
УДК 372.881.111.1

ББК 81.2 Англ.+74.268.1

К 18

А.В. Камызина

Научные основы обучения иностранным языкам в России второй половины XIX века

(Рецензирована)

Аннотация:

В статье рассматриваются научные основы обучения иностранным языкам в России второй половины XIX в., выражающиеся в развитии таких смежных с методикой наук, как лингвистика и психология. Приводятся детерминанты, обуславливающие возникновение, развитие и потребность в иноязычной подготовке в рассматриваемый период. Проведены параллели между историческими событиями, происходившими в России XIX в., повлиявшие на развитие лингвистической науки в целом, и на обучение иностранным языкам в частности.

Ключевые слова:

Иноязычная подготовка, лингвистика, метод, методическое обеспечение, педагогика, психология, система.

Важной проблемой иноязычной подготовки XIX в. являлось ее методическое обеспечение. Оно определялось степенью освоения филологии и психологии, осуществлялось на основе общедидактических и частнодидактических принципов.

Система преподавания иностранных языков в России первой половины XIX в. была обусловлена более чем тысячелетней традицией преподавания латинского языка как в отечественной, так и в зарубежной школе. Данная традиция сохраняла представление о языке как о константной нединамичной единице человеческой культуры, обосновывая тем самым общеобразовательный принцип языкоизучения. Почти до середины XIX в. лингвистами устанавливалось прямое тождество между грамматикой классических языков и развитием человеческого мышления. Возникшие на основе данного подхода грамматико-переводной и текстурально-переводной, переплетаясь со знаниями других наук (филология, психология и др.), явились первой концентричной, сбалансированной системой изучения иностранных языков, а также создали предпосылки для разработки других методов обучения, в том числе и сравнительного, так как использовали родной язык учащихся как средство раскрытия значения изучаемого материала. С другой стороны,

преподавание классических языков основывалось на изучении письменных текстов, а проблемы обучения устной разговорной речи не затрагивались вовсе.

Факторы социально-экономического порядка (научно-технические открытия, интенсификация международных отношений и др.) способствовали увеличению потребности в лицах, владеющих не только основными категориями языка, но и способных практически реализовать его коммуникативную функцию.

Развитие смежных с педагогикой дисциплин, психологии, методики, филологии, также выявило необходимость пересмотра существующих форм и методов преподавания иностранных языков. Методика с середины 70-х годов XIX столетия претерпевала кризис по поводу редукции значения древних языков и отсутствия единоустановленных требований к преподаванию новых.

Обозначившаяся ко второй половине XIX в. переориентация лингвистической науки на изучение языков в их исторических и генетических соотношениях, в их изменчивости во времени, имела своим предвестником проявившееся в европейской науке уже с эпохи Возрождения стремление упорядочить множественность существующих языков. Это стремление выражалось в попытках установления

связей между языками путем обобщения некоторых эмпирических наблюдений, ко второй половине XIX в. получило выход в виде постановки специальной задачи каталогизации языков мира, которая заключалась в признании идеи о самобытности и неповторимости каждого отдельно взятого языка. Обогащение языкознания новыми методами исследования (в частности, сравнительно-историческим методом) способствовало существенному изменению теоретических взглядов на язык. Развитие лингвистики во второй половине XIX в. привело к дальнейшей интеграции данной науки с психологией. Представители возникающих в русле этой интеграции школ и течений высказывали сомнения по поводу научности существующей психологической концепции об ассоциативной связи языка с логикой и влияния этой связи на развитие творческого мышления учащихся [2].

Первые попытки построить лингвистическую систему на базе субъективной психологии даны в трудах Г. Штейнталя. В 1855 г. появилась его работа «Логика, грамматика и психология, их принципы и их отношение друг к другу». Здесь автор сделал вывод, что «сам язык является своеобразной формой мышления и развивается исключительно по присущим этому мышлению законам» (цитируется по В. Томсону) [4].

В 70-х годах в Лейпциге возникла лингвистическая школа, которой суждено было сыграть выдающуюся роль в развитии мирового языкознания. Эта школа, получившая название младограмматической, стала центром европейской лингвистической мысли. Многие принципы младограмматизма стали общепризнанными принципами науки, их признавали даже те, кого обычно противопоставляли Лейпцигской школе, например: И.А. Бодуэн де Куртенэ, Г. Асколи, У. Уитни, Ф. де Соссюр. Основатели этого направления – А. Лескин, Г. Остзоф, К. Бругман, Б. Дельбрюк, Г. Пауль были компрагматистами по подготовке и интересам. Они твердо верили, что только изучение изменений в языке достойно считаться наукой, вне этого нет и лингвистики. Но занятия компаративистикой не помешали им понять всю важность теоретического осознания проблем общего языкознания. Анализ этих проблем привел младограмматистов к выводу о том, что в основе речевой деятельности человека лежат фи-

зиологические и психологические процессы. По мнению младограмматистов, физиология и психология определяют самые разнообразные явления речи. Два рода фактов занимали умы ученых этого направления – фонетические изменения и процессы аналогии. Фонетические изменения – это физиологические процессы, связанные с артикуляцией звуков, с «удобством произношения». В противоположность фонетическим изменениям, процессы аналогии основаны на чисто психологических ассоциациях в мозгу говорящего [3]. Именно эта сторона лингвистической теории младограмматистов, с упором на психологию и физиологию отдельного человека, неизбежно вела к постановке проблем в методике преподавания языка. Ни одна из последующих лингвистических теорий не могла в этом отношении сравниться с младограмматизмом. В этот период, в частности, была осознана важность фонетики как в понимании языка, так и в обучении языку. Лингвисты и преподаватели языка окончательно перестали путать буквы и звуки; была разработана международная фонетическая транскрипция.

В плане этнопсихологического обоснования процесса обучения иностранному языку представляет интерес работа В. Вундта «Психология народов», в которой автор нивелирует границы понятий языка и речи. Язык, по мнению В. Вундта, представляет собой деятельность, где главную роль играет ощущение. Формирование понятий и представлений в сознании человека должно сопровождаться возбуждением чувств. Наиболее острые чувства вызываются, как правило, акустическими и моторными ощущениями. На основе данной трактовки природы языка автор сделал вывод о том, что в процессе речи словесный образ возникает в сознании человека как единое представление, а его составные элементы осознаются в момент произношения [1].

Другим направлением психологии, оказавшим влияние на развитие методики преподавания иностранных языков, стало гештальтпсихология. Наиболее значимым положением гештальтпсихологии являлась акцентуация внимания не на процессах развития памяти, а на формировании мышления. Один из его видных представителей К. Коффка отмечал: «Речь является важным орудием мышления, часто раз-

витое понимание речи предшествует активной речи» [3]

Согласно приведенному анализу основных психологических направлений были определены следующие требования к методике преподавания иностранных языков:

- единица изучения должна быть укрупнена и укреплена. Если ранее в качестве такой единицы выступало слово, то теперь должно быть предложение, вводимое в контексте;

- перевод как основной прием установления ассоциаций между словом родного и иностранного языка должен уступить место наглядно-образному предъявлению (зрительному или слуховому) предмета или явления.

Последнее требование заимствовало дидактический принцип наглядности Я.А. Коменского и И.Г. Песталоцци. Так, Песталоцци отмечал, что иностранный язык должен быть вначале усвоен тем же естественным путем, как был усвоен родной. Ребенок слышит звуки, понимает их смысл, так как они относятся к окружающим его звуковым предметам и явлениям, запоминает их, повторяет и таким образом научается употреблению языка, усваивая бессознательно и грамматические его формы. Грамматика служит лишь проверкою, насколько правильно метод обучения достиг своей цели, поэтому место ее в конце обучения, но никак не в начале.

Предполагалось, что естественный подход к обучению иностранным языкам вызовет комплекс зрительных, слуховых и моторных ощущений, связывающихся с вербальным образом, и обучение иностранному языку будет анало-

гично по своей структуре постижению родного языка и гармонично с законами духовного развития ребенка.

Таким образом, пришедший на смену естественный подход с новыми методами обучения (натуральный и прямой), общая сущность которых заключалась в создании тех же условий, которые используются при естественном усвоении ребенком родного языка, в определенной степени, устранил недостатки существующей системы иноязычной подготовки. Используя наглядность в качестве основного дидактического средства обучения, натуральный и прямой методы ослабили использование родного языка в процессе преподавания иностранного. Обучение фонетике в системе данного метода было поставлено на прочную научную основу. Изучение словарного состава языка реализовывалось на основе рефлексивного усвоения в соответствии с принципом ассоциативных связей.

Примечания:

1. Вундт В. Основания физиологической психологии / В. Вундт. – М., 1880. – 254 с.
2. Журавлев В.К. Внешние и внутренние факторы языковой эволюции / В.К. Журавлев. – М., 1982. – 89 с.
3. Коффка К. Основы психического развития / К. Коффка. – М.-Л.: Огиаз-Соцэргиз, 1934. – 532 с.
4. Томсен В. История языковедения до конца XIX века / В. Томсен. – М.: Гос. учебно-педагогическое издательство наркомпроса РСФСР, 1938. – 159 с.