

ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ
МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

И. В. РАХМАНОВА

АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
ИНСТИТУТ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ
МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Сборник под редакцией
И. В. РАХМАНОВА

ИЗДАТЕЛЬСТВО
АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
Москва 1948 Ленинград

ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящий сборник представляет собой серию статей сотрудников сектора методики иностранных языков Института методов обучения Академии педагогических наук РСФСР.

Цель сборника — осветить наиболее актуальные вопросы методики преподавания иностранных языков в свете новых требований программы, разработанной сектором методики и получившей предварительное принципиальное одобрение Министерства просвещения РСФСР.

Серию статей сборника открывает статья А. В. Монигетти „Общеобразовательные и практические цели обучения иностранным языкам в средней школе“. Подвергнув детальной критике различные точки зрения на задачи обучения иностранным языкам в средней школе, автор приходит к правильному выводу, что основная задача иностранного языка как предмета школьного обучения заключается в его общеобразовательном значении. Наряду с этой главной задачей автор ставит перед школой и вторую задачу — практическое овладение языком, отводя ей соответствующее место в общей системе обучения языку. На основании поставленных перед школой задач автор делает попытку конкретизировать сформулированную им целевую установку. Чёткое определение места иностранных языков в системе общеобразовательной средней школы и точная формулировка целей обучения позволяют автору сделать основной вывод, что главенствующее значение в средней школе приобретает развитие навыка чтения и перевода иностранного текста.

Детальной разработке этого вопроса посвящена вторая статья сборника — проф. З. М. Цветковой „Роль и место чтения и перевода в V—VII классах средней школы в свете новых установок программы“. В этой статье автор устанавливает связь навыка чтения со всеми другими навыками и подобно знакомит читателя с основными задачами и методическими приёмами, которые могут быть применены на различных стадиях обучения этому навыку. Автор последовательно вскрывает те трудности, которые возникают на пути развития навыка чтения, и указывает конкретные способы их преодоления. Автор сознательно не затрагивает вопрос о развитии навыка чтения в старших классах, так как этот вопрос будет освещён в специальной статье в следующем сборнике. Кроме

того, вопрос о развитии навыка чтения в старших классах нашёл своё надлежащее место и в рамках старой программы, вследствие чего его освещение здесь заставило бы автора несколько выйти за рамки данной статьи.

Поскольку новая программа переносит центр тяжести на рецептивное усвоение языка, со всей остротой встаёт вопрос о том, каковы же роль и место активного владения языком. Этому вопросу посвящены две следующие статьи — Бахаревой и Тенновой.

Статья М. А. Бахаревой „Развитие речевого навыка в свете требований новой программы“ прежде всего отвечает на вопрос о том, какое место должен занимать в настоящее время речевой навык при обучении иностранному языку в школе. Автор статьи правильно считает, что в рамках школы мы должны добиться развития речевого навыка до предела, достаточного для дальнейшего его развития вне школы, если бы окончивший школу столкнулся с этой необходимостью в своей практической деятельности. Кроме того, речевой навык должен служить для овладения другими навыками и знаниями. Из этого положения автор делает ряд методических выводов. Автор прежде всего указывает на большое значение речевого навыка для закрепления языкового материала и далее останавливается на тех стадиях, через которые проходит речевой навык, вслед за чем излагает методику работы на каждой из этих стадий.

Автор высказывает целый ряд методических соображений о том, какую роль играет заучивание наизусть, какое место должны занимать имитативные и конструктивные приёмы работы, как должно осуществляться повторение материала, какие виды упражнений следует предпочитать в том или другом случае и т. д. Свою статью автор заканчивает подробным рассмотрением методики развития речевого навыка применительно к каждому отдельному классу, что представляется особенно ценным, так как в существующих руководствах по методике учитель не может получить ответа на интересующие его вопросы в столь конкретной форме.

Статья доцента Н. И. Тенновой „Приёмы обучения орфографии на иностранном языке в средней школе“ столь же актуальна, так как этому вопросу школа уделяет недостаточное внимание. Отставание навыка письма от других навыков автор статьи правильно усматривает в недооценке значения письма, которая явилась результатом некритического перенесения в советскую методику так называемого „прямого метода“, при котором главенствующая роль отводится устным формам работы. Автор вскрывает сущность понятия навыка письма и формулирует задачу, стоящую перед школой в области этого навыка. Эту задачу он видит в том, чтобы научить учащихся выражать свои мысли в письменной форме, для чего,

в свою очередь, необходимо прежде всего научить их орфографически правильно писать. Помимо этого, письмо и устная речь являются, по мнению автора, средством для овладения другими навыками. Далее автор останавливается на трудностях, связанных с развитием навыка письма, после чего излагает методические приёмы, необходимые для их преодоления. Затем, насколько это позволяют рамки статьи, автор переходит к критике существующих зарубежных теорий по развитию навыка письма (Лай, Мейман, Торндайк и др.), вслед за чем подробно описывает принципы обучения письму в советской школе. Автор правильно указывает на важность осознания учениками цели работы, чёткости и ясности формулировки самого задания, важности осознания учащимися результатов выполненной работы и т. д. В заключение автор подробно характеризует виды различных письменных работ и методику их проведения в зависимости от ступени обучения языку.

Статья Н. А. Бергман „К вопросу о методике повторения в процессе обучения иностранному языку“ является дополнением к трём предыдущим статьям о развитии навыков чтения, устной речи и письма. В этой статье мы находим ответ на вопрос, как сохранить и углубить приобретённые навыки. Автор формулирует основные принципы, определяющие успешность повторения. К ним он относит следующие: повторение материала должно строиться так, чтобы оно являлось повторной переработкой старого материала с более глубоким его осмыслением; повторение должно вестись от целого к части и от части к целому; основой повторения должно быть создание „опорных пунктов“ для обеспечения лучшего воспроизведения; повторение должно проводиться планомерно и систематически в течение всего учебного процесса и т. д. Сформулировав эти общие принципы, автор переходит к их обоснованию и далее показывает, какие методические приёмы могут лучше всего обеспечить их осуществление. В заключительной части статьи автор останавливается на различных способах повторения и указывает, какое место и какое применение они должны найти в процессе обучения иностранному языку.

Статья „О методических требованиях к построению системы учебных пособий по иностранным языкам для III—VII классов средней школы“ является коллективной работой трёх авторов — проф. З. М. Цветковой и доцентов Н. А. Бергман и Н. И. Тенновой.

Статья состоит из трёх частей. Первая часть посвящена анализу зарубежных английских, французских и немецких учебников, вышедших за последнее пятидесятилетие. Авторам удалось сформулировать методические принципы, положенные в основу наиболее распространённых учебников по ино-

странным языкам за рубежом, и дать читателю ясное представление об их достоинствах и недостатках.

Во второй части статьи дан подробный анализ действующих советских учебников иностранных языков. Авторы с достаточной убедительностью доказали, что, несмотря на целый ряд достоинств, выгодно отличающих современные учебники от ранее издававшихся, они имеют и серьёзные недостатки. Авторы, с нашей точки зрения, поступили правильно, сосредоточив главное внимание на негативной стороне учебников. К основным недостаткам действующих учебников авторы справедливо относят их перегруженность лексикой, отсутствие строго отобранного заранее словаря, чрезмерную концентричность, неудачную дозировку грамматического материала и т. д. Как первая, так и вторая части статьи подводит логически к третьей, центральной, части, в которой авторы излагают свои методические взгляды и дают подробное описание системы учебных пособий для III-VII классов средней школы.

При новой целевой установке программы, где основное внимание уделяется рецептивному овладению языком, выдвигаемая авторами на первый план проблема взаимоотношения родного и иностранного языков чрезвычайно актуальна и интересна.

Взамен одного учебника авторы предлагают строго продуманную систему учебных пособий, куда входят основной учебник, книга для дополнительного чтения, сборник упражнений и т. д., причём все предлагаемые виды пособий согласованы между собой, так что действительно могут полностью обеспечить педагогический процесс и активную самостоятельную работу учащихся.

Достоинство предлагаемой системы учебных пособий заключается в том, что в ней, согласно основной идее авторов, обеспечен постепенный переход от работы в сравнительном плане, от систематического сопоставления изучаемого языка с родным к свободному пользованию иностранным языком без необходимости постоянного мысленного перевода на родной язык.

Статья „Виды наглядных пособий по иностранным языкам и методика работы с ними“, написанная В. Д. Аракиным, даёт обстоятельный материал по применению принципа наглядности при обучении иностранному языку в школе.

На первый взгляд эта статья несколько выходит за рамки темы сборника. Однако вопрос о наглядности настолько актуален и связан с развитием любого навыка, что мы сочли возможным и желательным помещение этой статьи в предлагаемый сборник.

Автор статьи вкратце знакомит нас с историей вопроса, причём особое внимание, естественно, уделяет Коменскому

Затем он излагает современное состояние вопроса. В связи с воздействием на различные органы чувств автор при обучении иностранным языкам различает три типа наглядных пособий: зрительные, слуховые и зрительно-слуховые. К первому типу он относит картины, модели, таблицы, диаграммы, диапозитивы и немой кинофильм; ко второму — лингафон, диктафон и радио и, наконец, к третьему — звуковое кино. Автор подробно рассматривает возможность применения каждого из указанных выше пособий и столь же подробно останавливается на методике его использования. Столь обстоятельное описание различных типов наглядных пособий и методики работы с ними мы встречаем в нашей методической литературе впервые. Целый ряд наглядных пособий либо ещё только завоёвывает у нас права гражданства, как, например, радио и лингафон, либо вовсе ещё не применялся при обучении иностранным языкам — кинофильмы; однако есть все основания полагать, что уже в ближайшие годы эти пособия займут надлежащее место в учебном процессе, вследствие чего разработка методики их применения уже и сейчас является вполне актуальной задачей.

Весьма актуальному вопросу посвящена статья проф. И. В. Карпова „Об эксперименте в методике обучения иностранным языкам“. Вопрос о возможности и целесообразности применения эксперимента в педагогике вообще и в методике иностранных языков в частности неоднократно подвергался многочисленным дискуссиям. Противники эксперимента в методике пытались доказать, что эта наука не поддаётся экспериментированию, так как невозможно создать необходимые одинаковые условия для проверки экспериментальным путём двух параллельных методов или даже методических приёмов. Признавая некоторые достижения американской школы в области психологии чтения (работы Buswell и др.), противники эксперимента резко и справедливо осуждают применявшиеся американскими педагогами тесты, так как последние действительно скрывают от экспериментатора индивидуальности учеников. Отдавая должное различным интересным экспериментам, проведённым нашим русским психологом Нечаевым и рядом зарубежных учёных по вопросу о применении наглядности в преподавании иностранных языков, о преимуществе беспереводной семантизации слов и т. д., противники эксперимента правильно указывали на то, что полученные данные недостаточно объективны и не дают основания сделать какие-либо определённые выводы. Сторонники эксперимента, к которым относится и автор публикуемой в данном сборнике статьи, ни в какой мере не склонны преуменьшать те трудности, которые стоят на пути эксперимента в области методики. Эти трудности действительно очень велики, однако, они считают, что неудачи,

постигшие первых экспериментаторов, лежат не в самой природе методики, а в несовершенстве предпринятых экспериментальных исследований.

За время существования советской методики иностранных языков экспериментальные исследования были предприняты впервые проф. Ганшиной и проф. Грузинской в Научно-исследовательском институте языка около десяти лет назад.

Вторая попытка предпринята сектором методики иностранных языков Института методов обучения Академии педагогических наук под непосредственным руководством автора данной статьи.

В 1945—1947 гг. сектор методики обучения иностранным языкам провёл экспериментальное исследование вопроса о чтении и переводе учащимися средних школ Москвы текстов на иностранных языках. Сектор исходил из того положения, что в обучении иностранным языкам главными факторами являются: а) цели и задачи обучения данному предмету; б) специфические особенности этого предмета; в) индивидуальные (главным образом психологические) особенности учащихся и г) личные особенности преподавателей и применяемые ими методы преподавания. Сектор поставил перед собой задачу собрать с помощью экспериментального исследования достаточно обширный и в то же время надёжный материал, анализ которого позволил бы сделать оценку действительного состояния преподавания иностранных языков в средней школе. Конкретно — эксперимент должен был дать ответ на следующие вопросы:

1. В каком состоянии находится обучение чтению и переводу в московских средних школах и насколько оно отвечает требованиям действующей программы по иностранным языкам?

2. В какой мере разные методы преподавания иностранных языков приводят к разным результатам в усвоении чтения и перевода учащимися?

3. В какой мере средняя школа использует силы и способности учащихся, даёт ли она им всё, что может, и требует ли от них всего, что должна?

4. Можно ли при данном состоянии преподавания иностранных языков в средней школе проводить в ней исследовательский воздейственный эксперимент?

Успешное проведение эксперимента, в котором вместе с сотрудниками сектора принимали участие также сотрудники кафедр методики иностранных языков и психологии Московского государственного педагогического института иностранных языков и Московского государственного педагогического института, позволило сектору поставить перед собой на 1948 г. новую и более сложную и важную задачу — разработать и экспериментально проверить новую методику обучения созна-

тельному чтению и переводу. Значение этой задачи определяется тем, что в соответствии с новой программой главной целью преподавания иностранных языков в средней школе должно являться обучение учащихся чтению и переводу. Выдвигая данную тему, сектор стремится помочь средней школе успешно решить задачу, которую ставит перед ней новая программа по иностранным языкам. В то же время данная тема является началом большой и длительной работы по созданию на экспериментальной основе научно-обоснованной методики обучения иностранным языкам.

В заключение редактор и авторы статей обращаются ко всем читателям данного сборника с просьбой сообщить свои критические замечания по поводу затронутых вопросов в сектор методики иностранных языков по адресу: Москва, Лобковский пер., 5/16, Научно-исследовательский институт методов обучения Академии педагогических наук.

Редактор



Ст. научный сотрудник
Ан. МОНИГЕТТИ

ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

I. Постановка вопроса

Вопрос о целях обучения иностранным языкам в общеобразовательной средней школе является одним из важнейших и решающих, который определяет всю систему построения педагогического процесса, методологию работы, требования программы и выбор методов.

Недостаточность результатов обучения иностранным языкам в общеобразовательной средней школе и формализм в их преподавании в известной мере являются следствием некоторой перегрузки учебных программ по иностранным языкам для средней школы и в связи с этим некоторой расплывчатости формулировки тех задач, которые школа могла и должна была бы разрешить в этой области.

Пересмотр программ, системы и методов обучения иностранным языкам в средней школе, проводимый в настоящее время в связи с началом этого обучения с III классов и добавлением XI класса, делает весьма актуальным и вопрос об определении и уточнении целей обучения иностранным языкам в средней школе. Разрешение его становится назревшей необходимостью.

Вместе с тем совершенно очевидно, что данный вопрос не может разрешаться в отрыве от общих задач, стоящих перед нашей школой. Другими словами, он может и должен решаться не вообще, а применительно к данной конкретной исторической обстановке, к тем требованиям, которые предъявляются к школе современностью.

При этом должны быть учтены и достижения советской науки (в первую очередь филологии, педагогики, психологии) и опыт дореволюционной школы в России и школы в зарубежных странах. Должны быть приняты в соображение и реальные возможности школы в части, касающейся обучения иностранным языкам, в частности объективные факторы как

положительные, так и отрицательные, влияющие на ход этого обучения.

Руководящим в рассмотрении всего комплекса вопросов в целом должно служить постановление ЦК ВКП (б) от 25 августа 1932 г., требующее, чтобы „каждому оканчивающему среднюю школу было обеспечено знание одного иностранного языка“.

II. Освещение вопроса в историческом плане

При учёте и критическом использовании исторического опыта следует иметь в виду в основном новые иностранные языки.

Вопреки установившейся традиции привлекать при разрешении различных методических вопросов опыт изучения древних языков (в первую очередь латинского), мы полагаем, что для рассмотрения поставленных нами вопросов это было бы методологически не вполне оправдано и могло бы привести к необоснованным или неверным выводам (что иногда и имеет место).

Дело заключается в особой специфике древних языков как предмета обучения, присущей им в различные исторические эпохи. В этом плане можно различать три периода. В первом периоде (средние века, в основном раннее средневековье) — периоде, когда национальные языки ещё окончательно не сложились, не были созданы национальные литературы, древний язык рассматривался не как иностранный язык, а как литературный язык и язык науки, на котором писали и общались между собой образованные люди, даже принадлежавшие к одной национальности. Изучение и знание древнего языка являлось, таким образом, необходимейшей основой всякой образованности.

Второй период, совпадающий с завершением формирования национальных языков как литературных, характеризуется ослаблением роли древних языков как языков литературных, поскольку они начинают вытесняться в этом отношении национальными языками. Вместе с тем древние языки ещё продолжают оставаться языками науки, и знание их является необходимой предпосылкой всякого занятия науками как гуманитарными, так и точными.

Совершенно очевидно, что в оба указанные периода древние языки в силу своей специфики в учебном плане школы того времени играли такую роль, которую иностранные языки в современном понимании их значения в нашей общеобразовательной школе играть не могут, да и не должны.

Наконец, третий период (вторая половина XIX в.), характеризующийся двумя направлениями в среднем образовании — классическим и реальным, сохраняет за древними языками

лишь известное, хотя и сильно оспариваемое общеобразовательное значение. Как языки литературные, они целиком вытеснены национальными языками. Практическая ценность всё более усматривается не в мёртвых (древних), а в живых (новых) языках.

Из указанных выше соображений нас интересуют в первую очередь роль и место именно новых иностранных языков в системе школьного обучения.

Обращаясь к истории развития методики обучения новым иностранным языкам, мы убеждаемся в том, что она вплоть до конца XIX в. находилась под сильным влиянием методики обучения древним языкам и что во всём ходе её развития происходила активная борьба двух течений: общеобразовательного принципа и практического принципа обучения иностранным языкам — борьба, находившая своё отражение, естественно, и в смене методических систем. Эта борьба, обусловленная данной исторической обстановкой, отражала требования, предъявлявшиеся в соответствующие периоды к иностранным языкам, и проходила на уровне, достигнутом развитием наук, связанных с изучением иностранных языков, — науки о языке, педагогики, отчасти философии, позднее психологии, физиологии.

В историческом плане могут быть прослежены две основные линии, определявшие общеобразовательную ценность изучения новых языков и в значительной мере заимствованные из традиционной трактовки древних языков: формальное (формально-логическое) образование и филологическое образование.

Формально-логическое образование ставило во главу угла изучение грамматики. Это течение, возникшее на заре обучения древним языкам, нашло своё отражение и в воззрениях некоторых философов, в частности Гегеля. Его точка зрения на изучение грамматики сформулирована в известном высказывании: „Трудно достаточно оценить всю важность учения грамматики, ибо ею начинается логическое образование“.

В изучении форм чужого язык усматривалось средство развития памяти, внимания, способности логически рассуждать¹.

Латинский язык рассматривался в этом течении как язык — эталон, по образцу которого следовало изучать не только новые иностранные языки, но и родной язык (в России, например, по принципу латинских грамматик были составлены грамматики русского языка — Востокова, Греча и др.).

В результате первыми руководствами по новым иностран-

¹ См., например, Deinhardt. Der Gymnasialunterricht, 1837, стр. 197 : далее (ссылка у Ф. И. Зуслаева. О преподавании отечественного языка стр. 49).

ным языкам были учебники грамматики. Комплексные руководства появляются значительно позднее (в России, например, в половине XIX в.).

Филологическое образование ставило своей целью всесторонний филологический анализ литературных памятников. Своими корнями это течение также уходит в изучение древних языков, в изучение и толкование текстов латинских и греческих авторов, как непревзойдённых образцов стиля. В практике обучения новым языкам это течение находит своё выражение в работе над оригинальными классическими произведениями на изучаемом языке, в разборе, в филологическом, стилистическом и литературном комментировании текста, в переводе [подстрочном, а позднее и литературном] текстов на родной язык учащихся.

Это течение вызвало к жизни литературные хрестоматии по иностранным языкам, работа над которыми дополняла в известных случаях изучение грамматики.

Общеобразовательным целям обучения иностранным языкам противостояли практические цели. Борьба между этими течениями достигла, как известно, своего апогея в период так называемой „реформы“ (вторая половина XIX в.) и по существу явилась своеобразным отражением борьбы между сторонниками классического и реального образования.

Почти во все периоды практическая ценность новых иностранных языков усматривалась прежде всего в умении говорить на языке. Эта тенденция, отражавшая потребность в непосредственном общении с другими народами, вызванную политическими и экономическими факторами, характерна для методических установок сторонников практического обучения иностранным языкам. Подобную точку зрения на практическую цель обучения иностранным языкам можно встретить и в наше время.

Весьма любопытна формулировка практической цели изучения иностранных языков, приводимая в одном из документов петровской эпохи „Юношества честное зеркало“. Здесь, бесспорно, можно усмотреть стремление использовать практические знания иностранного языка в качестве барьера между господствующими классами и „простым народом“ — тенденция, весьма характерная и для более поздних исторических эпох дореволюционной России.

Вот эта формулировка: „Младые отроки всегда должны между собой говорить иностранные языки, дабы тем навыкнуть могли, а особливо, когда им что тайное говорить случится, чтоб слуги и служанки дознаться не могли, и чтоб можно их от других незнающих болванов распознать“¹.

¹ См. Пекарский Наука и литература в России при Петре Великом.

Необходимо отметить, что в условиях массовой общеобразовательной школы эта практическая цель обучения иностранному языку — овладение разговорной речью — никогда не могла быть полностью достигнута. Там, где это было совершенно необходимо в силу задач, поставленных перед соответствующими учебными заведениями (в эпоху Возрождения — иезуитские школы, в позднейшее время — закрытые учебные заведения: институты, кадетские корпуса), приходилось прибегать к различным видам внеклассной работы, дополнявшим теоретические занятия в классе.

В массовой же школе овладение живой разговорной речью на иностранном языке оказывалось невозможным в силу целого ряда объективных причин, о которых речь идёт ниже. Поэтому и борьба двух течений, общеобразовательного и практического, носила в этой части, собственно говоря, довольно отвлечённый характер. Вместе с тем она должна была происходить, поскольку, во-первых, являлась отражением борьбы классического и реального направлений в образовании и поскольку, во-вторых, узость трактовки практической цели обучения иностранным языкам исключала возможность сочетания общеобразовательных и практических факторов обучения иностранным языкам в едином педагогическом процессе.

III. Иностранный язык в системе школьных предметов. Объективные возможности школы в области обучения иностранным языкам

Начиная с эпохи Возрождения знание новых иностранных языков рассматривалось как один из признаков образованности. „Тогда (в эпоху Возрождения. — *Ан. М.*), — говорит Энгельс, — не было почти ни одного крупного человека, который не совершил бы далёких путешествий, не говорил бы на четырёх или пяти языках, не блистал бы в нескольких областях творчества“ — (*курсив наш — Ан. М.*)¹.

Вполне естественно поэтому, что во всём ходе развития и становления общеобразовательной средней школы иностранный язык фигурировал как один из компонентов понятия „общее образование“.

Вместе с тем объективные возможности средней школы в области обучения иностранным языкам в силу специфики самого режима школьной работы оказывались ограниченными.

Мы имеем в виду прежде всего два довольно существенных фактора, играющих известную роль при выборе метода обучения иностранным языкам в общеобразовательной средней школе: количество часов, отводимых на иностранный язык

¹ Фр. Энгельс. Дialeктика природы, Госполитиздат, 1941, стр. 6.

по учебному плану школы, и численность учащихся в отдельных классах.

К моменту окончательного оформления системы общего среднего образования (конец XVIII в. — начало XIX в.) иностранные языки (классические и новые) занимают не последнее, но уже далеко и не исключительное место в учебном плане средней школы. Появляется многопредметность, а следовательно, и сокращение числа часов, отводимых на отдельные предметы, в частности на иностранные языки. Появление в учебном плане средней школы родного языка, как отдельного школьного предмета, влечёт за собой дальнейшее урезывание часов, отводимых иностранным языкам.

Сравнивая, например, учебные планы гимназий в России по уставам 1804 и 1828 гг., мы обнаруживаем, что количество часов, отведённых иностранным языкам (классическим и новым), сократилось почти вдвое. Третий устав русских гимназий (1852 г.) уделяет новым иностранным языкам ещё меньшее количество часов¹.

В период расцвета идей реального образования в Германии (конец XIX в.) количество часов, отводимых на основной иностранный язык, всё же не превышало 5 в неделю. Многопредметность учебного плана школы не допускала дальнейшего увеличения количества часов на иностранный язык.

Таким образом, несмотря на подчас диаметрально противоположные цели, а следовательно, и весьма различные методы обучения иностранному языку, удельный вес последнего в системе школьных предметов оставался почти неизменным: ему (имея в виду основной иностранный язык) отводилось в среднем 3—4 недельных часа, редко 2, ещё реже 5.

Акад. Л. В. Щерба в одной из своих последних работ (см. „Советская педагогика“, № 5—6, 1942) выдвинул требование об увеличении числа часов, отводимых на иностранный язык в первые два года обучения, до 12 в неделю.

Цифра эта в условиях современной общеобразовательной школы, конечно, нереальна. Повидимому, 4 часа в неделю (в среднем) является тем количеством часов, которое школа может и должна отводить на иностранный язык. Едва ли возможно доказать, „много“ или „мало“ 4 недельных часа для иностранного языка. Гораздо важнее то, что мы имеем здесь дело с известного рода объективным фактором, с которым необходимо считаться при выборе метода обучения иностранному языку.

В известной мере при этом должна учитываться и численность учащихся в классе. История среднего образования у нас и за рубежом показывает, что количество учащихся

¹ Подробнее см. Алёшинцев. История гимназического образования в России (XVIII и XIX вв.), СПб. 1912.

в классе, как правило, бывало больше, чем это оказывалось желательным для обучения, например, устной речи на иностранном языке.

Характерно, что сторонники „реформы“ склонны были объяснять свой неуспех в области обучения произношению и устной речи на иностранном языке, между прочим, и трудностью работы с большими классами. По данным Бреймана¹, численность учащихся в немецких гимназиях в конце XIX в. достигала в Баварии 40—45, а в Пруссии — даже 60 человек в классе.

Школа, естественно, не могла учитывать специфику иностранного языка как школьного предмета, трудность преподавания которого возрастает с ростом аудитории в большей степени, чем это имеет место при других предметах, преподаваемых на родном языке учащихся.

Имеются также факторы, влияющие на успешное изучение иностранного языка, как, например, более раннее начало обучения иностранному языку в школе или введение в учебный план второго иностранного языка (древнего или нового).

В настоящей статье мы не рассматриваем этих вопросов. Первый являлся уже предметом отдельного рассмотрения, второй в данное время представляется ещё несвоевременным.

IV. Общеобразовательные цели обучения иностранным языкам в средней школе

К общеобразовательным целям обучения иностранным языкам должны быть отнесены с нашей точки зрения факторы двух категорий: специфические лишь для иностранного языка и свойственные школьным предметам вообще.

Первые — филологические и философские факторы. Занятия иностранным языком расширяют языковой кругозор учащихся: путём сравнения (сопоставления и противопоставления) с родным языком иностранный язык знакомит учащихся с разными способами выражения и оформления одних и тех же понятий. Знание иностранного языка способствует более осмысленному, глубокому пониманию лексики, идиоматики и грамматического строя своего родного языка.

Знание иностранного языка помогает также осознанию языка как философской категории. Единство языка и мышления, неотделимость средств выражения (слов, оборотов, различных форм) от соответствующих им понятий, осознаётся учащимися лучше, если они имеют возможность сравнить знакомые и привычные явления родного языка с иностранным.

Знакомство со средствами выражения чужого языка и с соответствующими им понятиями, оформленными подчас

¹ Breymann, Die neusprachliche Reformliteratur, вып. I, глава „Rückblick“.