

УДК 372.8
ББК Ю.8

Т. А. Паришуткина
г. Елец, Россия

Интеграция подходов в обучении иностранным языкам в XIX в.

В статье раскрывается сущность подходов, формировавшихся в обучении иностранным языкам XIX в. Известно, что каждый исторический период рождал новые подходы и новые направления в изучении иностранных языков. В работе делается акцент на наиболее известные и получившие признание педагогической общественности подходы в обучении иностранным языкам. Показано, что реализация современного контекстного подхода имела достаточно длительную историю и предпосылки её были заложены в XIX в.

Ключевые слова: текстуально-переводной, натуральный метод, устная речь, языковой материал, семантизация, ассоциация.

T. A. Parshutkina
Yelets, Russia

Integration of Approaches to Teaching Foreign Languages in the 19th Century

The article focuses on the approaches formed in teaching foreign languages in the 19th century. New approaches and directions in teaching foreign languages exist in any historical period. This article emphasizes the best-known and recognized by the educational community approaches to teaching foreign languages. The modern contextual approach to teaching foreign languages has a long history and its prerequisites were founded in the 19th century.

Keywords: text translation method, natural method, oral speech, language material, semantization, association.

Анализ научно-педагогических и методических источников позволил утверждать, что в рассматриваемый период впервые в истории методической мысли была сделана попытка создания единого подхода к изучению иностранных языков. Такими подходами явились грамматический и естественный.

В рассматриваемый период основными методами преподавания иностранных языков явились текстуально-переводной, натуральный, а также возникший на базе натурального – прямой метод.

Опираясь на таблицу эволюции методов обучения иностранным языкам в средних учебных заведениях России (таблица составлена на основании анализа программ отечественных средних учебных заведений до 1917 г., а также по материалам исследований И. В. Рахманова, А. А. Миролюбова, Ж. Л. Витлина), можно назвать основные цели обучения и выделить основные принципы текстуально-переводного и натурального метода.

I. Цель: 1. Чтение. 2. Развитие мышления. 3. Знание иностранной литературы. Принципы:

обильное чтение и переводы; заучивание наизусть; сравнение языков; изучение грамматики на родном языке.

II. Цель: 1. Устная речь. 2. Коммерческая переписка. Принципы: Одноязычное обучение. Диалоги, пересказы. Опора на наглядность, интуицию. Составление писем. Краткие грамматические правила [3].

Переводные методы опираются на основные положения ассоциативной психологии, такие как:

1. Исходным в познании является элемент (ощущение), а наши идеи, чувства, т. е. целое, это соединение (ассоциация) ощущений. Прочность соединений зависит от частоты, с которой повторяются ощущения.

2. Слово тоже образ, представление, оно может путём ассоциации связываться с другим словом.

3. Представления находятся в памяти. Значит главное – изучить закономерности запоминания материала.

Отсюда в образовательном процессе возникли следующие требования:

- 1) многократно повторять слова и тексты;
- 2) использовать переводы как наилучший способ установления ассоциации между двумя образами – словом иностранного языка и родного.

Текстуально-переводной метод получил широкое распространение в 60–80-е гг. XIX в. Представители текстуально-переводного метода (Ж. Жакото, Г. Лангеншейдт, Ш. Туссен) видели основной целью обучения иностранным языкам общее образование, а также развитие логического мышления учащихся посредством чтения аутентичных текстов и их литературного перевода на родной язык. Перед преподавателем новых языков стояла задача: научить своих учеников понимать иностранную книгу. При этом использовались тексты хрестоматийного характера и подлинники художественной литературы (из немецких писателей – Лессинга, Гёте и Шиллера). Основные положения данного метода можно сформулировать следующим образом:

1. Приоритет письменной формы речи над устной.
2. Основа обучения – оригинальный текст.
3. Ведущий процесс мышления – анализ.
4. Языковой материал усваивается при переводе и механическом заучивании.

Построение занятия сводилось к работе над текстом, учителю отводилась главная роль. Ученики лишь читали текст, дома писали его дословный литературный перевод. А затем учили наизусть отрывки из текста. При построении дословных переводов родной язык давался в искаженном виде, подгонялся под нормы иностранного языка.

Грамматико-переводной метод господствовал в XIII веке и в большей части XIX в. Одним из представителей грамматико-переводного метода является Мейдингер (1756–1852). Свои взгляды на преподавание иностранного языка он изложил в книге «Практическая французская грамматика, на основании которой этот язык можно хорошо выучить в короткое время новым и лёгким способом». Его грамматика преследует не только рецептивное, но и продуктивное владение языком. При этом большое значение отводилось изучению правил.

В 70-х гг. XIX в. происходят серьёзные экономические изменения в странах Западной Европы. Развитие капиталистических отношений, сопровождавшееся борьбой за рынки сбыта, потребовало 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. Возникла необходимость в новом методе обучения. Этот новый метод получил название «натуральный». По мысли сторонников этого направления – М. Берлица, М. Вальтера, Ф. Гуена, обучение устной речи, а это, по их мнению является главной задачей, должно осуществляться так, как в жизни ребёнок изучает родной язык, т. е. как это происходит в природе.

Этот метод называли ещё американским, т. к. впервые был применен в учебнике американца Берлица, который предлагал научить детей иностранному языку посредством запоминания слов при наглядной демонстрации предметов. Основные принципы, положенные в основу преподавания по методу Берлица, были следующими:

1. Цель обучения – развитие устной речи.
2. Восприятие языкового материала должно осуществляться непосредственно, т. е. имманентно. Слова иностранного языка должны связываться с предметом или действием, а грамматика должна усваиваться интуитивно, ибо подобный процесс характерен для овладения ребёнком родной речью.
3. Освоение материала должно происходить на основе подражания и аналогии. Поэтому сравнение с родным языком и правила излишни.
4. Раскрытие значения слов, грамматики должно осуществляться с помощью наглядности (предметы, действия, картины).
5. Основная форма работы – диалог.
6. Весь материал языка предварительно воспринимается на слух (овладение произношением), затем отрабатывается устно и через значительное время чтение, начиная с отдельных слов.

Предпосылки прямого метода коренятся в натуральном методе XVIII в., основателем которого является Базедов. Прямым методом называют такое направление, при котором делается попытка установить прямые ассоциации между словами иностранного языка и предметами, явлениями, которые они называют, предложениями и мыслями, ими выраженными, минуя родной язык учащихся. Изучение иностранного языка уподобляется овладению родным языком путём создания иноязычной среды, в котором нет места родному языку.

Основное внимание при обучении прямым методом уделялось развитию разговорных навыков.

ков, умению понимать иноязычную речь и говорить на изучаемом языке. Велось также обучение чтению и письму.

Ознакомление с учебным материалом осуществлялось путём показа. Учитель сам создавал иноязычную среду. Не прибегая к родному языку учащихся, он должен был обеспечивать понимание того, что говорит, раскрывать значение иноязычных слов, словосочетаний и предложений. Не давалось никаких грамматических объяснений, особенно на начальном этапе. Широко использовалась наглядность и аналогия.

Тренировка играла большую роль и в основном сводилась к многократному повторению (с целью запоминания) учебного материала за учителем. Основной акцент делался на звуковую сторону языка (фонетику), на выработку правильных произносительных навыков, а также на усвоение слов, организованных главным образом по тематическому принципу. Упражнения носили одноязычный характер. Учащиеся задавали вопросы, отвечали на вопросы, выполняли действия, сопровождая их высказываниями; называли предметы, описывали их цвет, размер, качество и т. п.

Применение предполагало умение описать то, что изображено на картинке; рассказать о себе, членах своей семьи, доме, квартире, улице, городе, в котором живёшь; провести беседу по темам: «На почте», «В театре», «У врача», «На вокзале» и т. п.; а также прочитать текст и пересказать его; написать письмо, изложить (письменно) содержание прочитанного текста.

Отличительными чертами прямого метода в его классической форме является: практическая направленность в обучении иностранным языкам и обучение, прежде всего, устной речи; отказ от родного языка в обучении иностранному, так как считалось, что усвоение иностранного языка должно идти тем же путём, что и усвоение родного, т. е. интуитивно; ограниченное использование перевода (или же полный отказ от него) как средства обучения иностранному языку; широкое применение зрительных средств наглядности и различных устных и письменных упражнений (вместо перевода); индуктивный подход в обучении грамматике (учащийся сам «открывает» правило грамматики, усваивая примеры, в которых оно действует); постоянная работа над развитием произносительных навыков с использованием звукового письма (так появилась транскрипция), так как установка на устную речь требовала того, чтобы учащийся

мог понимать речь на изучаемом языке на слух и говорить так, чтобы его понимали; организация лексического материала по темам с целью облегчить развитие речевых умений.

Прямой метод неоднороден. Условно его представителей можно разделить на: более радикальное крыло (Вальтер, Швейцер, Берлиц, Гуэн) и сторонников более умеренного направления (Фиетор, Вендт, Суит). Первые полностью изгоняли родной язык из общения, вторые допускали его в некоторых случаях.

В учебнике Берлица первые страницы книги заполняли рисунки с подписями, изображавшими отдельные предметы [1]. Ученик с самого начала должен был слышать оригинальное произношение и образец, которому следует подражать. Контекст и вопросно-ответные упражнения служили средством семантизации. Обучение чтению строилось следующим образом: первоначально читались выученные ранее слова без их расчленения, и лишь через несколько уроков разъяснялось чтение отдельных букв, словосочетаний. Живучесть школ Берлица объясняется тем, что на небольшом материале достигалось умение вести диалог, т. е. то, что требовалось в связи с борьбой за рынки труда.

Основное место в системе Ф. Гуэна занимает положение о том, что естественно обучать языку на действиях человека, его ощущениях в хронологической последовательности [10]. Из этого вытекало и второе положение его системы – учебной единицы, вокруг которой строится обучение, является предложение, соединяющее и грамматику, и лексику. Гуэн впервые стал различать в словарном запасе три группы понятий: объективные, субъективные и образные. В соответствии с этими группами строились серии на основе разложения действий. Например «написание письма» состоит из действий: Я беру бумагу. Я достаю перо. Я снимаю крышку с чернильницы и т. п. При этом учитель, выполняя действие, комментирует его. Затем учащиеся повторяют каждое предложение. После этого учитель произносит отдельные фразы, а учащиеся выполняют действия. Завершается устная работа названием действий (всеми учениками) и их выполнением. После подобной отработки учащиеся записывают серию в тетради.

Крупным представителем натурального метода является М. Вальтер [11]. Он связывал обучение иностранному языку с активной деятельностью учащихся, придавая большое значение чувственной стороне восприятия окружающего

мира. В соответствии с этим он пытался приблизить обучение к ознакомлению учащихся со страной изучаемого языка. Для этого он создавал иноязычную среду, использовал в обучении разыгрывание сценок. Очень ценным является его стремление к созданию ситуаций, реальных и особенно воображаемых. Вальтер впервые систематизировал упражнения в группировках, как средство запоминания лексики. Так, он предлагал группировать слова по принципу синонимов и антонимов, по тематическому принципу, однокоренные слова.

М. Вальтер придерживался тех же позиций, что и другие создатели натурального метода, что позволяет объединить их, несмотря на использование разных приемов и упражнений (А. А. Миролюбов). Более умеренные методисты (Г. Вундт, Н. Суит) допускали некоторое использование родного языка при семантизации. В частности, допускались переводы на родной язык, но не с родного языка. Грамматика должна была изучаться индуктивно (выводится из связанного текста). Но нельзя поступать наоборот: подтверждать примерами из текста правила грамматики.

1. Что дал методике прямой метод?
2. Впервые появился вводный курс.
3. Поднялось значение устной речи и устных упражнений в учебном процессе.
4. Поставлен вопрос о роле имитации и аналогии.
5. Разработаны приемы семантизации.
6. Показана возможность усвоения некоторых грамматических явлений как лексических единиц [4].

Сама идея обучать иностранному языку без привлечения родного языка оказалась плодотворной. Интерес к ней вновь появляется в начале XX в., и она получает свое дальнейшее развитие в методических системах, например, Г. Пальмера и М. Уэста, наиболее известных в нашей стране. Реализация этой идеи потребовала от авторов тщательного отбора (количественного и качественного) языкового материала, и, прежде всего, разработки научных принципов отбора слов и проведения самого их отбора. Наряду с тематическим были выдвинуты принципы частотности, сочетаемости и другие, которые позволили отобрать словарь в 3500 единиц. Требовалась рационализация учебного процесса: четкое определение целей, содержания и принципов обучения, что и было сделано в каждой из указанных методических систем (Г. Пальмер

предложил начинать обучение с развития устной речи, М. Уэст – с чтения).

Первый наиболее тщательно разрабатывает методику обучения устной речи, предлагает различные тренировочные упражнения и, в частности, 100 подстановочных таблиц, которые позволяют учащимся строить множество правильных предложений. Второй – разрабатывает методику обучения чтению и позднее – устной речи.

Как в методической системе Г. Пальмера, так и в методической системе М. Уэста ознакомление осуществляется посредством наглядного преподнесения учебного материала и с помощью контекста. Объяснение практически исключается. Перевод допускается при раскрытии значения языкового материала наряду с переводными приёмами семантизации.

Тренировка проводилась на градуированных по степени трудности упражнениях с учётом развиваемой речевой деятельности: устная речь формируется в процессе выполнения устных упражнений, чтением учащиеся овладевают, читая постепенно усложняющиеся тексты. Особое внимание уделяется тому, чтобы учащиеся выполняли требуемые действия правильно, так как вырабатывается автоматизм в употреблении языкового материала. С этой целью даются опоры в виде постановочных таблиц и образцов выполнения. Многие устные упражнения носят механический характер и требуют, по словам Г. Пальмера, работы, которую он назвал *ragot work*.

Применение предполагает пользование языком в устном общении и чтении.

Таким образом, реформы в обучении иностранным языкам XIX в. были направлены, в основном, на внедрение в учебный процесс методов обучения устной речи. Они имели разные названия: натуральный, прямой, имитативный, интуитивный, но по сути, они были варианты одного и того же метода, который принято называть прямым (В. Л. Скалкин).

Данный метод имел ряд положительных характеристик. Обучение полностью проводилось на изучаемом языке. На занятиях большое внимание уделялось правильности речи учащихся (не только грамматической и лексической, но и фонетической). В России до Октябрьской революции был распространён умеренный вариант прямого метода, допускавший использование перевода и сравнений с родным языком. Прямой метод позволял в достаточно короткий промежуток времени овладеть устной речью. На продви-

нудой стадии обучения использовались тексты из жизни народа и страны изучаемого языка. Основной задачей при этом было знакомство с культурой народа, язык которого изучается. К достоинству метода следует отнести широкое использование наглядности.

Недостатками метода можно считать отсутствие системных грамматических знаний и прочных речевых навыков и умений. Кроме того, отсутствие употребления родного языка на уроках новых языков усложняло процесс усвоения иностранного языка.

Согласно учебным планам Министерства народного просвещения, преподавание иностранного языка должно было иметь теоретико-практический характер, т. е. теория должна быть тесно связана с практикой. В связи с чем обращалось внимание на то, что грамматический метод преподавания (упор на изучение грамматики) и натуральный (практическое знание языка, разговорная речь) должны быть объединены в школьном преподавании.

Таким образом, к началу XX в. на смену натуральному методу преподавания приходят смешанные методы. Они не представляли самостоятельной системы, а являлись сочетанием переводного и натурального методов преподавания.

Так, при рассмотрении учебного плана и программы по немецкому языку для реальных училищ 1898 г., можно обнаружить ряд моментов, которые подтверждают положение о том, что обучение разговорной речи находилось в тесной связи с изучением грамматического материала[9].

Курс немецкого языка делился на три отдела.

В первом отделе, заключающем в себе I (6 ур.) и II (6 ур.) классы, немецкий язык изучался практическим способом при помощи упражнений над связным текстом, имеющих целью усвоение учащимися необходимого лексического материала и ознакомление их с основными правилами немецкой грамматики.

Во втором отделе, в который входят III (5 ур.) и IV (4 ур.) классы, приводится граммати-

ка немецкого языка в систематическом изложении, сопровождаемом устными и письменными упражнениями. Чтение статей хрестоматии служит как для упрочнения и разъяснения грамматических правил, так и для укрепления и расширения приобретённых учениками лексических познаний.

В третьем отделе, заключающем в себе V (3 ур.), VI (3 ур.) и VII (5 ур.) дополнительные классы, занятия учащихся ориентированы на чтение немецких авторов, причём главное внимание обращается на содержание читаемого.

Новые языки, наряду с другими учебными предметами, должны были содействовать умственному развитию учащихся и служить средством к приобретению учениками таких познаний, которые составляют принадлежность общего образования и открывают возможность пользоваться литературными произведениями Запада. Новые языки в реальных училищах вместе с тем изучаются и ради практических целей, и преподавание их должно быть направлено на то, чтобы ученики не только усвоили грамматику изучаемого языка и не только доведены были до возможности понимать без особого затруднения книгу, написанную на иностранном языке, но и по возможности научились выражаться на этом языке устно и письменно.

Достижение таких результатов, соответствующих значению новых языков в курсе реальных училищ как предметов и общеобразовательных, и специально практических, по отношению к немецкому языку было вполне возможно, благодаря значительному числу учебных часов, назначенных в реальных училищах на занятия этим языком, и распределению этих учебных часов по отдельным классам. Это распределение показывает, что центр тяжести курса немецкого языка находился в четырех младших классах, в которых на этот предмет назначался в сумме 21 урок в неделю. Успех всего обучения немецкому языку в реальных училищах зависел, следовательно, от того, как ведется дело и какие достигаются результаты в первые четыре года этого обучения.

Список литературы

1. Берлиц М. Учебник немецкого языка. Lehrbuch der deutschen Sprache. СПб., 1892.
2. Ветчинова М. Н. Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009.
3. Витлин Ж. Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке // Иностранные языки в школе. 2001. № 2. С. 23.

4. История методики: учеб. пособие; под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. Ч. I, II. Воронеж: Интерлингва, 2002. 40 с. (Сер. «Методика обучения иностранным языкам», № 20, 21).
5. Максимова С. Н. Тенденции развития преподавания древних языков в русской классической гимназии XIX – начала XX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2002.
6. Матюшина А. В. Приобщение личности к иноязычной культуре в процессе изучения иностранных языков: историко-педагогический аспект: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003
7. Попова Е. Г. Культурологические функции изучения иностранных языков в отечественной гимназии: автореф. ... дис.канд. пед. наук. М., 1999
8. Традиции и новации в методике обучения иностранным языкам: обзор основных направлений методической мысли в России / Г. М. Васильева, С. А. Вишнякова, И. П. Лысакова и др.; под ред. Л. В. Московкина. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2008. 235 с.
9. Учебные планы и примерные программы предметов, преподаваемых в реальных училищах МНП. Пб, 1898.
10. Gouin F. L'art d'enseigner et d'etudier les languages. Paris, 1880.
11. Walter M. Zur Methodik des neusprachligen Unterrichts. 2. Aufl. Marburg, 1912.

Рукопись поступила в редакцию 16.02.2011 г.