языкам, основывающейся на устной речи, «которая в идеале стремилась привить учащимся изучаемый язык в качестве второго родного языка» [5. С. 62].

В 1882 г. появилась брошюра Вильгельма Фиетора под названием «Der Sprachunterricht muss umkehren» («Урок иностранного языка должен быть изменен»), в которой он критиковал грамматико-переводной метод и предлагал обратиться к устной речи и ее пониманию при обучении языкам. Заслугой В. Фиетора является то, что он впервые обращается к фонетике, к тому, что, изучая язык, следует опираться на звучание, не используя при этом орографические тексты.

Кроме того, в этот же период ряд ученых (В. Вундт, Г. Пауль, М. Мюллер) стали рассматривать язык как психологический феномен. За всю историю развития иноязычного образования впервые психология повлияла на развитие лингвистики.

В 70-е гг. XIX столетия стал развиваться натуральный метод, суть которого заключалась в том, чтобы обучать иностранным языкам подобно освоению родного языка, т.е. естественным образом. Яркими представителями данного метода были М. Берлитц, М. Вальтер, Ф. Гуэн и т.д. Они были убеждены в том, что через устное овладение иностранным языком ученики параллельно обретут навыки чтения и письма, даже не будучи им обученными. Их методика концентрировалась на начальном этапе знакомства с языком, когда обучающиеся имели возможность погрузиться в живую речь, при этом преследуя практические цели [Там же].

На базе натурального метода возник прямой метод, чьи принципы базировались на данных лингвистики и психологии. Его разработ-

чиками были такие ученые-лингвисты, как О. Есперсен, П. Пасси, Г. Суит, В. Фиестер и др.

Из уже упомянутых методов иноязычного образования дольше всех просуществовал грамматико-переводной. В Германии он до сих пор ассоциируется с гимназиальным образованием, рассчитанным на элиту, а не на простое население. Все другие методы обучения иностранным языкам (натуральный, прямой, его модификации) так или иначе связаны с потребностью в устном общении, возникшей с развитием экономических, политических и культурных связей.

Оказалось, что прямой метод и его модификации в чистом виде не в состоянии решить все проблемы, связанные с обучением иностранным языкам. Максимальное приближение к овладению иностранным языком наподобие родного труднодостижимо из-за небольшого количества времени, отведенного на изучение иностранных языков. Кроме того, «требование обходиться без родного языка учащихся при осмыслиении тех или других слов иностранного языка вызывает зачастую большую затрату времени, энергии и изобретательности, которая в большинстве случаев оказывается непроизводительной, так как полное понимание наступает обыкновенно только тогда, когда учащийся находит соответственный эквивалент на родном языке» [5]. Родной язык, особенно на начальном этапе, все же является главным средством понимания и выражения мыслей.

В связи с вышесказанным неудивительно наблюдать, что на рубеже XX столетия, во время расцвета прямых методов, появился смешанный метод, представляющий собой комбинацию из прямого и грамматико-переводного методов. Данное направление, названное смешанной методикой, сразу же получило популярность и сохранилось по сегодняшний день. Приверженцами данной методики были в первой четверти XX столетия такие исследователи, как Ф. Ароншешг, Г. Пауль, Э. Отто (Германия); Ф.И. Буслаев, А.И. Томсон (Россия); К. Флагстад (Дания); Э. Врио, А. Пэнлош (Франция). В 1930–1940-е гг. появились труды по этой тематике А. Болена (Германия), Хэгболдта (США), а в 1950–1960-х гг. получили распространение работы А. Болена, Р. Бронемана, Ф. Лейзингера, Ф. Шубеля (ФРГ).

Исследователи по-разному объединяют компоненты грамматико-переводного и прямого методов. Э. Отто и А. Болен отдают большее предпочтение прямому методу, а П. Хэгболдт, Ф. Лейзингер и Ф. Клоссе придерживаются промежуточной позиции. Несмотря на расхождение во мнении по отдельным вопросам, этих исследователей объединяет целый ряд позиций, что и служит основанием для отнесения их к одному направлению.

В последней трети XX в. появилось новое научное междисциплинарное направление под названием «синергетика» (в переводе с греч. «взаимодействие», «кооперация»), пытающееся найти универ-

сальные закономерности поведения сложных динамических систем, т.е. открытых нелинейных систем, способных к саморазвитию (саморазрушению и самовосстановлению). Такой системой, вне всякого сомнения, являются языки. Данное научное направление было разработано немецким физиком Германом Хакеном.

В 2009 г. С.К. Гураль защитила докторскую диссертацию на тему «Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе», где впервые был исследован синергетический подход к обучению иностранным языкам, причем исследуемый язык рассматривался как система, находящаяся в постоянном движении [6].

Методологическое исследование

Научной базой для исследования методов преподавания иностранных языков послужили вальдорфские школы Германии, которые имеют богатую историю обучения иностранным языкам. На сегодняшний день в Германии существует 235 вальдорфских школ, в которых с первого класса ученики изучают два иностранных языка (английский и русский / французский).

Основатель вальдорфской педагогики Р. Штайнер [7] указывал на необходимость избегания крайностей при преподавании иностранных языков. Первой крайностью является заучивание наизусть грамматических правил, когда язык изучается механически. Вторая крайность – это полное отрицание изучение грамматики. Его мысли перекликаются с идеями представителей смешанного метода, которые предлагают при обучении объединять грамматико-переводной и прямой методы (Э. Отто, А. Болен, П. Хэгбולדт, Ф. Лейзингер, Ф. Клоссе).

В своих лекциях Р. Штайнер указывал на важность использования тех или иных методов обучения в зависимости от возраста обучающихся. Правильным путем он считал преподавание в соответствии с потребностями растущего человека, с его способностью воспринимать информацию. Методике преподавания иностранных языков в вальдорфских школах, исходя из возрастных особенностей обучающихся и их внутренних потребностей, посвятили свои работы такие исследователи, как С. Бальдсун, Э. Даль, А. Донжон, П. Люцкер, А. Темплтон, К. Яффке и др.

Исходя из этих идей, вплоть до рубежона (возраста 9–10 лет), наиболее подходящим методом при преподавании иностранных языков считается метод погружения, так как благодаря способности подражания (которая после этого возраста постепенно исчезает) ученики в состоянии выучить иностранный язык без акцента. Здесь мы видим параллели с методикой Берлitzа (представителя натурального метода), когда ученики погружаются в иностранную речь и на основе устной речи позже обучаются письму и чтению.

Ниже приведем в качестве примера стихотворение, которое нередко используется вальдорфскими учителями английского языка в младших классах. С одной стороны, оно дает ученикам возможность в живой форме ознакомиться со временем *Present Continuous*, а с другой стороны, служит основой для разнообразных игр, способствующих погружению в язык.

<i>I'm standing, I'm sitting,</i>	<i>I'm laughing, I'm looking;</i>
<i>I'm writing, I'm knitting,</i>	<i>I'm washing, I'm cooking.</i>
<i>I'm reading, I'm counting,</i>	<i>I'm driving, I'm rowing,</i>
<i>I'm swimming, I'm mounting.</i>	<i>I'm kneeling, I'm growing.</i>
<i>I'm eating, I'm drinking,</i>	<i>I show my right hand,</i>
<i>I'm talking, I'm thinking,</i>	<i>I show my left hand,</i>
<i>I'm giving, I'm taking,</i>	<i>I show both my hands,</i>
<i>I'm sweeping, I'm baking.</i>	<i>And now I will stand still [8].</i>

Метод погружения в иностранный язык способствует накоплению учениками большого словарного запаса, который намного обширнее, чем ученики сами это осознают. По этому поводу можно вспомнить показательный случай. На одном из уроков русского языка ученик одиннадцатого класса спросил учителя, как сказать по-русски «*die Sonne geht auf*» (т.е. *солнце восходит*). Когда учитель перевел данное предложение, ученик, сам того не ожидая, вспомнил целое стихотворение, выученное еще в первом классе («Солнце восходит, солнце заходит» и т.д.).

Благодаря методу погружения в младших классах ученики изучают грамматику подобно тому, как осваивают родной язык. В результате у них развивается чувство иностранного языка. Но есть и отрицательный момент использования исключительно устной работы в младших классах вальдорфских школ Германии. Слишком большое количество учеников в одном классе (до 38 детей) усложняет процесс вовлечения всех обучающихся в образовательный процесс, а также контроль их успеваемости.

Особенностью обучения в средних и старших классах вальдорфских школ является метод предварительных рассказов [3], когда учитель рассказывает отрывки из текста, а ученики посредством активного слушания догадываются о значении услышанного, т.е. учатся важному качеству не переводить каждое слово, а понимать значение сказанного из контекста. Данный метод подробно описывают в своих исследованиях Й. Кирш, А. Донジョン, А. Темплтон и др.

Таким же образом изучается в этих классах грамматика: сначала проговаривается много примеров в устной форме, затем ученики выводят правило, и только когда ученики овладеют грамматической темой в устной форме, они выполняют письменные упражнения для ее закрепления [Там же]. Следовательно, грамматика изучается индуктивным, а не дедуктивным путем. Ученики наблюдают определенный феномен,

анализируют увиденное (услышанное) и затем делятся своими наблюдениями с классом.

Например, неправильные глаголы вводятся ритмически следующим образом:

to go – went – gone

to swim – swam – swum

to drive – drove – driven

Подобным же образом при изучении русского языка как иностранного вводится спряжение существительных, местоимений, прилагательных и т.д.:

Именительный падеж: стол

я

Родительный падеж: стола

меня

Дательный падеж: столу

мне

Винительный падеж: стол

меня

Творительный падеж: столом

мной

Предложный падеж: столе

мне

И, имея возможность в любой момент проговорить неправильные глаголы про себя в заученном ритме, ученики могут успешно выполнить, например, следующее задание, где от них требуется написать предложения в прошедшем времени (*Past Simple*):

I go to school every day. – Yesterday I..... to school.

Every Sunday I swim in the sea. – Last Sunday I..... in the sea.

Вальдорфские школы Германии являются объединенными, т.е. принимают для обучения детей разных способностей. Это отличает их от школ государственных (государственная система образования в Германии является трехступенчатой, включающей гимназии, реальные и основные школы, что до сих пор является одной из причин социального расслоения общества) [9–10]. Но в гетерогенных классах невозможно работать без дифференцированного подхода, т.е. обучение по необходимости должно быть личностно-ориентированным. Задачей преподавателя по-прежнему остается достижение наибольших результатов в конкретных условиях за определенное количество времени. И в связи с этим нужно выработать какие-то критерии оптимальности. Вслед за Ю.К. Бабанским [11] мы считаем, что нельзя выбрать наилучший критерий оптимальности для всех случаев жизни, так как нет двух одинаковых классов или двух идентичных педагогических ситуаций. Выбор критерия должен происходить в зависимости от конкретной ситуации. Например, для установления минимального объема знаний, которыми должен овладеть каждый ученик, следует учитывать следующие критерии:

1. Предлагаемый материал соответствует развитию ученика и является частью школьной программы, таким образом выполняя образовательную, воспитательную и развивающую функции.

2. Достижение целей производится в рамках отведенного времени, где не должно быть перегрузки учеников, в том числе и за счет слишком большого количества домашних заданий, что ведет к переутомлению всех участников образовательного процесса. (Добавим, что также следует избегать искусственного сдерживания «быстрых» учеников.)

Так, при обучении грамматике учитель может составить для всего класса задания по одному грамматическому правилу, но при этом в дополнительные задания включить упражнения по другим грамматическим темам, изученным ранее:

Задание для всех:

Раскройте правильно скобки:

1. У _____ (Антон) есть брат.
2. С _____ (брата) он идет в кино.
3. После _____ (фильм) мальчики идут домой и едят _____ (пицца).

Дополнительное задание:

Напишите следующие предложения в настоящем времени:

1. Дедушка вышел из дома и пошел на базар.
2. На базаре он купил молоко, сыр и творог.
3. Когда он вернулся домой, то вспомнил, что забыл купить масло.

Важным элементом обучения иностранным языкам в вальдорфских школах является обмен информацией между учителями родного и иностранного языков с целью наиболее «гигиеничного» перехода от освоения грамматических правил родного языка к изучению таковых в чужом языке. Ведь перед тем, как обучающийся будет готов к освоению грамматики чужого языка, он должен иметь представление о ней в своем родном языке. «Именно родной язык более всего подходит для введения новых правил, что потом поможет найти соответствующие параллели в иностранных языках» [12. С. 20].

Возвращаясь к грамматико-переводному методу, следует сказать, что в Германии он до сих пор ассоциируется с гимназиальным образованием. В вальдорфских школах данный метод используется в основном в старших классах, хотя его элементы появляются уже с четвертого класса. Этот метод в чистом виде редко употребляется в немецких школах в связи с коммуникативной направленностью иноязычного обучения. Но все же от обучающихся старших классов требуется способность грамотно (в лексическом и грамматическом планах) переводить тексты. Так, при сдаче абитурия (экзамена на аттестат зрелости) ученикам предлагается на выбор задание по анализу или переводу текста. Отметим, что старшие классы вальдорфских школ ориентированы на учебный план государственных школ в связи с тем, что правила проведения абитурия одинаковы в пределах одной федеральной земли, независимо от того, является ли

школа государственной или частной (вальдорфской). Ниже приведен пример текста, который абитуриенты должны были перевести во время письменного экзамена по английскому языку в 2008 г. в федеральной земле Баден-Вюртемберг:

When the first boatload of Caribbean migrants disembarked from the Empire Windrush at Tilbury Docks in 1948 – many of them Jamaican veterans of the second world war – the London Evening Standard ran the headline: “Welcome Home”.

It was a welcome that was hastily erased in the indecent scramble to slam the open door. But as descendants of those pioneers insist that this is home, there are moves to dust off a forgotten chapter of Britain’s history. Caribbeans recruited as British citizens to help solve the post-war labour shortage in the “mother country” were soon disabused of any sense of belonging. But their largely British-born children have assumed a steadily growing prominence – attaining what the broad-caser Darcus Howe has termed an “ease of presence”.

“Caribbean migration has had a phenomenal impact on this country”, says the writer Caryl Phillips. The evidence of sea changes in British society is becoming overwhelming an undeniable.

В старших классах при работе с аутентичными текстами грамматико-переводной метод является лишь одним из видов работы. Он подходит, скорее, ученикам с аналитическим мышлением. Ученикам же с творческим уклоном ближе открытые задания, дающие возможность учить язык через использование фантазии. Но есть и такие ученики, которые наиболее эффективно учат язык благодаря методу погружения, т.е. естественным путем. В связи с этим, предлагая большое количество заданий, учителя дают возможность как можно большему количеству учеников активно включиться в учебный процесс, найдя свой индивидуальный подход к изучению иностранных языков.

Ниже приведен пример аутентичного текста (из книги А. Приставкина «Ночевала тучка золотая») для урока русского языка как иностранного и возможные задания к нему:

Братья жадно пили сладкий чай, экономно отгрызали от сухариков кусочки, которые только растравляли и без того сильный голод. Сама же Регина Петровна, собрав в узел густые черные волосы, курила у окошка.

– А кстати, – сказала она, – кто у вас кто? Who ist who?

Колька со вздохом посмотрел на оставшийся кусочек сухарика и сказал:

– Сашка ест быстрей, у него терпения мало. У меня побольше. Зато он умней, соображает быстро. А я – деловитый.

– Ага, значит, вы разные...

Задания:

1. Прочитайте текст и переведите его на немецкий язык.
2. Найдите наречия в данном тексте.
3. Сформулируйте пять вопросов к данному отрывку текста.
4. Ответьте на вопрос: какая разница между Колькой и Сашкой?
5. Как себя чувствуют мальчики?

В вальдорфских школах весь урок состоит из общения учителя с учениками. На центральную роль диалога между учениками и учителем указывал еще Берлitzц. От учителя вальдорфской школы требуется, чтобы он не только владел иностранным языком на профессиональном уровне, но и умел организовывать весь учебный процесс так, чтобы ученики были, с одной стороны, ориентированы на самообучение, а с другой стороны, умели работать в группах и оказывать взаимопомощь.

Когда ученики работают парами или в группах, учитель контролирует процесс и помогает при необходимости. В этом просматривается связь с синергетическим подходом, при котором «роль преподавателя состоит не в распространении знаний и оценке правильности суждений, а в наблюдении за ходом рассуждений и переключении процесса обучения с одного уровня на другой» [6. С. 35].

Отметим, что это очень важно, чтобы учитель иностранных языков владел различными методами преподавания. Сочетая их, он может успешно адаптироваться к возрасту и возможностям конкретных учеников и благоприятно воздействовать на их развитие.

Заключение

Как показало исследование, не существует единого универсального метода преподавания иностранных языков, подходящего для всех обучающихся. Личностно-ориентированный подход к обучению предполагает необходимость комбинировать различные методы таким образом, чтобы каждый ученик имел возможность активно включаться в образовательный процесс и получать от него наибольший эффект. Вся методика преподавания иностранных языков в вальдорфских школах как раз и направлена на учет особенностей обучающихся, их психологического и физического развития.

В связи с тем, что в современном мире становится особенно важным не столько приобретение конкретных знаний, сколько умение их самостоятельно добывать и сопоставлять, метод вальдорфских школ может занять достойное место среди других, так как содействует развитию в учениках способности к быстрой ориентации, анализу и практическому применению информации.

Литература

1. **Бабаева В.Т.** История методов изучения иностранным языкам. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/istoriya-metodov-obucheniya-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 12.09.2017).
2. **Дудкина Л.М.** Инновации в школах Германии в начале XX века. URL: <http://открытыйурок.рф/статьи/528045/> (дата обращения: 18.08.2017).
3. **Kiersch J.** Fremdsprachen in der Waldorfschule. Stuttgart : Verlag Freies Geistesleben, 2016. 185 s.
4. **Грамматико-переводной** метод обучения // Научный словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Словарь Академик. URL: http://methodological_terms.academic.ru/309/ГРАММАТИКО-ПЕРЕВОДНОЙ_МЕТОД_ОБУЧЕНИЯ (дата обращения: 10.09.2017).
5. **Беляев Б.В.** Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М. : Просвещение, 1965. 229 с.
6. **Гураль С.К.** Язык как саморазвивающаяся система. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2009. 120 с.
7. **Штайнер Р.** Методика обучения и предпосылки воспитания: Библиотека духовной науки: русский архив GA / пер. Д.Д. Виноградова. GA 308, 1990.
8. **Jaffke C.** Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik. Weinheim : Deutscher Studien Verlag, 1996. 391 s.
9. **Бим-Бад Б.М.** К истории государственной системе образования в Германии (до 1933 г.). URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1666 (дата обращения: 15.09.2017).
10. **Меньшиков В.М.** Развитие образования в Германии конца XVIII–XX вв. URL: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/41986.php> (дата обращения: 15.09.2017).
11. **Бабанский Ю.К.** Избранные педагогические труды. М. : Педагогика, 1989. 560 с.
12. **Gabert E.** Verzeichns der Äusserungen Rudolf Steiners über den Grammatik-Unterricht. Stuttgart : Pädagogische Forschungsstelle, 1963. 80 s.

Сведения об авторе:

Конева Екатерина Викторовна – аспирантка Томского государственного университета (Томск, Россия), учитель русского и английского языков в вальдорфской школе г. Гейдельберга (Германия). E-mail: kkoneva@rambler.ru

Поступила в редакцию 27 августа 2017 г.

METHODOLOGICAL PECULIARITIES OF THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE WALDORF SCHOOLS

Koneva E.V., Postgraduate student, Tomsk State University (Tomsk, Russia), Teacher of Russian and English in the Waldorf school in Heidelberg (Germany). E-mail: kkoneva@rambler.ru

DOI: 10.17223/19996195/39/13

Abstract. This article is devoted to the analysis of different methods which have been applied in foreign language lessons in the course of formation and development of the German school system. It underlines that the usage of a certain method depends on the goal pursued in the foreign language learning. This goal is determined by the society needs. Waldorf private schools apply in the foreign language lessons the combination of different methods: grammar-translation method, natural approach and mixed methods. The peculiarity of the Waldorf schools is the usage of the story-telling method that develops the feeling for language in a special way. Besides outer factors, Waldorf schools strive to form their school curriculum

according to the psychological and physical development of the student, taking into account his or her age. In the lower grades of the Waldorf schools foreign languages are taught similar to the mother tongue acquisition, i.e. in an oral way. In the middle school students start working in an analytical way: they learn grammar, formulate rules. Formulating rules based on numerous examples suggested by a teacher is a peculiarity of the Waldorf pedagogy. The Waldorf curriculum is conceived in such a way that the grammar of the native language outpaces its learning in the foreign language. In this article one can find information about the practical experience of the usage of different methods of the foreign language teaching in the Waldorf schools. Moreover, it investigates the role of the teacher in the educational process and points out the parallels between the Waldorf methods of teaching and modern investigations.

Keywords: methods of the foreign language teaching; Grammar; grammar rules; Waldorf schools; Waldorf pedagogy; native language; analytical thinking; rubicon; foreign languages; teacher's role.

References

1. Babayeva V.T. Istorya metodov obucheniya inostrannym yazykam [The history of methods of foreign languages teaching]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/istoriya-metodov-obucheniya-inostrannym-yazykam> (Accessed: 12.09.2017).
2. Dudkina L.M. Innovatsii v shkolakh Germanii v nachale XX veka [Innovations in German schools in the early 20th century]. URL: <http://otkrytyiyurok.ru/statiy/528045/> (Accessed: 18.08.2017).
3. Kiersch J. (2016) Fremdsprachen in der Waldorfschule. Stuttgart : Verlag Freies Geistesleben. 185 p.
4. Grammatiko-perevodnoy metod obucheniya [Grammar-translation method of teaching] // Nauchnyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam). Slovar' Akademik. URL:[http://methodological_terms.academic.ru/309/ ГРАММАТИКО-ПЕРЕВОДНОЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ](http://methodological_terms.academic.ru/309/) (Accessed: 10.09.2017).
5. Belyayev B.V. (1965) Ocherki po psichologii obucheniya inostrannym yazykam [Essays on the psychology of foreign languages teaching]. M.: Prosveshcheniye. 229 p.
6. Gural' S.K. (2009) Yazyk kak samorazvivayushchayasya Sistema [Language as a self-developing system]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta. 120 p.
7. Shtayner R. (1990) Metodika obucheniya i predposytki vospitaniya: Biblioteka dukhovnoy nauki: russkiy arkhiv GA [Methods of teaching and the prerequisites of upbringing: Library of Spiritual Science: Russian GA archive] / translated by D.D. Vinogradov. GA 308.
8. Jaffke C. (1996) Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. 391 p.
9. Bim-Bad B.M. K istorii gosudarstvennoy sisteme obrazovaniya v Germanii (do 1933 g.) [To the history of the state system of education in Germany (until 1933)]. URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1666 (Accessed: 15.09.2017).
10. Men'shikov V.M. Razvitiye obrazovaniya v Germanii kontsa XVIII–XX vv [The development of education in Germany from the late XVIII to XX century]. URL: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/41986.php> (Accessed: 15.09.2017).
11. Babanskiy Yu.K. (1989) Izbrannyye pedagogicheskiye trudy [Selected pedagogical works]. M.: Pedagogika. 560 p.
12. Gabert E. (1963) Verzeichns der Äusserungen Rudolf Steiners über den Grammatik-Unterricht. Stuttgart : Pädagogische Forschungsstelle. 80 p.