

# Методика преподавания иностранных языков за рубежом в 1-ой пол 20 века и ее влияние на отечественную методику.

к.п.н. Бухаркина М.Ю.,  
лаборатория ИЯ ИСМО РАО

## 1. Методы преподавания иностранных языков за рубежом в начале 20 века и их влияние на практику обучения ИЯ в России.

В 17-19 веках изучение иностранных языков ассоциировалось с изучением латыни и древнегреческого языка, так как вплоть до 20 века считалось, что изучение древних языков способствует развитию интеллекта и обеспечивает формально-логическое образование.

Поставленная цель определяла и способ достижения одной - все внимание уделялось грамматическим правилам, синтаксическим структурам, лексика пополнялась исключительно зубрежкой и закреплялась в дословных переводах объемных текстов. То есть иностранные языки изучались не для общения, а для того, чтобы быть «эрудированным и образованным» человеком, то есть для общего образования. Известный лингвист В. Гумбольдт писал: «Цель преподавания языка – это сообщение знаний о его общей структуре»<sup>1</sup>.

В 19 веке классический метод изучения иностранных языков стал называться **грамматико-переводным**, который хорошо соответствовал цели развития, как бы мы сейчас сказали, универсальных учебных навыков, обеспечивающих универсальные учебные действия учащегося. Однако, при этом полностью игнорировалась основная функция любого языка - функция общения<sup>2</sup>. Этот вывод можно сделать, ознакомившись с основными принципами и приемами обучения в рамках грамматико-переводного метода<sup>1</sup>: основой обучения иностранному языку становится письменная речь, которая является отражением подлинного языка; грамматика является краеугольным камнем в обучении, определяет построение курса и отбор лексики; грамматические упражнения развивают мышление учащихся, а значит, способствует достижению общеобразовательной цели обучения ИЯ; синтез и дедукция – ведущие процессы логического мышления, поэтому учащиеся сначала должны заучить грамматические правила, а потом на их основе строить предложения.

Представители грамматико-переводного метода считали, что основным способом понимания грамматических форм является дословный перевод, так как все языки имеют общую грамматику. Поэтому усвоение языкового материала должно происходить посредством перевода и заучивания наизусть для того, чтобы создать необходимые ассоциации, способствующие усвоению слов и грамматических форм иностранного языка. Слова следует заучивать списком, то есть вне контекста, так как они служат только для иллюстрации грамматических явлений.

Грамматико-переводный метод и сейчас является одним из популярнейших методов обучению иностранным языкам за рубежом<sup>2</sup>. Трудно переоценить его влияние на отечественную методику преподавания ИЯ: он был распространен в России и в 19, и в 20 веке. Многие современные учителя ИЯ (включая начинающих) считают знание грамматики и умение переводить тексты основополагающими навыками «для хорошего знания языка» и тратят много

<sup>1</sup> Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX веке/ под ред. Рахманова И.В. - М.: Педагогика, 1972; стр.18-20.

<sup>2</sup> The changing winds and shifting sands of the history of English Language Teaching. Dimitrios Thanasoulas. Эл.док., дата доступа: 8.07.2012

бесценного урочного времени на разбор и запоминание грамматических правил и переводы текстов, а потом очень удивляются, если учащиеся не в состоянии поддержать элементарную беседу (из опыта посещения уроков молодых специалистов автором этих строк).

**Текстуально-переводной метод**, видными представителями которого были Ж.Жакото, Ш.Туссен, Г.Лангеншйт и др., имеет несколько концептуальных различий с грамматико-переводным. Первое отличие – это цель обучения иностранным языкам, которая определяется не просто общим образованием, а умственным развитием обучающихся. Отсюда особое отношение к обучению чтению, а значит, и к отбору содержания обучения.

Методические принципы и приемы обучения текстуально-переводного метода<sup>1</sup>:

1. Разговорный язык – отклонение от существующей нормы языка, которой являлась письменная речь. Поэтому основа обучения – письменная речь.
2. Грамматические формы следует изучать на связанных оригинальных текстах, так как в оригинальном тексте есть все формы и структуры, выучив которые можно будет понять и любой другой текст.
3. Так как изучение строится на оригинальном связанном тексте, то ведущим видом умственной деятельности становится анализ.
4. Для полного понимания изучаемого оригинального текста следует использовать дословный перевод.
5. Языковой материал усваивается при дословном переводе и заучивании наизусть, а также при использовании по аналогии.

Вышесказанное дает основание заключить, что в основе обучения лежала не грамматическая система языка, как при грамматико-переводном методе, а тексты для чтения, которые в пособиях Ж. Тусена и Г. Лагенштейна, давались с транскрипцией и дословным переводом, причем перевод сохранял структуру предложений изучаемого языка.

Следует отметить, что и теперь некоторые школы в России включают текстуально-переводной метод в свой арсенал. Известная языковая школа дополнительного образования «Дом Станкевича» (Москва) использует текстуально-переводной метод как один из основных в своей работе. Вот выдержки из статьи «Методика преподавания» с сайта школы <http://www.domstankevicha.ru/method/> >:

*«Первая особенность - ориентация на источник. Самое главное, на чем держится вся система – это опора на источник. Учит только источник, во всем его многообразии. В этой школе полностью отказались от любых текстов, написанных русскими авторами, и от любых учебных пособий, изданных в США или Англии и предназначенных для иностранцев, изучающих английский язык ....Обучение строится на трех видах источников:  
Первый и самый главный – Его Величество Текст. Сначала мифы и библейские легенды (естественно, в подлиннике, никаких адаптаций), потом литературные тексты, исторические документы и т. д. Подлинник подается без русификации и купюр. Сначала сравнительно простые сказки, но, тем не менее, настоящие, без какой бы то ни было адаптации. А потом - все более сложные тексты, вплоть до Шекспира или Фолкнера в оригинале...»*

Безусловно в этой школе используются и другие методы для решения таких методических задач как обучение аудированию, письму устной речи, однако, обучение строится на усвоении грамматики и лексики и основным средством обучения является оригинальный текст:

*«Несмотря на то, что в школе огромное, принципиальное значение придается грамматической и лексической базам, не меньшее внимание уделяется и свободному общению на языке, в том числе и с естественными носителями языка».*

Даже беглый обзор вышеупомянутой статьи на школьном сайте дает основание для вывода о том, что методическая деятельность школы в области обучения иностранным языкам очень созвучна основным принципам текстуально-переводного метода.

Развитие мировой экономики в конце 19 и начале 20 века повлекло за собой значительное увеличение международных контактов как на государственном, так и на бытовом уровне. Технические открытия также содействовали усилению международных отношений и вызвали большую потребность в людях, хорошо говорящих на иностранных языках. Колонизация новых территорий также повышала спрос на людей, практически владеющих иностранными языками. Таким образом, новый социальный заказ требовал практического овладения иностранными языками. Изменившаяся цель повлекла за собой появление новых подходов в обучении ИЯ, в частности, натурального или прямого метода, видными представителями которого были Франсуа Гуэн, Чарльз Берлиц, М.Вальтер, И.Альж, М.Палмгрен и др.

В своей книге «The Art of Learning and Studying Foreign Languages (1880)» Ф.Гуэн описывает свои безуспешные попытки изучить немецкий язык. Он провел в Гамбурге один год, в течение которого выучил учебник немецкой грамматики и пару сотен неправильных немецких глаголов наизусть<sup>3</sup>. Уверенный в том, что грамматическая и лексическая база обеспечит его успех, он поспешил в университет для того, чтобы протестировать свое владение немецким языком. Однако, он не преуспел. Более того, он не понял ни одного слова! Тогда он выучил немецкие корни слов наизусть и опять потерпел неудачу. Он дошел до того, что вы зубрил книгу на немецком, перевел Гёте и Шиллера, выучил 30 000 слов по словарю и все равно не смог сдать экзамен по немецкому языку. Вернувшись домой он увидел, что его трехлетний племянник за время его отсутствия превратился в настоящую франкоговорящую балаболку – и этот факт заставил Гуэн думать, что дети владеют секретом обучения языку. Поэтому, он стал наблюдать за своим племянником и пришел к выводу, что обучение языку есть трансформация своих ощущений и восприятий в концепты (понятия), а затем представление этих понятий с помощью языка. Вооруженный этим знанием, он разработал метод обучения, названный впоследствии Методом Серий (the Series Method), который предполагал обучение несколькими связанными предложениями, которые учащиеся легко понимали, например:

*Я протягиваю руку. Я беру ручку двери. Я поворачиваю ручку. Я открываю дверь. Я толкаю дверь<sup>3</sup>.*

То есть, наблюдая за своим племянником, Гуэн пришел к выводу, что в основе усвоения ребенком родного языка лежит потребность комментировать свою деятельность в логико-хронологической последовательности. Из этого умозаключения Ф. Гуэн делает вывод, что и процесс освоения иностранного языка должен проходить аналогично, то есть обучение языку должно опираться на естественную потребность человека превращать в высказывания свои ощущения; в основу обучения должно быть положено не слово, а предложение; первичным и основным средством обучения языку должна быть устная речь, а не чтение и письмо. Исходя из этих предпосылок разрабатывается курс обучения иностранному языку, где новые слова вводятся с помощью наглядности, основывающейся на последовательности демонстрируемых действий. Вся лексика классифицируется на основе 5 тематических серий («домашняя жизнь», «школа», «общество», «природа», «ремесла»), которые в свою очередь подразделяются на 10-15 более мелких тематических подсерий, каждая из которых делится на 50 уроков. Каждый урок включает 20-30 последовательных фраз, представляющих собою последовательно развитие того или иного действия. Учитель проделывает ряд действий, называя их. На более продвинутом

---

<sup>3</sup> The changing winds and shifting sands of the history of English Language Teaching. Dimitrios Thanasoulas. Эл.док., дата доступа: 8.07.2012

этапе серии представлены в виде текста. Грамматика усваивается также в действиях на основе серий<sup>4</sup>.

Натуральный метод был необычайно популярен. Курсы и учебники другого представителя этого направления Ч.Берлица были широко распространены в Европе и США и даже некоторое время в России<sup>4</sup>.

Представители прямого метода (Г.Суит, Г.Пальмер и др) считали, что изучение второго языка происходит также как и первого. Создатели прямого метода пользуются достижениями современного им языкознания и психологии сознательно и систематически. Этому способствовал еще и тот факт, что в создании прямого метода принимали участие видные психологи и лингвисты, такие как: В.Фиетор, П.Пасси, Г.Суит, О.Есперсон, Б.Эггерт, Ф.Франке, Ш.Швейцер, Г.Ведт и др.<sup>4</sup>

Достижения лингвистики и психологии того времени совершенно изменили взгляды на методику преподавания иностранного языка. Объектом изучения становится живой язык. Поскольку язык по природе своей звуковой, то огромная роль теперь приписывается слуховым и кинестетическим ощущениям и на первый план выдвигается устная речь как средство овладения языком<sup>5</sup>.

Исходя из этого постулата следует, что и обучение иностранным языкам следует строить на общении и взаимодействии, на спонтанном использовании языка, без перевода, немного или совсем без анализа грамматических правил и синтаксических конструкций. Основные принципы прямого метода заключались в следующем<sup>3</sup>:

1. Урок следовало вести на изучаемом языке. Исключить опору на родной язык.
2. Использовать индукцию (обобщение) при изучении грамматики. Суть идеи заключалась в том, что учащиеся должны были сами извлекать грамматические правила из уже изученного ими связанного текста («изобретательная грамматика» О.Есперсона). Впоследствии все грамматические явления должно было привести в систему.
3. Отбор лексики происходил с точки зрения практической направленности.
4. Конкретные лексические единицы вводились при помощи картинок, абстрактные - при помощи ассоциаций.

Прямой метод был очень популярен в конце 19 и начале 20 века. Его заслуга состоит в том, что основой для обучения выступает теперь не перевод, а следование, подражание устному речевому образцу, его имитация и заучивание.

Однако, его применение было затруднено нехваткой финансов, времени и размерами учебных групп в массовой школе. Полностью выполнить некоторые требования прямого метода, а именно: исключить родной язык и создать языковую среду в условиях средней школы было затруднительно по причинам, указанным выше. Учителя и методисты убедились в том, что натуральный и прямой методы в чистом виде не дают ожидаемых результатов и обратили свой взор на так называемые смешанные методы.

Смешанные или умеренные методы в основе своей - это видоизмененные переводные или прямые методы, в зависимости от того, какие принципы в каждом конкретном случае преобладают<sup>5</sup>. Представителями этого направления в методике стали, Э.Отто, Ф. Аронштейн, К.Флагстад, А.И.Томсон.

Следует отметить, что неопрямые методы, несмотря на то, что имеют общие принципы, также имеют и ряд отличий. Например, ставят разные цели: методика репродуктивного (Г.Пальмер, Л.Блумфильд) и рецептивного овладения языком (М.Уэст). Представители прямого метода считали, что при любой цели обучение иностранному языку должно носить

---

4 Методика преподавания иностранных языков: общий курс [учеб. пособие] / отв. ред. А.Н. Шамов. — М.: АСТ: АСТ-Москва: Восток — Запад, 2008.

5 Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв. / Под ред. чл.-корр. АПН СССР И.В. Рахманова. — М., 1972. Стр. 48

продуктивный характер, что грамматику следует изучать на основе языковых структур (Ч.Фриз, Р.Ладо и др), а не анализом грамматических правил. Неопрямисты также пытаются создать языковую среду с помощью различных технических средств как то: диафильмов, кинофильмов, звукозапись<sup>5</sup>.

Гарольд Пальмер - английский педагог и методист (1877-1950), ставший известным благодаря устному (неопрямому) методу обучения иностранным языкам, который он разработал в начале 20 века. В своей методической концепции Пальмер руководствовался лингвистическим учением социологической школы (Ф. де Соссюр, А. Мейе), психологией поведения (Е. Торндайк, Дж. Уотсон) и прагматичной педагогикой Д. Дьюи<sup>6</sup>. Исходя из этих направлений в лингвистике, педагогике и психологии, Пальмер считает, что на всех ступенях обучения ИЯ ведущую роль должна играть устная речь. Особое внимание уделяет обучению фонетике. Он также разрабатывает жесткие требования к отбору текстов для разных видов чтения, вводит понятие «лексическая единица» и разделяет их на монологи (состоящие из одного слова: dogs, mankind), полилоги (состоящие из двух и более слов: of course, in spite of) и миологи (значимые служебные частицы: аффиксы, флексии). Объем изучаемого материала зависит от конкретных целей и задач, а продолжительность курса (от 2.5 до 6.5 лет) от объема. Пальмер ставит целью обучения свободное владение языком, то есть свободно понимать, говорить, читать, писать на иностранном языке, причем степень владения должна быть максимально приближена к уровню носителя языка. Такая цель, по мнению Пальмера, должна быть положена в основу программы обучения иностранным языкам в средней школе. Устный метод Пальмера оказал значительное влияние на становление аудио - лингвального (40-ые годы) и аудио – визуального (50-ые годы) методов.

Начало 20 века было отмечено рядом эпохальных событий. Развитие психологии, в частности появления теории бихевиоризма, имело огромное значение для методики преподавания иностранных языков. Многие исследователи проводили эксперименты на животных, пытаясь понять, как животные учатся и через животных понять, как это делает человек<sup>7</sup>. И одними из первых в этой области были русские исследователи И.П.Павлов, И.М.Сеченов, В.М.Бехтерев, американские ученые Б.Скиннер, Э.Торндайк и др.

Знаменитые эксперименты Павлова с собаками по поводу формирования условного рефлекса (звон колокольчика вызывает слюноотделение у собак еще до того, как пища появится в их поле зрения) убедили ученого в том, что животные обучаются, и даже в дикой природе. Совместно с другими исследователями, Павлов пришел к выводу о том, что поведение животных формируется при помощи серии «поощрений» или «наказаний». То есть поведение рассматривалось как система реакций на внешние и внутренние стимулы. Эти идеи зародились в российской науке в трудах И.М.Сеченова, И.П.Павлова, В.М.Бехтерева.

Б. Скиннер (американский психолог, представитель бихевиоризма, профессор Гарвардского университета) заключил, что и поведение человека может иметь такую же модель формирования. Применяя эти идеи к обучению языку, Б.Скиннер предположил, что родители, поощряют ребенка интонацией или действием всякий раз, когда ребенок произносит нечто похожее на слово. Ребенок повторяет слово или комбинацию слов, потому что хочет снова получить поощрение, и таким образом выучивает язык.

К этому моменту прикладная лингвистика разработала детальное описание различий между языками (ранее полагали, что у всех языков общая грамматика), что очень повлияло на преподавание языков. В то время ученые полагали, что язык состоит из серии навыков, и если обучающийся сможет развить у себя такие же навыки, то он будет хорошо говорить на языке.

<sup>6</sup> Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв. / Под ред. чл.-корр. АПН СССР И.В. Рахманова. – М., 1972. Стр. 142.

<sup>7</sup> The History of English Teaching Methodology by S. Kathleen Kitao : Doshisha University, Kyoto, Japan. Эл. док. дата доступа 11 июля 2012 < <http://www.cis.doshisha.ac.jp/kkitao/library/article/tesl-his.htm> >

Они также думали, что сравнительный анализ может оказать методике обучения иностранным языкам неоценимую услугу, так как то, что в родном и иностранном языке похоже, для студентов не составит труда усвоить, а вот то, что эти языки отличает, и будет той трудностью, которую необходимо преодолеть путем тренировки и упражнениями.

Из этих теоретических предпосылок и возник **аудиолингвальный метод** обучения (Ч.Фриз, Р.Ладо), который основан на бихевиористическом подходе в обучении и структурном направлении в лингвистике. Основная идея заключается в том, что язык рассматривается как «поведение», которому можно обучить. Для этого нужно разбить весь учебный материал на небольшие и градуированные по трудности структуры, которые учащиеся осваивают при помощи серии тренировочных упражнений (drills) с целью формирования определенного навыка. Студенту предлагается стимул, если его реакция (ответ) правильная, то он (обучающийся) получает поощрение и навык закрепляется. Если же реакция неправильная, то есть ответ неверен, то учитель его исправляет и нежелательный навык подавляется. Р.Ладо рассматривал язык как отражение истории, культуры и быта народа, поэтому обучение иностранному языку неразрывно связано с изучением культуры народа изучаемого языка. Ч.Фриз и Л.Ладо согласны с Б.Пальмером в том, что основу обучения иноязычию составляет устная речь. Аудиолингвальный метод обучения Ч.Фриза и Р.Ладо сохраняет основные черты неопрямизма: язык определяет наше мышление, поэтому для обучения перевод и сравнение непригодны, лучший способ освоения иностранного языка – это подражание, многократное повторение заученного, образование высказываний по аналогии<sup>8</sup>.

То есть, разработчики аудиолингвального метода полагали, что овладение языком есть процесс формирования навыков при постоянном положительном подкреплении (поощрении). В основу языка были положены языковые образцы (структуры), которые подвергались многократному повторению через систему трансформационных упражнений, что обеспечивало усвоение языкового материала в виде готовых ответов (реакций) на определенные речевые ситуации.

Аудиолингвальный метод обучения был популярен за рубежом в течение 20 лет и не мог не оказать влияние на отечественную методическую науку. Схожие идеи заложены и в современные учебники английского языка А.П.Старкова, где освоение грамматики и лексики идет через многократное повторение речевых образцов, организованных в структурах, которые отрабатываются в квази-коммуникационных упражнениях.

Описывая состояние методической науки за рубежом в первой половине 20 века, нельзя не упомянуть и так называемый **«армейский метод»**, который возник в США в годы Второй мировой войны с целью интенсивного обучения иностранным языкам в очень сжатые сроки (от 6 до 8 месяцев). Главная задача – обучить общению и пониманию устной иноязычной речи – была очень актуальна в то время, в связи с подготовкой к военным операциям союзников в Европе и Африке. Основным материалом обучения – диалоги, которые учащиеся слушают и воспроизводят вслед за диктором, затем заучивают наизусть. После отдельные части диалога подвергаются интенсивной отработке в вопросно-ответных и других упражнениях, так называемых «дриллах», который выполняются под контролем учителя. Активно используются технические средства обучения, такие как лингафонный кабинет. Успех достигается за счет большого количества часов (25 часов в неделю) и малой наполняемостью групп (5-6 чел)<sup>9</sup>. Концепция метода базировалась на лингводидактических взглядах Л. Блумфилда, который рассматривал процесс обучения как процесс создания ассоциаций. Он считал, что научиться говорить и понимать иноязычную речь можно только слушая и подражая носителям изучаемого языка, и постоянно упражняясь<sup>6</sup>. То есть в армейском методе наблюдается четко выраженная направленность на практическое овладение языком путем восприятия и повторения речевых образцов, усвоение которых достигалось выполнением тренировочных упражнений.

---

<sup>8</sup> Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка: учебное пособие для студента. Кашина Е.Г. — Самара: Универс-групп, 2006; 74 стр.

**Аудиовизуальный** или структурно-глобальный метод возник на базе вышеописанного армейского метода во Франции уже после Второй Мировой войны. Он рассматривает язык как знаковую систему (структурализм) и считает его поведением (бихевиоризм). Поведение (в том числе и речевое) есть реакция организма на предъявляемые стимулы. Закрепление же таких реакций в процессе изучения языка ведет к образованию речевых автоматизмов, лежащих в основе владения языком. Этот метод является разновидностью прямого метода.

Основоположниками метода считают П. Губерину (директора института фонетики в Загребе) и П. Риван (заместителя директора научно-методического центра в Сен-Клу), в разработке также принимали участие Р.Мишеа и Ж. Гугенейм<sup>9</sup>. Основная цель метода – обучить детей устной речи для того, чтобы все могли пользоваться иностранным языком как средством общения в повседневной речи. Концепция метода основывается на следующих принципах:

- 1) глобальность – этот принцип рассматривает предложение как основу обучения, его восприятие и воспроизведение носят целостный (глобальный) характер;
- 2) устное опережение – обучение должно быть организовано в определенной последовательности: слушание-говорение-чтение-письмо, но слушание и говорение – превалирует, что выражается в значительно продолжительности устного курса (от нескольких недель до двух месяцев);
- 3) полное исключение родного языка либо очень ограниченное его использование в качестве средства контроля;
- 4) ситуативность – материал вводится в виде диалогов с использованием ситуаций повседневного общения;
- 5) функциональность – отбор и характер подачи лексического и грамматического материала зависит от содержания высказывания и намерения осуществить речевой акт;
- 6) использование зрительной и слуховой наглядности, выступающей в роли основного средства семантизации, закрепления и активизации учебного материала<sup>9</sup>.

Отдельные положения и приемы аудиовизуального метода на практике встречаются и в настоящее время, особенно на начальном этапе обучения благодаря использованию средств наглядности и аутентичных материалов, имитирующих языковую среду, что мотивирует учащихся использовать иностранный язык как средство общения. Но отрицание перевода, чрезмерное внимание к устной речи, механическое заучивание речевых образцов сдерживает использование аудиовизуального метода в старшей школе и высших учебных заведениях.

## **2. Состояние преподавания иностранных языков в России и СССР в начале 20 века и влияние методических идей Запада на отечественную методическую науку**

Отечественная методика обучения иностранным языкам имеет богатую и сложную историю, которую можно разделить на несколько периодов ее развития:

- 1) российский: с XVIII века до 1917,
- 2) советский : с 1918 (образование РСФСР) до 1991 (распада СССР),
- 3) современный: с 1991 (образование Российской Федерации) до настоящего времени<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. Щукин А.Н.: 2-е изд., испр. и доп. — М.: Филоматис, 2006, с 480.

<sup>10</sup> История развития методики преподавания иностранного языка в вузах России. Буримская Д.В., статья. - М: Педагогические науки, № 5, 2008

В 1864 году после реформы образования в российской школе вводится «иностраннный язык», который становится учебным предметом, а не средством общения, как это было в пансионах благородных девиц, где обучались иностранным языкам «методом гувернантки». Это положило начало отечественной методике преподавания иностранных языков. До этого в учебных заведениях изучали латынь и древнегреческий с целью общего образования, что было полной копией системы образования в зарубежных школах. Преподавание иностранных языков унаследовало традиции обучения «мертвым языкам», которое осуществлялось при помощи перевода объемных оригинальных текстов. Реформа определила обязательное изучение одного-двух новых иностранных языков. Цели обучения иностранным языкам определялись как уметь переводить статьи, писать небольшие сочинения на заданную тему и изъясняться на иностранном языке<sup>11</sup>, то есть цели обучения были направлены на практическое использование изучаемых языков. Очевидно, что вышеназванные цели в общеобразовательной школе не могли быть достигнуты ни методом гувернантки, ни методом перевода. Нужны были новые подходы к решению новых задач.

В конце 19 и начале 20 века методика обучения иностранным языкам в России была под большим влиянием западных педагогов, таких как Лай, Киршенштейнер, Наторп, Барт. Некоторые источники говорят, что они были «единственными» авторами, направлявшими педагогическую идеологию в конце 19 и начале 20 века<sup>11</sup>. На заседании секции иностранных языков Педагогического музея обсуждались работы исключительно зарубежных авторов: Берлица, Мюнха, Кюна, Бирбаума, Вальтера, Симоно. Как правило, рекомендации зарубежных методистов переносились без учета специфики и условий работы. Соответственно и результаты были невысоки. Поэтому в России стали появляться центры, где разрабатывались подходы к обучению иностранным языкам, учитывающие, например, отсутствие близости русского и западноевропейских языков. Среди таких центров были: Педагогический музей военно-учебных заведений, в котором в 1887 году был создан отдел иностранных языков, где обсуждались учебники, учебные пособия, зарубежные методики; а также «Московское общество лиц, интересующихся преподаванием иностранных языков», «Комиссия по преподаванию иностранных языков г.Тифлиса», «Объединение преподавателей иностранного языка г. Саратова» и др.

В 1912 году прошел Всероссийский съезд преподавателей английского языка, на котором господствовал прямой метод. В противовес ему в 1915 году планировалось провести второй съезд, в подготовке которого принимали участие Э. Лямбек, Е.А.Леве, Л.В.Щерба. Вся эта деятельность свидетельствует о том, что в начале 20 века уже появились центры, работавшие над созданием отечественных методов преподавания иностранных языков, отличных от господствовавшего за рубежом прямого метода, считавшегося в то время универсальным. Но первая мировая война и последовавшая за ней революция откинула назад развитие отечественной методики обучения иностранным языкам.

В начале 20 века в России существовала следующая система общеобразовательных учреждений: прогимназия, на базе которой действовали филологическая и реальная гимназии. С введением иностранного языка как учебного предмета в сетке часов появились два новых языка (обычно немецкий и французский) с 14 и 12 недельными часами соответственно в прогимназии, и от 8 до 12 недельных часов на более старшей ступени, то есть в филологической и реальной гимназии.

А.А.Миролюбов отмечает<sup>11</sup>, что в источниках начала 20 века встречаются такие названия методов как: синтетический, аналитический, аналитико-синтетический, интуитивный, аналитический прямой и т.д. Для того, чтобы понять какие из них были действительно новым явлением в методике, а какие уже известные и просто видоизмененные, необходимо рассмотреть, как эти методы решают основные вопросы методики, а именно: какие цели обучения иностранным языкам формулируют сторонники того или иного метода, как относятся

---

<sup>11</sup> Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. — М: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. – стр 21.

к использованию родного языка и переводу, как предлагают изучать грамматику, какой вид речевой деятельности выдвигают на первый план (устную речь, письменную речь, чтение).

В то время в отечественной методике разные педагоги ставили разные цели обучения иностранным языкам, чего не наблюдалось в западной методике. Например, сторонники грамматико-переводного метода считали целью обучения ИЯ «гимнастику ума», а последователи текстуально-переводного метода – в ознакомлении с лучшими образцами литературы страны изучаемого языка. Адепты прямого метода считали практическое владение языком основной и единственной целью обучения иностранному языку. Отечественные авторы придерживались другой точки зрения. Например, К.Д.Ушинский отмечал четыре цели обучения иностранным языкам, совмещающие практические и общеобразовательные:

1. ознакомление с литературой,
2. как средство логического развития ума,
3. устное и письменное общение с носителями изучаемого языка,
4. для письменного и устного общения с земляками, владеющими этим иностранным языком.

При этом К.Д.Ушинский устанавливает очередность (иерархию) целей. Сначала ознакомление с литературой, потом гимнастика ума и, наконец, практическое владение языком (устной и письменной речью). Нетрудно заключить, что Ушинский рекомендует как практическую цель, так и общеобразовательную, не противопоставляя их. Надо отметить, что не только Ушинский, но и другие отечественные педагоги, отстаивая практическое владение языком как основную цель, признавали важной и общеобразовательную.

Академик Миролубов А.А подчеркивает, что признание не только практической, но и общеобразовательной цели при обучении иностранным языкам было отличительной чертой отечественной методики<sup>11</sup>. Однако, отечественные педагоги того времени очень своеобразно понимали термин «практические цели».

На рубеже 20 века, когда господствовало убеждение в том, что иностранные языки необходимы для «гимнастики ума», практические цели трактовались как систематическое изучение грамматики и чтение и разбор текстов, то есть сводились к рецептивным целям. Как уже отмечалось, экономическое и политическое развитие России потребовало от системы образования большее количество людей, практически владеющих современными иностранными языками. Создание классических и реальных гимназий, сопровождалось целевой установкой на развитие устной речи в области обучения иностранным языкам. Коммерческие отделения вышеназванных учебных заведений предъявляли к своим учащимся довольно высокие требования в устной речи. Секция иностранных языков Педагогического музея военно-учебных заведений считала обучение эффективным, если учащийся сможет не только понять читаемое, но и написать несложное сочинение и пересказать прочитанное<sup>12</sup>. Однако, практика показала невыполнимость поставленных целей в условиях массовой школы. Некоторые методисты говорили о том, что овладение устной речи полезно ученому, коммерсанту, купцу, путешественнику, то есть далеко не всем. Для владения устной речью нужно достаточное количество практики, что не может предоставить ни одна средняя школа. Поэтому полное знание иностранного языка – удел специальных курсов. Некоторые методисты считали разумным отказаться от устной речи не только как цели, но и средства обучения, что встречало справедливую критику.

То есть методисты конца 19 начала 20 века в основном отводили школе задачу рецептивного освоения языком, считая задачу развития устной речи в рамках общеобразовательной школы недостижимой и необходимой лишь для очень ограниченного круга людей.

Общеобразовательные цели обучения иностранного языка также понимались по-разному. Если представители переводных методов считали главной целью «гимнастику ума», то

---

<sup>12</sup> Миролубов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. — М: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. – стр 25

отечественные методисты вкладывали другой смысл в это понятие. К.Д. Ушинский считал необходимым приобщение к иноязычной литературе, Р.Орбинский отмечал, что развитие устной речи - есть развитие мысли, поэтому языкоучение должно быть основанием для всякого общеобразовательного учения. Г.Книпер связывал общеобразовательные цели с ознакомлением учащихся с умственной и материальной культурой носителей языка, отдел иностранных языков Педагогического музея понимал общеобразовательную цель как возможность обширного толкового чтения на иностранном языке. Э.Лямбек связывал это понятие с изучением культуры страны изучаемого языка и с эстетическим развитием учащихся. Л.В.Щерба отрицал цель «гимнастики ума» при обучении иностранных языков, считая, что с этой задачей лучше справляется такой предмет как математика. Общеобразовательные цели изучения иностранных языков в школе он видел прежде всего в подготовке вдумчивого чтеца, так как только текст на иностранном языке заставляет разбирать и вдумываться в содержание читаемого. Л.В.Щерба также считал, что изучение ИЯ улучшает знание о своем родном языке, что без иностранного языка невозможно в полной мере постичь свой родной, так как при переводе приходится вдумываться в текст, понимать всю глубину авторской мысли, подбирать слова, грамматические конструкции, улавливать все тонкости<sup>13</sup>.

Некоторые педагоги (А.Герлах, Н.Н.Стромилов) вообще отрицали общеобразовательную ценность иностранных языков и даже считали их вредными для молодого поколения, так как необходимость многое учить наизусть перегружает память, знакомство с оригинальной литературой с его точки зрения также невозможно из-за низкого уровня владения школьниками языком в целом, намного больше пользы будет для юношества познакомиться с лучшими образцами иноязычной литературы в хороших переводах, которые на тот момент стали общедоступными.

Таким образом, в начале 20 века в отечественной методике существовало две точки зрения на общеобразовательное значение обучения школьников иностранному языку: с одной стороны его признавали, с другой – отрицали.

В вопросах допущения родного языка в процесс обучения иностранному также существовало несколько точек зрения. Последователи прямого метода, пришедшего в России из Европы, настаивали на полном исключении родного языка из процесса. Однако, отсутствие схожести русского языка с западноевропейскими вынуждало российских учителей прибегать к опоре на родной язык. Поэтому отечественные методисты писали о допустимости в редких и трудных случаях использовать родной язык, что отличало их от европейских прямистов. Другая группа методистов прямо рекомендовала использовать родной язык как средство семантизации особенно при обучении грамматике, и даже рекомендовала переводы и сравнение с родным языком, что характерно для переводных методов<sup>13</sup>.

Важным вопросом, характеризующим методы, является проблема соотношения устной работы и чтения на начальном этапе обучения. Как и в вопросе допущения родного языка в процесс обучения, в начале 20 века в России существовало две группы методистов. Одна группа придерживалась прямистских взглядов и рекомендовала чисто устно-вводный курс на начальном этапе обучения без привлечения чтения и письма (Ю.Бауер<sup>14</sup>, И.Сиг, М.К.Фот). Вторая, более многочисленная группа рекомендовала одновременную работу над произношением, устной речью и чтением. Программы того времени требовали работы над чтением и переводом, а практические упражнения, то есть устная речь вместе с изучением

---

<sup>13</sup> Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. — М: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. – стр 27- 28

<sup>14</sup> Бауер Ю. Руководство для начального обучения немецкому языку по естественному методу. -М.: Сотрудник школы, 1909. -146 с.

грамматики должны были иметь лишь служебное значение. Секция иностранных языков Педагогического музея также рекомендовало работу над звуками вместе с их написанием<sup>15</sup>.

Таким образом, на вопрос о соотношении устной работы и чтения на начальном этапе в рассматриваемый период имелось две диаметрально противоположные точки зрения. Однако, воздействие прямистских идей чувствуется гораздо сильнее, чем при решении проблемы допуска родного языка в процесс обучения, что можно объяснить тем, что различия в русском и европейских языках не так сильно сказывалось на начальном этапе обучения, чем на более поздних<sup>15</sup>.

Что касается обучения грамматики, то в основном все методисты и педагоги того времени рекомендовали систематический курс грамматики с той или иной мерой теории и практических упражнений с опорой в большей или меньшей степени на родной язык. Например, Э.Эрдман предлагал грамматические конструкции, в которую можно подставлять различные существительные. Многократно повторяя, ученик усваивает эту конструкцию, что напоминает подстановочные таблицы Пальмера. На средней ступени учащиеся индуктивно выводят грамматические правила, выполняют переводы с русского языка и анализируют предложения. На старшей ступени систематическое изучение грамматики сопровождается заучиванием правил и анализом в ходе чтения и перевода текстов. Особые сложности вызывала несхожесть русской грамматики с грамматикой изучаемого языка. Р.Орбинский даже предлагал переработать грамматику иностранных языков с учетом особенностей русского языка, а не копировать западные учебники<sup>15</sup>.

Таким образом, в обучении грамматике наблюдалось использование смешанных методов, как то: сохранение систематического курса, что было данью традиции, но также явно просматривается стремление изучать грамматику с опорой на родной язык и с учетом специфики русского языка, что отличало практику российских педагогов от западноевропейских.

Итак, несмотря на обилие упомянутых в методической литературе того времени методов, обзор основных вопросов методики показывает, что в рассматриваемый период на средней и старшей ступени использовался грамматико-переводной метод, так как обучение основывалось на чтении и переводе. Материалы реформы 1915 года предполагали обучение пониманию прочитанного, устному и письменному пересказу, а также утверждали необязательность перевода. Но это не меняет сути дела, так как на практике в центре всегда был перевод. Реформа практически коснулась только начального этапа обучения, где среди методистов господствовали две вышеописанные точки зрения. То есть, одни методисты строили начальный этап обучения на принципах прямого метода, а другие брали за основу приемы из разных методов, то есть использовали смешанный метод обучения ИЯ. Используемый в отечественной практике смешанный метод имел специфическую особенность: он содержал требования построения курса грамматики с учетом особенностей родного языка, а также требование относительно сравнения фактов родного и изучаемого языка. То есть просматриваются характерные особенности сопоставительного метода, который предполагает различие частных методик не только от специфики изучаемого языка, но и родного языка учащихся.

Октябрьская революция 1917 года упразднила гимназии, лицеи и училища и основала трудовую школу. Латынь из школы изгоняется, также как и закон Божий. В 1918 году выходит основополагающий документ «Основные принципы единой трудовой школы», в которых утверждается учебный план, в перечень предметов которого входит и живые иностранные языки. Однако, по свидетельству современников, таких как К.А.Ганшина, М.М.Курляндский, И.В.Рахманов, несмотря на этот важный документ, изучение иностранных языков в трудовой школе практически прекращается. Некоторые исследователи (О.А.Логинова)<sup>16</sup> утверждали ошибочность данной точки зрения, доказывая, что преподавание иностранных языков имело

---

<sup>15</sup> Миролубов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. — М: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. — стр 35, 45.

<sup>16</sup> Миролубов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. — М: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. — стр 70, 72.

место в школах в первые годы советской власти. Это может объясняться тем, что в Наркомпросе имелись различные мнения относительно значения иностранных языков в школьном учебном плане. Борьба разных точек зрения завершилась тем, что в программах 1920-1923 годов предмета «иностранное языков» нет вообще<sup>16</sup>. Только к 1924 году страна в результате политико-экономического развития стала ощущать нехватку людей с практическим знанием иностранных языков. Это подтверждается фактом: Научно-педагогическая секция ГУСа<sup>17</sup> принимает специальное постановление, в котором указывалось, что обучение новым языкам следует начинать со второй ступени, а с 1925/26 учебного года предлагалось ввести изучение второго иностранного языка (необязательно). Целями обучения иностранным языкам объявлялось следующее: 1) научить школьников понимать деловую литературу; 2) понимать разговорную речь и по возможности выражать свои мысли на изучаемых языках; 3) сочетать изучение языка с изучением жизни и быта носителей языка.

В 1925 году были приняты первые государственные программы и учебные планы, где было выделено 12 недельных часов на изучение одного иностранного языка с 5-го по 9-ый класс. Однако, это была лишь примерная программа: местные органы народного образования вправе были самостоятельно распределять часы. Однако, далеко не все области включили в свои планы иностранное языков. Все еще были регионы, в которых иностранное языков не преподавался. Но были области, в частности Ленинградская, где на изучение иностранного языка выделялся 21 недельный час (с 5-9 классы).

Курс на индустриализацию всей страны вновь повысил спрос на людей со знанием иностранных языков (нужно было изучать зарубежные технологии). Необходимо было изменить общественное мнение, повысить значимость изучения иностранных языков, что привело к пропагандистской кампании «Иностранные языки в массы!». Наркомпросы РСФСР и УССР, Всесоюзная Академия наук, ЦК ВЛКСМ и другие организации обратились к учащейся молодежи, рабочему активу с призывом изучать немецкий, французский и английский языки. 31 мая 1927 года коллегия Наркомпроса принимает известное постановление об иностранных языках, в котором предлагалось в директивном порядке ввести изучение ИЯ во всех городских школах второй ступени. На первой ступени предлагалось в качестве опыта ввести преподавание одного иностранного языка. Был упорядочен учебный год (34 учебных недели) и учебный план, где иностранному языку отводилось 13 недельных часов: с 5-7 класс по 3 часа в неделю, с 8-9 класс по два часа в неделю. В 1929 году введен десятый год обучения и в связи с этим разработан новый учебный план. Помимо обычных классов с 13 недельными часами для 8-10 групп (классов), новый учебный план сохранил так называемые «уклоны», то есть предметную специализацию, с нагрузкой от 5 до 7 часов иностранного языка в неделю (с 8 по 10 классы), что позволяло сформировать достаточно прочные знания и навыки.

Тяжелое положение предмета «иностранное языков» в новой советской школе вынудило отечественных методистов сконцентрироваться на том, чтобы отстоять право предмета «Иностранное языков» присутствовать в учебном плане средней школы, поэтому большинство публикаций того времени были посвящены формулировке целей и задач предмета «иностранное языков» и методам обучения.

В известной статье «О преподавании иностранных языков» Н.К.Крупская (1923 г) формулирует цели предмета «иностранное языков» в средней школе: язык есть средство общения, а значит, ближайшая цель – понимание иноязычной речи и умение объясниться на языке. То есть цель чисто практическая. Общеобразовательную цель Крупская видит в а) изучении экономической, политической и культурной жизни народов изучаемого языка; б) в осознании структуры языка, в старших классах, в связи с историей языка вообще и пониманию родного

---

<sup>17</sup> ГУС – (Государственный ученый совет) - руководящий научно-методический центр Наркомпроса РСФСР в 1919—1932. В его состав входили секции: научно-политическая, научно-педагогическая, научно-техническая, научно-художественная, медико-биологическая, просвещения национальностей. ГУС утверждал учебные планы, программы и учебные пособия для начальной, средней и высшей школы, а также преподавателей вузов

языка в частности. Важное значение Н.К.Крупская придавала сравнению грамматики родного с изучаемым<sup>18</sup>.

Как мы уже упоминали, в начале 20 века на Западе господствовал прямой метод обучения ИЯ. Сразу после революции в школах иностранный язык преподавали (там, где он был в сетке часов) с помощью переводных методов. Это подтверждается программой Наркомпроса Северной области, которая требовала полностью отказаться от все еще имеющего место быть грамматико-переводного метода и заменить его натуральным или прямым<sup>19</sup>.

Н.К.Крупская считавшая, что главное назначение иностранного языка – это общение, положительно отзывалась о методе Берлица<sup>18</sup>. Однако, используемый в России прямой метод отличался большей терпимостью к использованию родного языка в процессе обучения, более того, использовалось сравнение родного языка с изучаемым. При этом родной язык больше использовался на начальном этапе обучения, чем на более продвинутом, что впоследствии позволило Л.В.Щербе обобщить эту последовательность в идее формулы – от переводного к беспереводному владению языком<sup>20</sup>.

Таким образом, в середине 20 годов прямой метод господствовал в российских школах, но имел свою специфику, причинами которой были : несхожесть русского языка с западно-европейскими и отсюда – невозможность полного отказа от опоры на родной язык; разноуровневая как общеобразовательная, так и языковая подготовка обучающихся, особенно, появление взрослой аудитории, чего не наблюдалось в западных школах.

Дальнейшее развитие системы образования в молодой Советской республике все больше усугубляло специфические условия, в которых использовался прямой метод, недовольство результатами росло, что вызывало критику и ставило вопрос о замене прямого метода «комбинированным». На конференции учителей иностранных языков в 1930 году было решено отказаться от практического устного (прямого) метода, как не соответствующего целевым установкам; и от переводного, как несоответствующего педагогическим направлениям современной школы...использовать комбинированный или смешанный метод (И.А. Грузинская, А. А. Любарская ). Этот метод, с одной стороны, предполагал устный вводный курс, отказ от использования правил и отсутствие опоры на родной язык на начальном этапе овладения иностранным языком (идеи прямого метода), а с другой - допускал использование перевода, анализ текстов, сравнение с родным языком на продвинутых этапах обучения (идеи сознательно-сопоставительного метода).

Последствием отказа от прямого метода в его чистом виде было то, что отечественные методисты осознали невозможность создания универсального метода и приступили к разработке метода как системы приемов для разных целей и условий. Но влияние идей натурального (прямого) метода еще долго ощущалось в различных разработках отечественных методистов. Например, все предлагаемые различные приемы и методы обучения чтению, письму того времени имели одну общую характеристику – они не опирались на сознательный подход в обучении чтению, овладении буквенно-звуковыми связями<sup>21</sup>.

Однако, в 1929 году выходит учебник по английскому языку З.М.Цветковой, Г.Ноткина, А.Милошевской, в котором впервые овладение звуко-буквенными связями становится условием научения технике чтения, для чего предлагались обобщающие таблицы, содержащие такие звуко-буквенные соответствия. То есть, наблюдаются попытки обучить чтению, используя

<sup>18</sup> Крупская Н.К. О преподавании иностранных языков, статья. Собрание сочинений, том 3., М., 1959 г.

<sup>19</sup> Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. — М: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. – стр 92

<sup>20</sup> Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. — М: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. – стр 95

<sup>21</sup> Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. — М: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. – стр 105

сознательный подход. Так как в рассматриваемый период все внимание методистов было сконцентрировано на чтении, то больших изменений в обучении устной речи не наблюдалось. Устная речь в то время рассматривалась как система устных упражнений. Если на начальном этапе таких упражнений было много (вопросно-ответные формы работы по картинкам, темам, описания, пересказы), то на старшем этапе их почти не было, а к 30-м годам и вовсе исчезают из учебника для старших классов. Развитие методики обучения лексике ознаменовалось появлением таких понятий как «активный и пассивный словари». Вопросы обучения письменной речи не рассматривались, так как письмо и письменная речь в это время рассматривались как средство обучения.

Подводя итоги работы в 20-х годах 20 века мы можем отметить следующие достижения отечественных методистов: были сформулированы практические и общеобразовательные цели предмета «иностранный язык» в средней школе, который был включен в список обязательных дисциплин учебного плана; заложены основы рецептивной методики, введены понятия активного и пассивного словаря, стали возрождаться идеи сравнительного и сознательного подхода в обучении и учета родного языка.

Широко разрекламированная кампания «Иностранные языки в массы!» создала определенные ожидания от массового изучения ИЯ, создавались кружки, секции. Но постепенно стала проявляться резкая нехватка методически грамотных кадров. Вместо расширения и углубления система иноязычного обучения распадалась вследствие навязываемых сверху неадекватных методов, например, метода проектов, который предполагал выдвижение серьезных проектов, связанных с практическими делами школьников, роль учителя сводилась к консультированию, а деятельность школьника заключалась в поисках и наблюдениях. При этом задания выполнялись целой бригадой. Теория «отмирания школы и самовоспитания» также не способствовало развитию иноязычных речевых навыков. Постановление ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1931 года «О начальной и средней школе» потребовал вернуть в школу классно-урочную систему и четко очерченный круг систематических знаний. Реализация этого постановления предполагала разработку программы обучения английскому и немецкому языкам с 3-го года обучения и выделение по 50 учебных часов в 3-4 классах. На все остальные классы сетка часов осталась неизменной – 13 недельных часов. В 1935 году выходит новый учебный план, где на выдвигаются цели репродуктивного владения языком, однако, в этом же году количество часов опять сокращают до 3 часов в неделю, а в 3-4 классе отменяют совсем, что объяснялось нехваткой учителей и усилением предметов естественно-математического цикла. Сокращение часов вызвало необходимость уточнить цели обучения языкам, что и было сделано в 1938 году. Основное внимание было сфокусировано на рецептивных умениях, а конечной целью – умение читать и переводить текст. С точки зрения методов, то в основном использовался вышеупомянутый смешанный метод, который не был однородным.

На начальном этапе большинство представителей смешанного метода в своих рекомендациях приблизились к более умеренным представителям прямого метода<sup>22</sup>. На среднем и старшем этапах представители этого метода отходят от принципов прямистов, их взгляды ближе к идеям текстуально-переводного метода. На этих этапах происходит сознательное обучение грамматике и систематизация грамматических знаний. Мысль о близости к текстуально-переводному методу подтверждается приемами обучения чтению, которое подразделялось на аналитическое и курсорное. Аналитическая работа над текстом состояла из трех этапов. На первом этапе снимались трудности, связанные с содержанием при помощи краткого пересказа текста учителем. Понимание пересказанного проверялось с помощью вопросов. Затем текст озвучивался, фонетически отрабатывался, и анализировался. В ходе анализа текста с помощью упражнений отрабатывалась лексика и грамматика. На третьем этапе

---

<sup>22</sup> Миролубов, А.А Смешанный метод / А.А. Миролубов // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 3. – С. 32-33.

происходил контроль усвоенного языкового материала и перевод. То есть текст находился в центре работы в течение всего урока. Курсорное чтение представляло собой чтение с непосредственным пониманием, так как тексты для этого вида чтения должны были содержать уже изученный языковой материал.

Итак, смешанный метод был по сути соединением принципов прямого и грамматико-переводного или текстуально-переводного методов. В литературе западных авторов его иногда называли «примириющим».

Как уже отмечалось, еще в 20-е годы среди отечественных методистов возникли и укрепились идеи сознательного и сопоставительного подходов. В 30-е годы эти идеи развились в так называемый сознательно – сопоставительный метод, который утвердился в средней школе и получил дальнейшее развитие в 40-50 годы 20 века на основе идей Щербы Л.В. который был фактически родоначальником этого метода<sup>23</sup>; и развиты в дальнейшем И.В.Рахмановым, В.Д.Аракиным, И.М.Берманом, А.В.Монигетти, С.К.Фоломкиной, З.М.Цветковой, В.С.Цетлин, А.А.Миролюбовым<sup>24</sup>.

Основная идея сознательно-сопоставительного метода заключается в осознании (осмыслении) действий, а не механической выработке навыка, обеспечивающего осмысленное владение языком. Отличительными признаками сознательно – сопоставительного метода были: использование родного языка, сопоставление явлений родного и иностранного языков, использование перевода как средства семантизации, изучение грамматики как системы языка; взаимодействие переводных и беспереводных приемов обучения, единство формы и содержания, теории и практики<sup>24</sup>.

Последователи данного метода четко различали продуктивный и рецептивный усваиваемый материал. И.П.Рахманов разработал принципы отбора активной и пассивной лексики и грамматики.

Основными принципами сознательно-сопоставительного метода являются: коммуникативная направленность, то есть направленность на формирование речевых умений; учет родного языка; взаимосвязь между разными видами речевой деятельности – один вид РД помогает формировать другой; дифференцированный подход в обучении языковому материалу (продуктивный или рецептивный) в зависимости от поставленных целей и задач; учет отрицательного опыта учащихся, что означает, что нельзя избежать ошибок учащихся, нужно их исправлять, учащиеся накапливают отрицательный опыт «как не надо говорить и писать» и это способствует формированию продуктивных речевых умений.

Разработка сознательно-сопоставительного метода была большим достижением отечественных методистов, которые уже в конце 30-х и начале 40-х годов сформулировали целостную концепцию обучения иностранным языкам на основе осознания языковой системы с дальнейшим формированием на этой базе бессознательных речевых навыков и умений. Это была достигнута путем синтеза прямого метода и сознательно-сопоставительного. Смешанный метод предполагал устный вводный курс с отказом опоры на родной язык, а с другой допускал использование перевода как средства семантизации, анализа текста и сравнение с родным языком. Период расцвета сознательно-сопоставительного метода пришелся на 40-50 годы и был тем опытом, который стал базой для разработки сознательно-практического метода в конце 50-х годов.

Следует также отметить, что разработка сознательно-сопоставительного как и сознательно-практического метода была бы невозможна без трудов отечественных психологов и лингвистов: именно в советской психологии были созданы все основные предпосылки для теоретического обоснования вышеназванных методов обучения иностранным языкам, а именно: теория речевой деятельности и теория мыслительной и мнемической деятельности

---

<sup>23</sup> Щерба Л.В. Как надо изучать иностранные языки. – Л., 1929

<sup>24</sup> Миролюбов, А.А. Сознательно-сопоставительный метод / А.А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 6. – С. 39-41.

(Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, Л.В.Занков, П.И.Зинченко)<sup>25</sup>. Как уже упоминалось, идеи выдающегося отечественного лингвиста Л.В.Щербы легли в основу сознательно-сопоставительного и сознательно-практического методов, которые предполагали речевые умения как объект обучения. Именно отечественные методисты впервые сформулировали задачу обучения мышлению на изучаемом языке, благодаря исследованиям отечественных же психологов, которые уделяли особое внимание мышлению, осмыслению, пониманию в познавательной деятельности человека<sup>25</sup>. Исследования в области иноязычной речевой деятельности в начале 20 века явились причиной появления в 60-70х годах большого количества методов, объединяемых под названием «коммуникативных», ставящих задачу формирование коммуникативной компетенции, обучение на основе общения, разработанных отечественными учеными, такими, например, как профессор Пассов Е.И., а вовсе не западных методистов, как сейчас утверждают некоторые британские и американские источники. Но этот период истории развития отечественной методики является темой следующего раздела данной книги.

июль 2012, Москва.

---

<sup>25</sup> Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1985.