

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ

СООБРАЖЕНИЯ ОБ ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

© 2003 Г.Е. Ведель

Воронежский государственный университет

В 2002 году опубликована монография “История отечественной методики обучения иностранным языкам” А.А. Миролюбова. Нельзя не согласиться с уважаемыми рецензентами, доктором педагогических наук профессором Полат Е.С. и доктором педагогических наук профессором Гальсковой Н.Д., что работа А.А. Миролюбова является знаковым явлением, и что до настоящего времени подобной работы не было. Из названной работы читатели узнают о становлении предмета “иностраннй язык” в школе и сами смогут судить о ее объективности.

I. Противоречия в обучении иностранным языкам в XIX веке

Начинает А.А. Миролюбов свой анализ с 1860 года. После информации о сетке часов в разных учебных заведениях в разные отрезки времени, автор приходит к выводу, что обучение иностранному языку в школе во второй половине XIX в. не удовлетворяло ни ученых, ни государство. Для повышения эффективности обучения были приняты меры – увеличение количества часов в учебном плане на иностранный язык, уменьшение численности учащихся в группах, но это не обеспечило повышения уровня владения языком. В подтверждение неудовлетворительной подготовке учащихся А.А. Миролюбов приводит высказывание по этому вопросу Г.П. Недлера: “Со всех сторон раздаются жалобы на неуспешность преподавания иностранных языков в наших средних учебных заведениях” [7, 16]. Секция иностранных языков Педагогического музея военно-учебных заведений констатировала: “Большинство молодых людей, оканчивающих курс в наших средне-

учебных заведениях, высказывают крайне неудовлетворительное знакомство с иностранными языками: они не могут сколько-нибудь свободно понимать ни устной, ни литературной (письменной, А.М.) речи и, следовательно, все занятия в их заведениях оказываются почти бесплодными”. Ссылаясь на И. Гливенко, А.А. Миролюбов цитирует: “Ученики гимназий того времени выходили из учебного заведения в громадном большинстве случаев без всякого знания иностранных языков”. Далее А.А. Миролюбов ссылается на П.И. Нея, А. Елагина, А.Н. Константинова и многих других исследователей и объясняет создавшееся положение следующими причинами:

- 1) крайне низким уровнем подготовки многих преподавателей;
- 2) применением несовершенных методов, хотя преподавателям разрешалось пользоваться любыми методами;
- 3) предпочтением латинского языка новым языкам в процессе обучения иностранному языку;
- 4) огромной наполняемостью классов и малым числом уроков в сетке часов (3-2 часа в неделю) [7, 16-17].

Из этого следует, что хороших результатов в обучении иностранным языкам в прошлых веках не добивались. Но следует ли из этого, что такие же результаты могут быть достигнуты и сегодня? Насколько указанные причины опасны сегодня? Рассмотрим их.

А.А. Миролюбов указывает на низкую квалификацию преподавателей. Сегодня это не должно вызывать больших опасений, хотя улучшилась подготовка только языковая, не изменилась методическая подготовка.

Вторая причина. Избранный метод обучения, как бы не приукрашивали его назва-

ние, остался грамматико-переводным. Прямым он не мог быть, потому что большинство преподавателей сами не владели “живой” речью, учителя могли только читать и переводить со словарем. Этому пытались научить и учащихся, а что из этого получалось А.А. Миролюбов убедительно показывает в своей книге. Учителя имели право на выбор метода, но реализовать это право они не могли, других методов они не знали или они были им не доступны. А.А. Миролюбов об этом убедительно говорит, когда сообщает, что “им (учителям – Г.В.) разрешалось пользоваться любыми методами, а они плохо разбирались в этом вопросе” [7, 17]. На этой же странице приводятся автором утешительные факты: “Очень хорошие результаты достигались в отдельных гимназиях, например, в гимназии Полеванова в Москве, в гимназии им. Шелапутина и ряде других”. Объясняет это А.А. Миролюбов так: “Кстати, в этих гимназиях наполняемость классов составляла 20-25 учащихся”. А метод обучения? О нем ничего не сказано. Если это выносится на суд читателя, то напрашивается другое объяснение.

1. Учителя иностранного языка этих гимназий были в методическом плане более квалифицированными и самостоятельно избрали метод обучения, обеспечивающий практическое владение иностранным языком.

2. Об условиях ничего сказать нельзя, они были такими же, как и в других гимназиях.

3. Причина, указанная автором как усложняющая обучение западноевропейским языкам, была латынь. Сегодня она не могла бы иметь решающего значения также, как и наполняемость классов; но допустим, что в какой-то мере это сказывалось на результатах обучения. Спрашивается, почему же сегодня, когда квалификация учителя иностранного языка считается отвечающей современным требованиям, когда рекомендуется столь “совершенный” метод обучения, неудовлетворительными остаются результаты обучения иностранным языкам в подавляющем большинстве средних учебных заведений? К ответу на этот вопрос мы вернемся позже. Главное, что узнает читатель с первых страниц книги - до первой мировой

войны и до революции обучение иностранным языкам в средних учебных заведениях было неудовлетворительным. Это звучит как оправдание тому, что и сейчас результаты оставляют желать лучшего.

Проблема обучения грамматике иностранного языка рассматривается А.А. Миролюбовым обстоятельно, но, тем не менее, вызывает ряд вопросов. Автор книги подчеркивает, что “эта проблема очень занимала методистов, ибо до проникновения идей реформы с Запада основное внимание уделялось изучению грамматики в ущерб смыслу и лексике, поскольку это обеспечивало формальное образование. Это наследие оставалось еще довольно долго в практике работы гимназии” [7, 43].

Попытаемся уяснить себе на примерах, которые приводит А.А. Миролюбов в монографии, как осуществлялось обучение грамматике иностранных языков в то время в средних учебных заведениях.

Все названные авторы высказывали свои соображения об обучении иностранным языкам в целом и, в частности, о грамматике. Некоторые высказывания совпадали, другие резко расходились. Исходя из высказываний авторов, их можно поделить на три группы. Первую составляют те, кто видел в грамматике неотделимый аспект языка, которым изучающие его должны овладеть одновременно с лексикой. Примером такого подхода служили высказывания Г.П. Недлера. По его мнению, грамматика усваивается в основном бессознательно на младшей ступени обучения. Из грамматики изучается все то, что необходимо для практики. Примерно такого же мнения придерживались П.Н. Ней, Э. Эрдманн, Р.К. Корн, А. Томсон, Ф.И. Буслаев и др.

Ко второй группе можно отнести авторов, которые считали необходимым выделить грамматику в систематический курс и преподавать ее в разные периоды обучения. Такое мнение высказывал В.Я. Стоюнин.

К третьей группе относятся авторы, которые сомневались в необходимости обучать учащихся в средних учебных заведениях иностранному языку и, в том числе, и грамматике иностранного языка, например, Н.Н. Страмилов и др.

Что отличает друг от друга авторов, которых мы определили в разные группы? Отличают их взгляды на обучение языку как таковому и на методику обучения иностранным языкам. В частности, об этом говорит и А.А. Миролюбов и делает определенные выводы: "... обучение грамматике в рассматриваемом периоде характеризуется рядом противоречивых моментов, одни из которых являются наследием прошлого, другие носят прогрессивный характер" [7, 45]. Это не вызывает у нас возражений, а подтверждает факт, что фамилии отдельных авторов встречаются одновременно в разных группах, но нет вывода по существу вопроса.

Проследим, каких взглядов придерживались авторы первой группы. Г.П. Недлер в 1879г. констатировал: "До сих пор еще встречаются учителя, заставляющие учеников, не понимающих еще достаточно изучаемого языка, выучивать по частям всю эту грамматику, и воображающие, что они обучают языку" [7, 43].

Приводится мнение А. Томсона, высказанное в 1891 г.: "Мы должны проходить по грамматике иностранного языка лишь то, что действительно полезно для практического изучения языка" [7, 44-45].

Выводы А.А. Миролюбова по этому вопросу такие: "... работа над грамматикой без выведения правил на низшей ступени обучения и работа над ней на основе текста на среднем этапе – явления явно прогрессивные, - но добавляет, – для того времени". Спрашивается, а сегодня нет?

Авторы литературных источников, отнесенные нами ко второй группе, придерживались мнения, что аспект "грамматика" следует придавать решающее значение. А.А. Миролюбов, ссылаясь на Г.П. Недлера, подчеркивает: "Все материалы того времени свидетельствуют о том, что по мнению всех (разрядка Г.В.) методистов, такой систематический курс нужен" [7, 43, 45]. Далее ссылка следует на В.Я. Стоюнина, Г.П. Недлера, Педагогический музей военно-учебных заведений, Г.К. Корна, опять на Г.П. Недлера и др., придерживающихся таких взглядов. В заключение следует справедливый вывод автора монографии: "Сохранение систематического курса грамма-

тики, деление в соответствии с подходом к ней всего курса на два больших раздела несомненная дань прошлому" [7, 43, 45].

К третьей группе мы отнесли тех, кто отрицал обучение иностранным языкам вообще, следовательно, и грамматике. Они к методике обучения не имели никакого отношения.

II. Оценка обучения иностранным языкам с позиции современности

Прошло почти полтора века с тех пор, как есть данные об обучении иностранным языкам в средних учебных заведениях. За это время произошли заметные изменения в базовых науках методики обучения – физиологии, педагогической психологии, лингвистике, возникли новые науки, такие как психолингвистика, кибернетика, теория информатики и другие. Произошли изменения и в самой методике обучения иностранным языкам. Во всех науках со временем что-то изменяется, что-то открывается, что-то отмирает и отбрасывается, что-то уточняется, что-то обновляется. Так произошло и в методике, но есть силы, которые не хотят этого признать и делают вид, что этого не было.

Так, в методике продолжают навязывать споры по проблемам давно отжившим: надо ли обучать грамматике? Если обучать, то как, сознательно или бессознательно? Где? Когда? Какой вид речи подлежит обучению первично? Опять же как, где, когда обучать чтению? Способствует ли чтение развитию устной речи или устная речь чтению? Что такое перевод, и где он нужен в учебном процессе? Полезно ли сопоставление грамматических категорий разных языков (родного и изучаемого иностранного)? и т.д.

Противоречия, о которых говорит А.А. Миролюбов, нам видятся в том, что в позапрошлом веке хотели объединить два разных методических подхода: тот, который вел к практическому владению иностранным языком, и тот, который нацеливал на овладение знаниями о языке. Попробуем в этом разобраться.

Известно, что средством для достижения цели всегда является часть цели. Наглядно это проявляется, когда идет речь о приобре-

тении специальности. Чтобы стать музыкантом, средством для достижения цели является не сразу музыкальная пьеса. Начинают с гамм и разных упражнений, которые ведут к цели или, иначе говоря, являются частью цели. Подобное наблюдается, когда готовятся стать фрезеровщиком, артистом, столяром, учителем и т.д. То же самое происходит, когда хотят овладеть иностранным языком или, как сейчас говорят, коммуникативной компетенцией. Итак, известны два подхода к достижению цели:

Первый подход – развитие навыков и умений практического владения устной (аудирование и говорение) и письменной (чтение и письмо) речью.

Второй подход – овладение теоретическими знаниями об иностранном языке (грамматика, фонетика).

Каждый из подходов требует применения определенных методических приемов для достижения цели. Смещение их оказывает взаимно отрицательное влияние друг на друга. Проследим их особенности.

Первый подход – практическое изучение иностранного языка – начинается с семантизации подлежащей усвоению лексики, восприятием ее на слух в простом, двух- трех- или четырехсловном предложении (речь преподавателя), акустическая электронная техника и др., затем визуальное восприятие (наглядность, чтение). С самого начала лексика в предложениях имеет свою грамматическую форму и значение, которые усваиваются учащимися практически вместе с лексикой. Постепенно накапливается изучаемый словарный запас и усложняются предложения, практически расширяются грамматические данные. Запоминаемый языковой материал поступает в кору головного мозга учащихся по разным каналам, но суть одна. Цитируя И.П. Павлова, Ю.А. Самарин говорит: "... когда возбуждение достигает соответствующего участка мозга оно не остается в той клетке, куда направлено раздражение центростремительного нерва, а распространяется согласно закону иррадиации по коре и тогда происходит соединение по типу условной связи всех тех пунктов, где имеется возбуждение" [9, 152-153]. Возбуждение может иметь место в пунктах, которые не имеют никакого отно-

шения к языку, но соотносятся с ними по типу условной связи или наоборот, которые соотносятся с пунктами (очагами возбуждения), которые соотносятся с языком.

В случае, о котором мы говорим, пункты практического овладения иностранным языком не соотносятся с пунктами знания. Овладение знаниями требует других методических приемов обучения, чем обучение практическому языку. Поэтому можно предполагать, что овладевать практической грамматикой следует одновременно с практикой языка. Это необходимо еще и потому, что выпускникам школ нужно овладеть практической грамматикой. Теоретическую грамматику изучают в вузах, где готовят учителей.

Итак, овладение практической грамматикой (как и языком в целом) предполагает выработать навыки и умения пользоваться иностранным языком (как и грамматикой) в практическом общении.

Сопоставление практической грамматики иностранного языка с практической грамматикой родного языка означает сравнивать знания. Нельзя забывать, что этот процесс происходит в коре головного мозга.

Подытоживая мысли об обучении грамматике иностранного языка, А.А. Миролубов справедливо высказывает мнение о том, что "деление грамматики на два больших раздела целесообразно" [7, 45-47].

Это высказывание не вызывает возражения, также, как и следующее: "Работа над грамматикой без выведения правил на низшей ступени обучения и работа над ней на основе текста на среднем этапе – явление прогрессивное "для того времени" [там же]. Иначе обстоит дело с выводом о том, что "особенно прогрессивным было стремление изучать грамматику с учетом особенностей родного языка, т.е. сопоставительное (разрядка – Г.В.) и с учетом практических нужд овладения речевой деятельностью. Думается, пишет А.А. Миролубов, что это были элементы сопоставительного метода, которые, к сожалению, не получили развития, поскольку этому помешали Первая мировая война и революция" [7, 45-47].

Такое суждение представляется нам ошибочным по следующим соображениям.

К тому, что такое сопоставление, и какова его роль в обучении иностранному языку, мы возвратимся позже, здесь только отметим, что подрастающее поколение интересуется не знаниями о языке, а практическим владением языком. Запрограммированные сопоставления не приводят к цели, а уводят от нее. Оно допустимо только в исключительных случаях. К тому же, всякое сопоставление отбирает у учащихся много времени, предназначенного для развития умений речевой деятельности.

Ссылаясь на высказывания В. Волынцевича-Сидоровича, А.А. Миролюбов соглашается с тем, что “действительно на начальном этапе предлагается исключить родной язык, хотя и с оговорками, а в ряде работ предлагалось его использовать и более широко. Грамматика изучается без выведения правил в процессе разговоров, т.е., как писали методисты той поры, “практически” [там же].

Когда читатель читает выдержки из монографии, перемещение во времени он улавливает не сразу. Иногда складывается впечатление, что выдержка из позапрошлого века, а суждение о ней в современности.

Итак, по порядку. До первой половины 60-х годов XX века в учебных заведениях по подготовке преподавателей иностранных языков обучение грамматике выделялось из общего курса “Практика соответствующего языка” и в специальной графе значилось “Практическая грамматика”.

Приступая к работе в школе, выпускники (молодые учителя) поступали так же, как их преподаватели. Руководствовались они к тому же методическими принципами, выдвинутыми И.В. Рахмановым для сознательно-сопоставительного метода в 1953 году. А.А. Миролюбов их не называет, но изложение этой темы в рассматриваемой нами книге свидетельствует о том, что автор следует именно этому порядку.

Назовем их: 1. Грамматика должна пронизывать всякое обучение иностранному языку независимо от той цели, которая преследуется. 2. Обучение иностранным языкам осуществляется на сравнении или сопоставлении фонетики, лексики, грамматики родного и иностранного языка. 3. При обучении иностранному языку обязательно

использование перевода. 4. Обязательное звуко-моторное усвоение языка.

Переходим к рассмотрению проблемы грамматики и “сопоставления”, основанием для которого служило А.А. Миролюбову высказывание И. Цадлера: “Граматику следует преподавать исключительно в применении к требованиям русского языка”.

Далее А.А. Миролюбов поясняет, что Р. Орбинский предлагал переработать грамматику иностранных языков с учетом особенностей русского языка и усматривает в этом якобы “сопоставление”, которое в конечном итоге легло в основу сознательно-сопоставительного метода.

Внимания заслуживает еще одно немаловажное обстоятельство, поясняющее обучение грамматике до 60-х годов XX века. Все теоретические лингвистические дисциплины читались в вузах, готовящих преподавателей иностранных языков, на родном языке. Кроме этого напоминаем, основной курс языка преподавался отдельно с грамматикой. Например, как писалось в программах по иностранным языкам, немецкий язык столько-то часов и практическая грамматика столько-то часов. (В разные периоды количество часов было разное). До 60-х годов XX в. не было учебных пособий по теоретическим курсам на изучаемых языках. Сейчас в подавляющем большинстве университетов (если не во всех) теоретические лингвистические курсы читаются на изучаемом языке. В течение уже около сорока лет издаются на соответствующих языках учебные пособия по теоретическим дисциплинам.

Инициаторами обучения иностранным языкам безаспектно (комплексно), также, как и чтения теоретических дисциплин на иностранных языках были воронежцы. Таких же взглядов, как и воронежцы, придерживались и ученые Горьковского педагогического института иностранных языков – В.Е. Ярнатовская, Б.А. Бенедиктов и их коллеги. Это было и есть явление большого значения. Будущие учителя слушали и воспринимали “живую” речь, что им оказывало помощь при передаче своих навыков и умений учащимся школы, нацеливало их на практическое применение иностранного языка в качестве средства общения. В моно-

графии это не упоминается, но мысль А.А. Миролюбова о том, что работа над грамматикой текста явление прогрессивное, это думается нам бесспорно. Вопрос только в том, как работать, какая цель преследуется – практика языка с овладением его грамматическим строем или усвоение теории грамматики языка.

А.А. Миролюбов не отрицает, что он признает себя приверженцем сознательно-сопоставительного метода, но неожиданно для читателя становится тот факт, когда, поясняя обучение грамматике, автор указывает: “Особенно прогрессивным было стремление изучать грамматику с учетом особенностей родного языка, т.е. сопоставительно и с учетом нужд овладения речевой деятельностью”. Возникает вопрос, если преподавать грамматику с учетом особенностей родного языка, то имеется в виду овладение речевой деятельностью какого языка? А грамматика изучаемого иностранного языка не особенно прогрессивное явление? Главное ее (грамматики) значение в том, чтобы быть предметом для сопоставления? В этом какая-то неясность. Чтобы в этом разобраться, необходимо возвратиться к уже нами описанному (см. с. 5-6). Речь идет опять о двух подходах к достижению цели: одна из них – развитие навыков и умений, вторая – овладение теоретическими знаниями о языке. Каждый из них, как мы уже указывали, требует при достижении цели применения совершенно определенных методических приемов. В данном случае имеется в виду сопоставление – овладение теоретическими знаниями родного и иностранного языков (двух языков сразу) и практическое овладение языком как средством общения (устно и письменно). Рассмотрим конкретный случай. Овладевая языком практически в тексте (устном или письменном), обучаемый усваивает одновременно понятия лексического и грамматического значения. Усвоение происходит в результате соединения по типу условной связи во всех пунктах, где имеется возбуждение. Имеется оно там, где в коре головного мозга хранится лексика данного языка. Физиология предполагает, что каждый язык (если человек владеет не-

сколькими языками) имеет свое место в памяти. Это не вызывает сомнения, иначе трудно себе представить как говорящий на разных языках не употребляет слова одинакового значения разных языков. Возбуждением в определенных пунктах и затем соединением по типу условной связи в сочетании с афферентными импульсами кинестетических движений мышц органов речевого аппарата и создаются навыки и умения речевой деятельности.

При усвоении знаний возбуждаются другие пункты коры головного мозга, вызывающие также соединения по типу условной связи. Но когда они направлены на усвоение знаний, а не на практическое овладение языком, тогда переключение с одних пунктов на другие сказывается отрицательно на практическом овладении языком с выработкой навыков и умений. С развитием речевой деятельности, это отрицательно сказывается также на усвоении теоретических знаний, которые могут усваиваться на разных языках (родном и иностранном) без развития языкотворческой деятельности на изучаемом языке. Приемы овладения иноязычной речью и приемы усвоения знаний разные, смешение их пагубно влияет как на одно, так и другое.

Затронутая нами здесь проблема подлжет дальнейшему исследованию. Практические наблюдения за обучением иностранным языкам полностью подтверждают данные физиологов.

В главах с I до IV раздела книги А.А. Миролюбова описаны неудачи в обучении иностранным языкам во второй половине XIX в. и в первой половине XX вв., приведены взгляды специалистов на обучение иностранным языком столетней давности; самое главное – предпринята попытка повернуть вспять колесо истории, добиться воскрешения сознательно-сопоставительного метода, развить который мешали “первая мировая война и революция”. А.А. Миролюбов отыскал сознательно-сопоставительный метод даже там, где его нет, и задает вопрос: “Разве в приведенных цитатах речь идет не о создании сопоставительного метода? Все это дает нам право предполагать, что, если бы продолжалось непрерывное развитие методики, не нару-

шаемое войной и революцией, сопоставительный метод мог бы сформироваться в отечественной методике значительно раньше” [7, 48, 63].

Вопрос о сопоставлении грамматических, фонетических, лексических и других языковых явлений иностранного и родного языков проходит красной нитью через всю монографию, поэтому следует остановиться на данной проблеме подробнее. Именно на “сопоставление” А.А. Миролюбов обращает внимание своего читателя, рассматривая обучение иностранному языку во второй половине XIX века.

В дальнейшем, как справедливо признает А.А. Миролюбов, ортодоксальных приверженцев сопоставительного метода осталось немного. “Само название “сознательно-сопоставительный метод” было подвергнуто остракизму, и оно появляется в литературе только с негативной оценкой” [7, 63] (имеется в виду период 60-х годов и дальше).

Рассматривая учебники иностранных языков, А.А. Миролюбов констатирует: “Характерной чертой всех учебников является сильное влияние традиций (грамматика, переводы с русского языка...). ..Наконец, в учебниках можно усмотреть появление тенденций сравнительно-сопоставительного подхода, ... отказ от старого и рождение нового направления в методике...” [там же].

К общему сожалению надо сказать, что сопоставление приносит больше бед, чем пользы. Как мы уже заметили, завесу над тем, как происходит запоминание приоткрыли нам физиологи (И.П. Павлов и др., см. Ю.А. Самарин стр. 152-153)[9]. Опираясь на физиологию можно утверждать, что запоминание при обучении практическому языку (практическая грамматика, практическая фонетика) осуществляется в результате соединения по типу условной связи с возбужденными пунктами коры головного мозга. То же самое происходит и при усвоении теоретических знаний, но возбуждены тогда другие пункты в коре головного мозга и соединение происходит уже с другими пунктами.

Переключение соединения с одних на другие пункты отражается отрицательно на запоминании. Отсюда предположение, что

сопоставление во время процесса овладения практикой языка (лексикой, грамматикой, фонетикой) равно как и перевод с одного языка на другой не всегда полезен. Наши наблюдения полностью подтверждают изложенное. Весьма желательно было бы экспериментальное исследование этой проблемы физиологами специально в интересах методической науки в области обучения иностранным языком.

Методисты, заблуждаясь, говорят “сопоставление”, а подразумевают “перевод”, говорят “перевод”, а подразумевают “сопоставление”. Попытаемся в этом разобраться.

Сознательно-практический метод не приемлет перевод как средство обучения, но нельзя обучать иностранному языку без перевода в качестве средства семантизации, хотя и его применять можно по-разному.

Начнем с имени существительного. Раскрыть понятие предметов можно, используя, например, средства наглядности, категории синонимов, антонимов, но большинство абсолютных существительных удается семантизировать только переводом. (Например, *мир, любовь, быстрота, прилежность* и т.д. и т.п.).

Имя прилагательное. Какую-то часть можно объяснить теми же средствами, что и имена существительные, но понятия большинства имен прилагательных поддаются раскрытию только переводом (*красивый, любезный, умный* и др.).

Имена числительные во многих случаях удается раскрыть написанием их цифрами, но большинство из них требуют перевода (порядковые, дроби и т.д.).

Почти все глаголы требуют перевода. То же надо сказать о местоимениях, о большинстве предлогов и других частях речи.

Как уже упоминалось, нельзя смешивать понятия средство семантизации с понятием средство обучения. К сожалению, в программе по иностранным языкам 1994 года, именно это имеет место: перевод предлагается как средство обучения.

Не исключено, что именно в этом неудача в обучении иностранным языкам. Самое простое в обучении второму языку видят в переводе. Учителю и учащемуся хочется,

чтобы он поскорее не языком овладел, а понял, осознал, какое же содержание вложено в лексику, предложение, текст. Достигается это переводом, и в тот момент и учителя, и ученика вполне устраивает, оно создает заблуждение, что как раз это и требовалось. На деле же такой подход уходит от владения изучаемым языком в силу ранее изложенного о средствах достижения цели.

Такое заблуждение характерно не только для современников, оно имело место и ранее. Но в настоящее время такое заблуждение – непростительная ошибка. Нам думается, выискивание и подбор ошибочных высказываний за период в 1,5 века не улучшит результаты обучения иностранным языкам, если из этого не будет сделан правильный вывод. На ошибках учатся. Если бы те, на кого А.А. Миролюбов делает ссылку, жили в наше время, они были бы такого же мнения по этому вопросу, как и большинство наших современников.

III. Обучение иностранным языкам после 1960 года

Поворотным пунктом в изучении иностранных языков, указывает А.А. Миролюбов, явилось Постановление Совета Министров СССР “Об улучшении изучения иностранных языков” от 27 мая 1961 года. Предлагаемые мероприятия были направлены, прежде всего, на создание более благоприятных условий для развития устной речи. В силу разных причин (неудовлетворенное обеспечение учителями, неподготовленность методики к новой задаче – обучению учащихся устной речи и др.) обучение иностранным языкам в школах оставалось неудовлетворительным. А.А. Миролюбов жалуется на то, что многие методисты и учителя склоняются к признанию “прямого метода”, потому что он (прямой метод) ставил вопрос о преподавании устной речи.

Это все не вызывает возражений, но далее... Извратить что-либо можно не только тогда, когда оно искажается в изложении, оно проявляется и тогда, когда что-то замалчивается. А.А. Миролюбов пишет – “Развертываются опыты по использованию устного вводного курса в Воронеже, Ленин-

граде и других городах” [7, 272], но не указывает, что уже в 1960 г. ученые ВГУ организовали в ряде школ обучение иностранным языкам (немецкому, английскому) по учебникам, составленным и размноженным Воронежским университетом. Учебники были составлены, и обучение проводилось по методу, который уже имел название “сознательно-практический”, и основные положения которого были уже опубликованы в Ученых записках Латвийского государственного университета [1]. Сознательно-практический метод не был подражанием прямому методу, и к публикациям И.Е. Аничкова не имел никакого отношения. Возник сознательно-практический метод в результате экспериментальных исследований в 1957 году в Латвийском, затем в 1960 году в Воронежском университетах и продолжает развиваться в практике обучения в школах. Первоначально были проверены результаты исследований безаспектного (комплексного) обучения в вузах. Показатели оказались положительными. В 1959 году результаты эксперимента, как и основные положения сознательно-составительного метода были опубликованы [1]. Данные экспериментальных исследований по обучению иностранным языкам в университете и школах Воронежа опубликованы в статьях и затем в монографии в 1974 году [3]. Работы эти А.А. Миролюбовым остались незамеченными. Легче объявить то, что хотелось заметить – прямистким направлением, чем вступить в дискуссию. В заключение А.А. Миролюбов нашел возможным еще и добавить, “... несмотря на принимавшиеся меры (под этим надо понимать помехи по срыву многообещающих результатов работы по сознательно-практическому методу) положение иностранных языков оставалось на протяжении всех 60-х годов тяжелым, что не способствовало повышению качества подготовки школьников”. [7, 275]. Объясняется это видимо тем, что неприятие прямого метода определенными силами так еще велико и сегодня, что они называют “пряместскими” методические установки совсем к ним не принадлежащие; готовы и сейчас негодовать в адрес тех, кто как раз и пытал-

ся помочь избавиться от “прямолинейной” болезни.

А.А. Миролюбов указывает, что коллегия Минпроса РСФСР принимает постановление об “опыте перестройки преподавания иностранных языков в школах Воронежской области”, пропагандировавшее основные положения прямого метода, несмотря на возражения “сторонников сознательно-сопоставительного метода” (разрядка – Г.В.). Казалось бы, что после того, как стали очевидными преимущества сознательно-практического метода обучения иностранным языкам, надо было помочь желающим исправлять положение, но этого не случилось в ущерб делу обучения иностранным языком в целой стране, т.к. “возражали сторонники” того же неоправданного сознательно-сопоставительного метода. А.А. Миролюбов в рассматриваемой нами монографии видит причину якобы в провале в 30-е годы устного вводного курса (УВК).

Первую из них А.А. Миролюбов раскрывает, сообщая читателю, что проведенный им анализ материалов показывает – “центром работы (в обучении – Г.В.) было чтение и перевод, только материалы о реформе школы 1915 г. предполагали обучение пониманию прочитанного и необязательность перевода” [7, 46, 260]. Стало быть, никакого УВК в большинстве школ в то время не было и не могло быть по причине, которую указывает сам А.А. Миролюбов: “методика была подготовлена к обучению чтению, но не была подготовлена к обучению устной речи. Низкая квалификация учителей, которая не позволяла им преподавать УВК”.¹ В 60-х годах те же “сторонники” игнорировали экспериментальные данные использования устного вводного курса в обучении в практике работы многих школ в разных автономных республиках, в ряде краев и областей, таких как, например, Воронежская, Вологодская, Ростовская, Мурманская, Оренбургская, Тюменская, Хабаровский край и др. Игно-

рировали также отчеты институтов усовершенствования учителей о результатах, полученных после применения УВК в обучении иностранным языкам в школах. А.А. Миролюбов называет одну статью, но не приводит данные эксперимента, опубликованные в статье, не упоминает комплекса специально подготовленных учебных пособий для эксперимента [2].

Второй причиной было пренебрежение “сторонников” (пользуемся терминологией автора книги) мнением тех, кто непосредственно занимался УВК, имел личный опыт работы и пытался высказать свои мысли по существу вопроса. Вторая глава V раздела начинается с вступления. Сообщается, что с 1960-го по 1962-ой год проходили семинары, совещания, конференции. “К середине 60-х годов, считает А.А. Миролюбов, острота полемики спадает. Однако активность методистов и учителей, вызванная к жизни прошедшими дискуссиями не снижается”. Выходит, значит, что не спала острота. Те, кому предстояло обеспечить подрастающее поколение владением в определенной степени иностранным языком, продолжали добиваться конкретности. А.А. Миролюбов свое “вступление” заканчивает так: “Свидетельством этого является серьезное увеличение публикаций “на местах” в педагогических институтах и институтах усовершенствования учителей” [7, 276]. “На местах” – этим много сказано. К этому прислушиваться, он считает, не обязательно. В Воронеже в июне 1962 года ВГУ провел Всесоюзную конференцию преподавателей иностранных языков высших учебных заведений, в котором приняли участие 340 человек из 84 вузов 49 городов Советского Союза. Ученые Воронежского государственного университета противопоставили неоправданному себя сознательно-сопоставительному методу методические принципы сознательно-практического метода, с которого и началась перестройка преподавания иностранных языков в нашей стране. Об этом А.А. Миролюбов не упоминает. Зачем? Это одна из “многочисленных” конференций “на местах”. Она не входит в план “сторонников” сознательно-сопоставительного метода, не они эту конференцию задумали, не они ее про-

¹ Проводить занятия по прямому методу могли только преподаватели, владеющие свободно преподаваемым языком, а их не было.

водили. Неужели А.А. Миролюбов, замалчивая это, убедит кого-либо, что этого не было?

Третья причина – болезнь “прямизма”. Существует два вида лихорадки прямизма. Первым видом лихорадки болеют преподаватели иностранных языков, которые, проработав определенное время, приходят к выводу, что затрачено много своего и учебного труда и времени, а результатов нет. Почему? Первая мысль – подрастающая молодежь мало трудится? Поразмыслив над этим, выясняется, что над иностранным языком трудятся не меньше, чем над другими предметами. Знают значение многих лексем, а не говорят и читаемое не понимают. Тогда что же? Метод! А что учитель помнит о методах? Очень немного. Учитель спрашивает себя, по какому методу он работает? Какими методическими приемами и средствами пользуется? Ему вспоминаются сравнения грамматических явлений родного и иностранного языка, сопоставления лексики, произношение, переводы. На это направлены и упражнения в учебных пособиях.... А когда же обучать школьников практическому владению иностранным языком? На уроках на практику языка не хватает времени, остается домашнее задание? А с кем школьники могут дома упражняться в общении на иностранном языке? И приходит учитель к выводу, что школьники не виноваты, виноват ~~метод~~ ^{метод} является прямой метод, вот к нему и пробуют прибегнуть учителя, чтобы сдвинуться с мертвой точки обучения иностранным языкам. К тому же его здорово критикуют, а это лучшая реклама. Чувствуя свою ответственность, учителю хочется видеть отдачу за свой труд, получить моральное удовлетворение. Вот у него и начинают проявляться симптомы болезни лихорадки “прямизма”.

Второй вид лихорадки прямизма характерен для сторонников сознательно-сопоставительного метода. Главным симптомом этой болезни является их страстная неприязнь к прямому методу обучения иностранным языкам, хотя как пишет А.А. Миролюбов, ему “непонятно, почему методисты игнорировали интересный совет Ф.И. Буслаева, который писал: “Во фран-

цузском языке первое полугодие подготовительного класса назначается только для разговора, а во втором – к разговору присоединяется чтение. Обучение немецкому языку, не представляющему такого разлада между выговором и начертанием, начинать в одно время и разговором и чтением””. Вслед за этим утверждение – этап обучения одними строится по канонам прямого метода, у других построение ближе к смешанному методу. “Мы полагаем в связи с этим ... прямой метод занимал меньшее место в целом, несмотря на уверение авторов пособий и статей о натуральном, практическом и т.п. методе” [7, 47]. Затем словами, что “... своеобразие смешанного метода содержало требование сравнения фактов родного и иностранного языков”, стирается все положительное, сказанное до этого.

Ознакомившись с монографией А.А. Миролюбова, мы уяснили себе, что, с одной стороны, прямой метод и лица, которые подразумеваются автором (чаще всего незаслуженно) в поддержке прямого метода, подвергаются неудержимой критике. Это создает впечатление о заботе не о том, как добиться повышения уровня владения иностранным языком, а о том, чтобы какое-то улучшение в овладении иностранным языком не исходило от прямого метода. В любом начинании усматривается связь с прямым методом. Недоверию подвергаются все, знать истину дается только автору монографии.

С другой, как панацея от всех бед предлагается “сопоставление”, которое, как мы выяснили, имеет далеко не только положительные качества. Число отрицательных может значительно превышать положительные.

Четвертое. А.А. Миролюбов не обошел в своей монографии проблемы подготовки учительских кадров [7, 47]. Проблема эта не потеряла своей актуальности и в наше время, если не сказать, что она получила новую остроту. Попытаемся выяснить, почему в наше время, когда университеты и педагогические институты подготовили тысячи и тысячи учителей иностранных языков, в школах ощущается недостаток в учителях? Почему занятия проводят учителя неподготовленные в методическом плане. Быть учи-

телем пока малопрестижно. Работа требует много времени и труда, оплата низкая.

В тоже время, желающих овладеть иностранным языком много. На факультеты, обучающие иностранным языкам, при поступлении высокий конкурс. Большинство поступает на факультеты, готовящие учителей, а работу найти они стремятся в качестве переводчиков. Поэтому в процессе обучения методике преподавания иностранных языков внимания уделяют недостаточно. Важным для них является только овладеть иностранным языком и получить диплом о высшем образовании. Справятся ли затем с работой, покажет будущее. Работа переводчика сулит в их понимании что-то романтическое, связанное с поездкой в зарубежные страны и т.д. Не всем это удается, но есть надежда. Испытав себя на этом поприще и убедившись, что все совсем не так, как им казалось ранее, они устраиваются на любую работу, а порою, приходят работать в школу, где с работой не справляются, т.к. методику изучали в вузе без интереса, формально. Работу учителя в школе проверяют не по знаниям учащихся, а больше по проведенным учителями организационным мероприятиям, по общественной работе и другим подобным показателям. Таким образом, урок проведен, план выполнен, и ладно.

Положительно, что в настоящее время решил вопрос о разделе подготовки учителя и переводчика [7, 50]. На факультеты, готовящих учителей иностранных языков, надо принимать тех, кто любит детей, кто намерен посвятить себя педагогической деятельности. Им надо в вузе получить знания о преподаваемом языке, овладеть иностранным языком практически и уметь передать его учащимся. Поступившим на такой факультет необходимо овладеть в достаточной мере дидактическими дисциплинами – педагогикой, педагогической психологией, методикой, спецкурсами по физиологии (разделы анатомии органов речи, особенностей высшей нервной деятельности по отделу речи и др.). Все перечисленные предметы переводчикам не нужны. Переводчикам необходимо включать в учебный план: общую теорию перевода, особенности частного перевода художественной, технической и другой гуманитарной литературы,

перевод устный и синхронный, спецкурсы и т.п.

Введение такой специализации предполагает наличие распоряжения соответствующего органа, запрещающий директорам школ допускать к преподаванию иностранных языков в школе специалистов-переводчиков и соответственно администраторам других организаций принимать на переводческую работу лингвистов-преподавателей иностранных языков.

Думается, что это будет шагом вперед в обучении подрастающего поколения иностранным языкам.

Пятое. А.А. Миролюбов считает очень интересным замечания Н.Н. Стромиллова относительно построения методики обучения иностранным языкам на курсах или в специальных классах. Приведем высказывание Н. Стромиллова в статье “О вековой неудаче иноязычной муштры” (на развалинах немецкой системы) в педагогическом сборнике, 1917, № 1. “Считается нужным почему-то следовать одному общему шаблону преподавания для всех языков, но каждый, а русский человек может быть скорее, чем всякий другой (в зависимости от занимаемого русским языком определенного места среди прочих), должен иметь свои особые пути для изучения этих других языков”. И далее он пишет: “Необходимо избрать метод, который является самым естественным в смысле соответствия его всем особенностям языков родного и изучаемого, т.е. метод, учитывающий их взаимоотношение с точки зрения психологии, этимологии и прочих” (цитировано по А.А. Миролюбову). Какой же из этого вытекает вывод? [7, 47-48]

Речь идет о том, что не следует преподавать иностранный язык по одному общему шаблону на курсах или в специальных классах. Это утверждение не должно нас удивлять. В нашей стране в настоящее время обучение иностранным языкам проводится по разным методам и это целесообразно, об этом писал Г.Е. Ведель [4]. Каждый преподаватель должен иметь право выбора метода. Целесообразно при этом было бы, если бы обучение отдельным (частным) языкам в одной школе велось по одинаковому мето-

ду, и чтобы учебники для школьников соответствовали избранному методу.

Стромилов рекомендует при выборе метода учесть взаимоотношения родного и изучаемого языка с точки зрения психологии, этимологии и др. Что вкладывается в эти понятия по С.И. Ожегову? Психология – наука, изучающая процессы и закономерности психической деятельности, совокупность психических процессов, обуславливающих какой-нибудь род деятельности, творчества. Душевный уклад, психика [8]. Что в этом сопоставительного между родным и иностранным языками?

Этимология – 1. Отдел языкознания, изучающий происхождение слов, а также самопроисхождение того или иного слова. 2. Отдел школьной грамматики, заключающий в себе фонетику и морфологию (устар.). Мысль о сопоставлении родного и иностранного языка при изучении иностранного языка мы здесь не находим. Следовательно, делать какой-то вывод о том, что мнение Стромилова подталкивает нас к воскрешению неоправдавшего себя метода, мы не можем. Тем более после предупреждения А.А. Миролюбовым, что Н.Н. Стромилов был ярким националистом и предлагал “изгнать иностранные языки из стен общеобразовательной школы”. Ссылка думается нам неудачной.

Шестое. Трудно себе представить как можно не заметить работу Межвузовского центра (КМОИК) Коммуникативного обучения иноязычной культуре (г. Липецк), имеющего большой опыт работы по коммуникативному методу, который издает свои учебники на немецком и английском языках, пользующиеся завидным успехом у учителей школ. Центр издает свой журнал “Коммуникативная методика” с грифом “Методическая школа Пассова”. Журнал печатается в г. Воронеже и Сургуте, выходит 6 раз в году. Все это нельзя не заметить. Желание умолчать об этом? Шило в мешке не утаить. Быть может, о липчанах следует не умалчивать, а поддержать их инициативу.

Седьмое. В монографии А.А. Миролюбова обучение рассматривается по периодам. Период с 1860-1917г.; 1917-

1930 г.; 1930-1941 г.; 1940-1950 г.; 1960-1970 г.; 1970-1980 г [7, 47, 48].

Попытаемся для наглядности посмотреть оценки обучения иностранным языкам А.А. Миролюбовым в схематическом виде.

Характеристика обучения иностранным языкам по периодам

Табл. 1

№ периода	Временные периоды	Общая оценка А.А. Миролюбовым результатов обучения иностранному языку за период
1.	1860-1917	Опровергается легенда, что все оканчивающие гимназии или реальные училища хорошо владели иностранными языками. А.А. Миролюбов утверждает, что “...бытующая легенда не соответствует действительности (с. 17; цитаты здесь и далее даются с указанием страниц монографии А.А. Миролюбова). “Ученики гимназии того времени выходили из учебного заведения в громадном большинстве случаев без всякого знания иностранных языков” (с. 17). В то же время “очень хорошие результаты достигались в отдельных гимназиях” (с.17) и “наконец, в учебниках можно усмотреть появление тенденции сравнительно-сопоставительного подхода...отказ от старого и народение нового направления в методике, в известной мере отличного от принципов западного прямого метода” (с. 63, 87).
2.	1917-1930	Учебники “рабски” следуют за каким-нибудь заграничным оригиналом, вследствие чего особенности изучаемого языка, по сравнению с русской речью, остаются невыясненными. Далее, обобщая все данные о работе над аспектами языка, А.А. Миролюбов говорит: “Мы можем констатировать, что продвижения по сравнению с революционной методикой не было, если не считать нового положения о пассивной и активной лексике” (с. 1- 104, 126). За указанный период произошли определенные изменения в обучении, и их отмечает А.А. Миролюбов после пояснения, что “несмотря на общее следование традициям “русского варианта” прямого метода, в данной программе были и

		прогрессивные моменты” (с. 179). Конкретизированы цели обучения, хотя и не без ошибок. Требования очень ярко подчеркивали техническую сторону речевой деятельности, а не саму деятельность (овладение механизмом беглого чтения “вслух”, “орфографические навыки”).			
3.	1930-1941	Требования были сильно занижены. Деление лексики на активную и пассивную. Широко использовался сопоставительный подход, более последовательно по сравнению с рекомендациями “русского варианта прямого метода”. Исключен из программ устный вводный курс, он изменен на устные фонетические уроки. Начинает складываться учебно-методический комплекс (учебник, грамматический справочник, методические указания для учителя (с. 179-180).	5.	1960-1970	Итак, причину тяжелого положения в 60-х годах, о котором говорит А.А. Миролюбов, надо искать не в школе, а у “сторонников” провалившегося сознательно-сопоставительного метода. Это следует из отчетов институтов усовершенствования учителей, из научных данных, проведенных экспериментов, из отзывов полученных А.П. Старковым от тех учителей, кто более 30 лет работал по его учебникам. Это все то, против чего выступали возражающие “сторонники”.
		В обозначенный период обучение иностранным языкам так оценивалось Постановлением Совета Министров СССР “Об улучшении изучения иностранных языков” от 3 октября 1947 г.: “Преподавание иностранного языка в школах стоит на низком уровне. Учащиеся, оканчивающие среднюю школу, иностранным языком, как правило, не владеют, затрудняются при переводе текстов из-за крайне ограниченного запаса слов и не умеют на практике применить выученные ими правила”. Сделаны наметки на будущее. Так началось это десятилетие. Теперь мы знаем, что в результате получилось. А.А. Миролюбов свидетельствует, что “эти достижения не воплотились в практике школы”, этому найдено объяснение, “она (школа) работала по старым учебникам, а преподавание в большинстве своем осуществляли учителя без специального образования”. Улучшения владения иностранным языком не наблюдалось (с. 202, 203, 215, 244).	6.	1970-1980	1. Заключение А.А. Миролюбова об обучении иностранным языкам: “... прогрессивные начинания конца 80-х годов были воплощены на практике не очень удачно” (с. 351). 2. В неудаче обучения иностранным языкам виновно, оказывается, было административно-командное управление Минпроса РСФСР. А.А. Миролюбов обвиняет Минпрос РСФСР в том, что оно поддерживало сознательно-практический метод, а не провалившийся сознательно-сопоставительный метод.
4.	1940-1950				

Итак, все 5 периодов (см. табл. №1), рассмотренные в монографии, автор признает неудачными в обучении иностранным языкам, и с этим можно согласиться, если заметить, что неудач могло бы и не быть, если бы не противодействие сторонников сознательно-сопоставительного метода, возражающих против реальной реформы, которые были предложены в 60-х годах прошлого столетия.

В объемистом труде “История отечественной методики обучения иностранным языкам” сделана попытка продемонстрировать легенду последовательного введения в учебный процесс с 1860 года “сопоставления”. Если руководствоваться легендой, можно ожидать, что, спустя 150 лет найден путь обучения иностранному языку и показатели учебного процесса сегодня дают отличные результаты. К сожалению, легенда не оправдала надежды, она оказалась несостоятельной.

Последний период заканчивается в 80-е г.г., после него прошло еще 12 лет, которые не вошли в текст монографии. Как сложи-

лось обучение иностранным языкам на этом отрезке времени? Продолжая анализ данного периода с позиции А.А. Миролюбова можно повторить за ним: “Таким образом, прогрессивные начинания конца 80-х годов были воплощены на практике не очень удачно” (с. 1-351). А от себя можно добавить, что от описанных мероприятий не выиграло ни практическое обучение, ни наука, т.к. получается, что она не привела к повышению уровня владения учащимися иностранным языком.

Итак, суммируя высказанное в монографии об истории отечественной методики, можно сказать, что с 1860 до 2003 года не произошло положительных изменений. Выпускники средних учебных заведений как не владели, так и не владеют ни устной речью, ни чтением с пониманием.

Не следует сметать с порога то, что не все сумели познать. Почему бы нам не выделить какие-нибудь области, районы, где при помощи научного эксперимента, опытного обучения проверить, какую роль играет тот или иной метод обучения ИЯ и в чем состоят организационные мероприятия, обеспечивающие успешное обучение иностранным языкам? Тогда не будет надобности игнорировать результаты эксперимента тех, кто проявляет заботу об улучшении положения в области владения подрастающей молодежью иностранными языками и проводит такие эксперименты самостоятельно. Можно будет пользоваться и руководствоваться полученными в результате эксперимента данными. Тогда не будет надобности выискивать “прямитские укладки” там, где их нет, не надо будет видеть у своих соотечественников попытки заимствования западных методических приемов, не будет помысла уличать кого-то в применении методических приемов, которые не соответствуют личному заблуждению отдельных методистов. Настало время отказаться от “однопартийности” в методике. Методы могут быть разными, жизнь покажет, которые из них выстоят. Лишь бы молодежь могла овладеть предметом “иностраный язык”, и труд учителей и учащихся был бы не бесплодным.

IV. Вместо резюме

Надо отдать должное А.А. Миролюбову, фактический материал в монографии изложен весьма умело.

1. Являясь сторонником “грамматико-переводно-сопоставительного” метода, А.А. Миролюбов дает первым слово своим противникам, никак не комментируя их высказывания. Вслед за этим идет материал единомышленников, но уже с пояснениями, которые подготавливают нужные автору выводы. В выводе, как правило, присутствует удар по “прямитским каналам” (прямитской теории, трактовке, идее, укладу и т.д.), как бы они не назывались, затем указывается на недостатки в обучении иностранному языку или на невозможность обучать устной речи [7, см. с. 43, 48, 50, 63 и т.д. и так на протяжении всей монографии].

Выводы А.А. Миролюбова при сравнениях с теми, которые сделали бы читатели, далеко не совпадают.

2. Автор монографии установил определенную периодизацию, что подчеркивает стройность структуры работы, но при изложении фактического материала она нарушается, так как при подборе литературных источников для получения нужного А.А. Миролюбову вывода, требуется подбор литературы, не всегда совпадающей с установленными периодами. Так, например, за период с 1950-1960 г. процитировано 123 источника литературы. Из них 25 источников по времени не попадают в назначенный период.

3. Автор монографии стремится привести своих читателей к выводу, что обучать необходимо чтению и переводу путем сопоставления. Примером тому, как это делается, могут послужить такие примеры: ссылаясь на Волынцевича-Сидоровича приводится высказывание “... обучение чтению всегда было основной практической целью преподавания, тогда как обучение говорению возникло лишь в конце XIX века, но затем интерес к нему падает, и методисты постепенно переключают свое внимание на чтение” [7, 40].

Через одну страницу, с ссылкой на А.П. Нечаева приведены его слова: “Лучшим методом при обучении иностранным

языкам является так называемый посредствующий, т.е. тот, кто допускает употребление родной речи как средства к лучшему усвоению иностранной лексики” [7, 42]. В этом высказывании мы видим интерес автора к переводу и сопоставлению. Далее следует ссылка на материалы по реформе школы – Примерные программы и объяснительные записки 1915 года, которые А.А. Миролубов комментирует так: “Что же касается специальных лексических упражнений, то данный вопрос специально методистами не ставился. Предполагалось, что в процессе разговоров, чтения, перевода и анализа текста произойдет усвоение слов. Серьезным средством усвоения слов считалось и заучивание их, что было характерно для обучения древним языкам” [7, 43]. Шел 1915 год. Где же пользовались “презренным” прямым методом? Из анализов, приведенных А.А. Миролубовым, следует, что на средней и старшей ступени по сути дела использовался текстуально-переводной метод, ибо центром работы было чтение и перевод” [7, 46]. “А прямой метод занимал меньшее место в целом, несмотря на уверения авторов пособий и статей о натуральном, практическом и т.п. методе” [7, 47]. “Переводы с иностранного языка признавались всеми на средней и высшей ступени обучения [7, 33]. “Обобщая приведенные факты, можно утверждать, что на проблему взаимоотношения устной работы и чтения на начальном этапе в рассматриваемый период имелось две диаметрально противоположные точки зрения. Что касается этой проблемы, то в решении ее чувствуется большое воздействие западных прямистских идей” [7, 35]. После такой или подобной ей подготовке читателя делается вывод: “Таким образом, в систематическом курсе (обучения языку и грамматике – Г.В.) мы видим попытку привлечь сравнение с родным языком, т.е. предпосылки появления сравнительного метода” [7, 62]. Окончательное заключение: главной особенностью рассматриваемого периода является “отказ от старого и рождение нового направления в методике, в известной мере отличного от принципов западного прямого метода” [7, 63].

Нам представляется трудным провести границу между старым и новым. А.А. Миролубов выдает старое за новое и новое за старое. Взглянем на эту проблему со стороны. Пояснения требуют следующие проблемы:

1. Перевод как средство семантизации лексики. По ходу рассмотрения данного раздела монографии мы по вопросу семантизации высказали наши соображения. Значение большинства единиц новой лексики всех частей речи раскрывается контрольным переводом, но он не может быть средством обучения. Каждая новая лексема и новое грамматическое значение после раскрытия их значения переводом должны быть сразу же практически отработаны в соответствующих упражнениях до применения их учащимися в речи (устно и письменно).

2. “Сопоставление” вслед за С.И. Ожеговым [8] мы понимаем, как “рассмотреть, обсудить, сравнивая с кем, чем-нибудь для получения какого-нибудь вывода”. Из этого следует, что сопоставление не имеет никакого отношения к практическому овладению иностранным языком. Сопоставление как рассмотрение, обсуждение, сравнение с кем, чем-нибудь имеет место при овладении теоретическими знаниями в лингвистике (теоретическая фонетика, теоретическая грамматика, история языка, языкознание и т.д. и т.п.). Нам представляется, что изучение теоретических языковедческих дисциплин не является задачей школы.

Кроме того, практическое овладение иностранным языком и усвоение теоретических знаний происходит в соответствии с данными физиологии (см. с. 5-6) в разных точках возбуждения коры головного мозга. Переключение с овладения навыком или умением на “усвоение (поняв, запомнить как следует)” вызывает осложнения как в приобретении навыков и умений, так и в запоминании знаний.

Это явление было замечено и А.А. Миролубовым при закреплении форм конъюнктива. “На этом примере, читаем мы, ясно видно несоответствие процессов формирования речевых умений и этапов усвоения знаний” [7, 223].

Несмотря на это А.А. Миролубов продолжает отстаивать точку зрения, что сопоставление есть панацея от всех бед, и последовательно проводит мысль о том, что сопоставление появляется, чуть ли не само по себе, что оно неизбежно, и тем самым обеспечивает переворот в методике. “Наконец, в учебниках можно усмотреть появление тенденции сравнительно-сопоставительного подхода (рядка – Г.В.) [там же].

3. Все еще есть силы, которые не могут решить для себя вопроса о том, какой вид речи есть то главное звено в обучении, от которого зависит овладение иностранным языком в целом. Весь опыт жизни подсказывает им, что таким звеном может быть только определенный уровень владения устной речью. Чтобы добиться такого уровня требуется труд, условия, время. Не всегда они бывают и тогда любые начинания беспредельны. Если остановиться на обеспечении данного уровня владения устной речью, то потребуются следующее:

а) работа квалифицированного учителя, который относительно свободно общается на преподаваемом языке и компетентен в методике;

б) средства обучения: книга для учителя, учебные пособия, соответствующие методу обучения для учащихся на весь период обучения, книги для домашнего чтения со второго до последнего года обучения;

в) технические средства (акустические, визуальные);

г) число часов уроков в неделю должно составлять в первые два года обучения 3-4 часа в неделю с постепенным убыванием с 1 до 2-х часов в старшем классе;

д) численность учащихся в классе (группе) изучающих язык не должна превышать 15 учащихся;

е) умело поставленная внеклассная работа по предмету, которая добавляет время учебы, возбуждает интерес.

Но вместе с этим усложняется работа учителя, увеличивается педагогическая нагрузка вне расписания, следовательно, это должно быть учтено при планировании педагогического поручения.

Указанные меры обеспечат овладение устной речью в объеме, необходимом для

чтения с пониманием и учетом общения на бытовом уровне. Без навыков и умений устно общаться немислимо подлинное чтение с пониманием. Пока у методистов не созреет понимание того, что в основе чтения с пониманием лежит устная речь, обучить молодежь иностранным языкам будет невозможно. Мысль эта не новая, об этом писали в XIX веке, в XX веке, но “возражающие сторонники” с этим не соглашались. И А.А. Миролубов говорит об этом в своей монографии. В работах А.Д. Аракина и В.С. Цетлин доказывалось, что при рецептивном усвоении языкового материала необходимы устные упражнения. Так, В.С. Цетлин писала: “Без устных упражнений, без произнесения, без образования слухомоторных образов невозможно овладеть никаким языком, невозможно и обучение чтению” [7, 215, 126, 223]. Эта работа была опубликована в 1950 году. После 30-х годов XX века “они (методисты – Г.В.), – говорит А.А. Миролубов, – считали разработку этого (устного вводного курса – Г.В.) большим достижением молодой советской методики. Так, Н.А. Бергман и А.В. Монигетти писали: “Вводный курс по немецкому языку является по существу достижением советской методики”. Аналогичные высказывания мы находим также у К.А. Ганшиной и А.А. Любарской. О значении овладения учащимися устной речи высказывались очень решительно. Г.В. Гольдштейн утверждала: “Но необходимо еще указать, что путь к чтению ведет через устную речь и что необходима предварительная устная активизация”. Но это видимо не входило в план ведущих в то время методистов, и уже в 1933 году в новой программе нет термина “устный вводный курс”. Не стало одного из основных компонентов сознательно-практического курса, обеспечивающего общение уже с незначительным запасом лексики и предложений, по аналогии, с которыми появляется возможность у учащихся к речетворческой деятельности, к чтению и письму.

К концу 50-х годов, информирует А.А. Миролубов своего читателя “... восторжествовала точка зрения А.В. Монигетти (об устном вводном курсе – Г.В.)”, но тут

же сам сообщает, что "...принцип параллельного взаимосвязанного обучения стал общепризнанным принципом отечественной методики". Нам думается, что произошло это не без того, чтобы на перемену не повлияли "авторитетные" силы.

Обобщив сказанное в монографии, у читателя складывается определенное представление о том, что произошло в обучении иностранным языкам, чего добились педагоги почти за 150 лет. Итог не радостный.

1. Обучить подрастающую молодежь иностранному языку настолько, чтобы она могла общаться устно, читать с пониманием, и переводить с языка на язык не удалось.

2. Создать приемлемый всеми метод обучения иностранным языкам не сумели.

3. Почти бесплодно проработали (в этом плане) тысячи учителей и не поддающихся учету учащиеся.

4. Истрчено много полезного времени и средств.

5. Учебные заведения не оправдали надежд многих людей. В монографии удалось узнать только о единицах средних учебных заведений, которые порадовали своими успехами в прошлом.

Что же мешало? А.А. Миролюбов ответственность за неудачи возлагает на:

а) Министерство просвещения, которое не смогло активизировать методистов. "Административно-бюрократическая машина управления народным образованием отбросила методику обучения иностранным языкам на ряд лет назад" [7, 433]. Заканчивает свою монографию А.А. Миролюбов словами: "... административно-командное управление Минпроса РСФСР мешало творчеству авторов учебников, сдерживало исполнение ими новых достижений методики" [7, 433, 256]:

б) недостаток часов в учебном плане и большую численность учащихся в классе (группе) изучающих иностранный язык;

в) недостаток в учителях и их низкую подготовку в области методики преподавания иностранных языков;

г) несоответствие учебников используемому методу обучения.

Вот это оказываются все те причины, которые не дают учащимся овладеть хотя бы минимумом иностранного языка. К этому

выводу "возражающие сопоставители" (мы пользуемся термином автора – Г.В.) пришли, как следует из оценки А.А. Миролюбова, за 150 лет. И ничего не говорится о многообещающих результатах обучения иностранным языкам по сознательно-практическому и по коммуникативному методам. В настоящее время ведется борьба между представителями разных методических направлений, которая могла бы стать конкурентной, полезной, если сравнивать экспериментальные данные. Вот такое "с о п о с т а в л е н и е" могло бы выявить степень полезности того или другого методического направления. Министерство дало свое добро на проведение эксперимента по начальному обучению в I и VI классах и затем с 4-х и 6-летнего возраста. Если этим не воспользовались, виновато уже выходит не Министерство. Рассуждение по этому вопросу А.А. Миролюбова на 350-351 страницах монографии можно приветствовать, но кому как не АПН необходимо заботиться, чтобы полученное "добро" было р а ц и о - н а л ь н о использовано.

Думается нам, что АПН должна бы ставить вопрос не только о необходимости уточнения начального возраста обучению иностранным языкам, но и о методах обучения. Монография служит этому неопровержимым доказательством. К сожалению, нельзя признать, что наука серьезно этим занималась. Если отдельные ученые пытались что-либо сделать для улучшения обучения иностранным языкам, ученые-чиновники тут же их зажимали всеми им доступными способами. Нужны экспериментальные открытия, объективные научные исследования ученых разных методических направлений. Исследования должны проводить компетентные специалисты того направления, которое они представляют.

Необходимо обеспечить более широкий доступ авторам-методистам, которые являются представителями самых различных направлений в методике, на страницы единственного общероссийского журнала по ИЯ – "Иностранные языки в школе".

Нам думается, что приверженность одному методу нецелесообразна. Приведем один пример. В нашей стране на разных предприятиях строят самолеты, которые ус-

пешно раскупаются другими странами. Это свидетельствует об их высоком качестве. Обеспечивает его предприятие-изготовитель и каждое предприятие имеет свой метод изготовления. Им никто не предлагает метод изготовления. Им задают требуемые параметры действия и качество продукции. Почему нельзя разрешить каждой школе преподавать иностранный язык по методу, избранному учителем иностранного языка? Но при этом обязательно задать требования владения учащимися иностранным языком для каждого класса и на весь период обучения? Тогда думается нам, можно будет объективно судить о работе учителя, об уровне владения учащимися иностранным языком, о методе.

При такой организации преподавания потребуются проведение большой подготовительной работы. Назовем главные моменты:

1. Помощь учителям в совершенствовании квалификации (методическая литература).

2. Книги для учителя, учебные пособия для учащихся по нескольким методам.

3. Разработка требований по каждому классу и за весь период обучения (общие для всех).

4. Пример типового плана внеклассных мероприятий.

5. Внесение изменения в подготовку учительских кадров. Об этом ниже.

6. Продолжение совершенствования ТСО и другое.

При такой организации обучения нам видится возможность изменить подготовку подрастающего поколения по ИЯ в лучшую сторону.

Почти за 150 лет проделана большая работа, но результаты обучения не улучшились. Созрела необходимость коренной перестройки, иначе ни типы уроков, ни решение вопроса об использовании перевода или отказа от него, ни реализация или отказ от рецептивно-репродуктивного овладения языком, ничего этого и ему подобного не поможет так же, как не помогло в течение 1,5 веков.

Издание разных комплектов книг, учебных комплексов, учет и оплата дополнительного времени учителей на внеклассную

работу и др. потребует некоторые дополнительные расходы, но будут достигнуты результаты. В школах используются с разрешения министерства учебные пособия зарубежных изданий. Они дорогие, красиво изданные, но не пригодны для наших учащихся ни по содержанию, ни по методическому направлению. Отказ от них окупит львиную долю расходов, которые понадобятся для покрытия предстоящих расходов на перестройку.

Подумать только, какие расходы понес наш народ за 150 лет!

Вместе с решением проблем обучения иностранным языкам должна быть решена также проблема учительских кадров.

Тяготение нашей молодежи к изучению иностранных языков никогда, очевидно, не было столь сильным, как сейчас. Молодежь стремится овладеть иностранным языком для себя, для личных нужд, но не стремится стать учителем иностранного языка. Большинство оканчивающих учебные заведения стремятся получить диплом о высшем образовании и уж, если решают работать по специальности, то переводчиком. В то же время школы не укомплектованы учителями иностранных языков.

Отсюда, думается нам, острая необходимость в организации в вузах, где готовят лингвистов-преподавателей, отделения по подготовке переводчиков.

Возможно, конкурс при поступлении на отделение лингвистов-преподавателей будет ниже, но это будут те, кто любит детей, кто имеет призвание или намерен приобрести звание педагога.

Работать эта система сможет только при наличии положения (постановления, указа, приказа или другого документа), запрещающего директору школы допускать переводчика к работе в школе в качестве преподавателя иностранного языка, а также запрещающего администратору организации любой формы собственности принимать на работу в качестве переводчика лингвиста-преподавателя. Нарушение указанного положения должно быть наказуемо.

Надо средние учебные заведения обеспечить высококвалифицированными кадрами. Наша страна в силах это сделать, при использовании преподавательских кадров

по назначению. Прошедшие 150 лет нам показали, что обучение иностранным языкам требует коренной перестройки. Много ошибок сделано в наше время, они выявились для каждого, кто вдумчиво прочитал монографию А.А. Миролубова. Слишком долго вбивали в сознание учителей иностранных языков, что методика никогда не была готова обучать устной речи на иностранном языке, что во всех “периодах” 1,5 века методика разрабатывала чтение, перевод и сопоставление, и в этом ее успехи. А.А. Миролубов оправдывает это и подчеркивает, что “... имелась определенная традиция, ... обучение чтению всегда было основной практической целью преподавания”. Таким образом, предел в обучении иностранному языку видит А.А. Миролубов в чтении с переводом (пониманием перевода). Итак, без внимания остается, что переводить можно только то, что понимаешь, а понято и узнано может быть только то слово, “которое уже образовано и двигательные следы которого хранятся в речедвигательном анализаторе. Незнакомое слов должно быть под контролем слуха, предварительно усвоено речедвигательным анализатором” [6]. Это было известно еще в 1958 году. Невозможно чтение с пониманием без устной основы.

Не боги горшки обжигают. “Всем миром” нашей страны эта проблема вполне решаема.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ведель Г.Е. Исторический обзор методов обучения иностранным языкам; Некоторые итоги комплексного преподавания немецкого языка /Г.Е. Ведель // Ученые записки Латвийского государственного университета им. Петра Стучки. – 1959. – Т. XXXII. – Вып. I.
2. Ведель Г.Е. Психология и основы методики в преподавании иностранных языков/ Г.Е. Ведель. - Воронеж, 1974.
3. Ведель Г.Е. Перспективный путь построения учебного процесса по обучению иностранному языку/ Г.Е. Ведель // Вопросы филологии и методики преподавания германских и романских языков. – Воронеж, 1968. - Ч. II.

4. Ведель Г.Е. Сознательно-практический метод обучения иностранным языкам: спустя сорок лет/ Г.Е. Ведель. - Воронеж, 2002.

5. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению “Лингвистика и межкультурная коммуникация”. – М., 2000.

6. Жинкин Н.И. Механизмы речи/Н.И. Жинкин. - М., 1958.

7. Миролубов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам/ А.А. Миролубов. - М., 2002.

8. Ожегов С.И. Словарь русского языка/ С.И. Ожегов. - М., 1953.

9. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума/ Ю.А. Самарин. - М., 1962.